

MARIA BETÂNIA PARIZZI FONSECA

O CANTO ESPONTÂNEO DA CRIANÇA DE TRÊS A SEIS ANOS COMO
INDICADOR DE SEU DESENVOLVIMENTO COGNITIVO-MUSICAL

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-
Graduação em Música da UFMG como requisito
parcial à obtenção do grau de Mestre em Música.

Linha de Pesquisa: Educação Musical

Orientador: Profa. Dra. Cecília Cavaliéri França

Belo Horizonte

Escola de Música da UFMG

2005

Este trabalho é dedicado a Hans Joachim Keullreutter (1915–2005)

AGRADECIMENTOS

À Cecília, pela amizade irrestrita e pela competência na orientação deste trabalho.

À Beatriz Ilari, Carlos Kater, Esther Beyer, Keith Swanwick, Oilliam Lanna e Silvia Rut por sua preciosa e imprescindível colaboração.

À Edilene pela disponibilidade e cooperação.

Ao João Gabriel, Marcelo, Maria Tereza e Renato.

A meus pais e familiares.

À Maria Amália, Maria Amélia, Patrícia, Rosa Lúcia e Sandra.

A todos professores e funcionários do Núcleo Villa-Lobos.

Aos colegas e amigos da Escola de Música da Universidade do Estado de Minas Gerais.

SUMÁRIO

RESUMO	6
ABSTRACT	7
INTRODUÇÃO	8
1 A PSICOLOGIA COGNITIVA E O DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA DE TRÊS A SEIS ANOS	12
1.1 A psicologia cognitiva	13
1.2 Os estágios de desenvolvimento e o estágio pré-operacional	17
1.2.1 Principais formas de representação no período pré-operacional ..	19
1.2.2 O pensamento pré-operacional	29
1.3 Novas tendências da psicologia cognitiva	33
2 TEORIAS DO DESENVOLVIMENTO MUSICAL	37
2.1 Introdução	38
2.2 A teoria do desenvolvimento artístico de Howard Gardner	40
2.3 A Teoria Espiral do desenvolvimento musical de Keith Swanwick e June Tillman	45
2.4 A teoria do desenvolvimento musical de David Hargreaves	51
2.5 Koellreutter e a evolução da consciência como manifestação do desenvolvimento musical	56
2.6 Convergências e divergências entre as idéias de Gardner, Swanwick, Hargreaves e Koellreutter	64
3 O CANTO ESPONTÂNEO	70
3.1 Conceituação	71
3.2 Origem e evolução do canto espontâneo	72
3.2.1 O papel dos adultos no desenvolvimento musical e na capacidade de comunicação da criança	74
3.2.2 Os balbucios musicais e a comunicação pré-verbal dos bebês ...	75

3.2.3 O surgimento do canto espontâneo no segundo ano de vida	79
3.2.4 O canto espontâneo da criança dos dois aos três anos	82
3.2.5 O canto espontâneo da criança de três anos e quatro anos	84
3.2.6 O canto espontâneo da criança de cinco e seis anos	86
METODOLOGIA	94
4.1 Delineamento	95
4.2 Problema	95
4.3 Amostra e natureza dos dados	96
4.4 Método	98
4.4.1 Avaliação dos cantos espontâneos – Análise de Produto	98
4.4.2 Análise dos dados: Análise de Conteúdo	99
RESULTADOS	100
5.1 Análise de conteúdo	101
5.1.1 Análise dos cantos espontâneos das crianças três anos	101
5.1.2 Análise dos cantos espontâneos das crianças de quatro anos ...	105
5.1.3 Análise dos cantos espontâneos das crianças de cinco anos	111
5.1.4 Análise dos cantos espontâneos das crianças de seis anos	115
5.2 Padrões musicais emergentes da Análise de Conteúdo	120
5.2.1 Padrões musicais dos cantos espontâneos	120
5.2.2 Padrões musicais em cada canto espontâneo	122
5.2.3 Discussão	126
5.3 Considerações finais	138
CONCLUSÕES	140
REFERÊNCIAS	145

RESUMO

A partir da observação de crianças entre três e seis anos, associada à audição de sua música espontânea, foi levantada a seguinte questão: é possível que o canto espontâneo da criança possa ser considerado um indicador de seu desenvolvimento cognitivo-musical e, portanto, uma forma de representação, tal qual o desenho e a linguagem. Como referencial teórico, adotamos as idéias de Howard Gardner (1973), Hans Joachim Koellreutter (1984), Keith Swanwick (1988) e David Hargreaves (1996), sobre o desenvolvimento musical. A psicologia cognitiva piagetiana foi a principal fundamentação teórica para as investigações acerca das relações entre o canto espontâneo e o desenvolvimento cognitivo da criança. Como recurso metodológico, recorreremos primeiramente à análise de produto. Foram selecionados quinze cantos espontâneos, os quais foram analisados musicalmente por seis jurados independentes. Destes dados, foi elaborada a análise de conteúdo de natureza qualitativa da qual emergiram padrões musicais, amplamente justificados pela fundamentação teórica levantada. Os dados apontaram para existência de um curso evolutivo previsível do canto espontâneo, desde os balbucios até as canções transcendentais, o que indica sua relação com o desenvolvimento cognitivo-musical da criança.

ABSTRACT

Observing children from three to six years old, as well as listening to their spontaneous music, we came up to this question: it's feasible that children's spontaneous singing be considered an indicator of their cognitive and musical development, and so, a way of representation, such as drawing and language? As theoretical framework on musical development, we elected Howard Gardner's (1973), Hans Joachim Koellreutter's (1984), Keith Swanwick's (1988) and David Hargreaves' (1996) theories. Piaget's developmental theory was the main reference to investigate the relationship between children's cognitive development and their spontaneous singing. Product analysis was the first method we used to carry out this investigation. Fifteen children's spontaneous songs were selected and analyzed on their musical aspects by six independent judges. Based on these data, qualitative analysis was made, from which musical patterns emerged. These patterns were confirmed by the framework. Our findings pointed out a predictable evolutionary course for children's spontaneous singing, from babbling to transcendent songs, which indicates its possible relationship with their cognitive and musical development.

Introdução

INTRODUÇÃO

O estudo do canto espontâneo representa um grande desafio para qualquer pesquisador. Enquanto o desenho da criança já tem sido alvo de intensos estudos há várias décadas, a música produzida espontaneamente pela criança ainda é praticamente desconhecida na comunidade científica. Uma grande dificuldade envolvendo estudos desta natureza é a complexidade de se registrar essa manifestação artística da criança. Como o próprio nome já indica, o canto espontâneo ocorre de maneira imprevisível e está, muitas vezes, associado ao ato de brincar. Além disso, é provável que as pessoas em geral, ao escutarem essa forma tão espontânea e efêmera de expressão da criança, não a interpretem como sendo música. Talvez, todas estas questões possam justificar a escassez do número de pesquisas sobre o assunto, principalmente aqui no Brasil.

Apesar destas dificuldades, conseguimos, ao longo dos últimos vinte anos, registrar algumas centenas de exemplos de músicas produzidas por crianças pequenas. Ouvindo essas gravações e observando o comportamento dessas crianças, acreditamos que possa existir uma relação significativa entre seu canto espontâneo e seu desenvolvimento cognitivo. Este é, portanto, o foco desta investigação: poderia o canto espontâneo ser considerado um indicador do desenvolvimento cognitivo-musical da criança, uma forma de representação que revela sua maneira de ver o mundo?

Para a realização desta pesquisa, foram selecionados quinze cantos espontâneos de crianças entre três e seis anos, os quais foram submetidos a uma análise musical, realizada por seis jurados independentes, todos de inquestionável experiência. A seguir, foi feito o cruzamento dos dados fornecidos pelos membros do júri com o referencial teórico selecionado. A Teoria do Desenvolvimento de Jean Piaget (1952) e as teorias do desenvolvimento musical de Howard Gardner (1973), Keith Swanwick (1988), Hans Joachim Koellreutter (1984) e David Hargreaves (1996) foram adotadas como principal referencial teórico para esta investigação. A presença de Koellreutter se justifica pela relevância de suas idéias sobre os níveis de consciência do homem as quais, por sua profundidade e abrangência, trouxeram contribuições fundamentais para esta pesquisa. Os mais de dez anos ininterruptos de convívio com este mestre contribuíram significativamente para direcionar todo o nosso trabalho com as crianças e afinar nosso olhar para sua produção musical.

O corpo desta investigação está organizado em cinco Capítulos. No Capítulo I será apresentado um estudo acerca da psicologia cognitiva e das principais características da criança de três anos a seis anos. Este capítulo traz também uma discussão sobre as tendências contemporâneas desta vertente da psicologia. O Capítulo II discute as idéias de Gardner, Swanwick, Hargreaves e Koellreutter sobre o desenvolvimento musical e cria uma relação entre essas quatro teorias. O Capítulo III descreve o processo evolutivo do canto espontâneo, desde o nascimento da criança até os seis anos de idade. No

Capítulo IV, a metodologia utilizada nesta investigação é delineada. O Capítulo V apresenta a parte empírica e os resultados desta pesquisa.

Acreditamos que esta sistematização teórica e sua conseqüente aplicação na análise do material que temos poderá servir como importante fundamentação para nosso próprio trabalho e o de outros educadores musicais. Este estudo poderá também contribuir para que a comunidade científico-acadêmica atribua ao canto espontâneo a mesma relevância já dispensada às formas já consagradas de representação utilizadas pela criança. Esta investigação poderá também trazer contribuições para que o ensino de música possa valorizar e estimular a produção musical infantil através de técnicas pedagógicas sintonizadas com o desenvolvimento cognitivo de cada criança.

Capítulo I

A psicologia cognitiva e o desenvolvimento da criança de
três a seis anos

“Minha tarefa pode ser comparada à obra de um explorador que penetra numa terra desconhecida. Descobrimo um povo, aprendendo sua língua, decifro sua escrita e compreendo cada vez melhor sua civilização. Acontece o mesmo com todo adulto que estuda a arte infantil” (STERN, 1966, p. 6).

A PSICOLOGIA COGNITIVA E O DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA DE TRÊS A SEIS ANOS

1.1 – A psicologia cognitiva

A partir da década de oitenta, a teoria piagetiana do desenvolvimento cognitivo tornou-se um importante referencial teórico para o estudo do desenvolvimento musical (HARGREAVES, 1986, p.31; ZIMMERMAN, 1984, p.32). As investigações, que até então privilegiavam a mensuração de habilidades auditivas, abriram espaço para a psicologia cognitiva, principalmente após duas importantes publicações dos autores John Davies (1978) e Diana Deutsch (1982), ambas denominadas *The Psychology of Music* (HARGREAVES, 2004, p.3). Este interesse decorreu da possibilidade de se estudar o desenvolvimento musical através de recursos investigativos semelhantes aos utilizados pelos cognitivistas, ou seja, observando-se o comportamento da criança (HARGREAVES, 1986, p.15).

Os estudos piagetianos revelaram que o pensamento da criança se manifesta em suas ações observáveis, portanto, em seu comportamento (ZIMMERMAN, 1984, p.31). Os mecanismos utilizados pela criança para pensar são derivados das suas ações sobre os objetos no mundo exterior. Sendo assim, o pensamento, pode ser concebido como uma forma internalizada de ação (HARGREAVES, 1986, p.32). Por esta razão, Santrock afirma que as crianças podem ser consideradas agentes ativos na construção de seu mundo cognitivo

(2004, p.208). Zimmerman acredita que “o pensamento é um reflexo direto da ação que um indivíduo é capaz de realizar de forma explícita no estágio *sensório-motor*, ou sutil, no estágio das *operações formais*” (1984, p.31). Vale ressaltar que a neurociência contemporânea vem confirmar essas idéias, partindo de modelos neuro-biológicos:

O cérebro e o comportamento são muito diferentes, mas estão ligados. O cérebro é um objeto físico, um tecido vivo, um órgão do corpo. O comportamento é uma ação momentaneamente observável, porém passageira. Ainda assim, um é responsável pelo outro, que é responsável pelo outro, e assim por diante (KOLB e WHISHAW, 2001, p.3).

Hargreaves e Zimmerman (1992) afirmam que a psicologia cognitiva procura investigar como as pessoas “constroem modelos mentais de seus diversos mundos (inclusive do mundo musical), os quais lhes possibilitam desenvolver, planejar e expandir seu conhecimento e compreensão sobre as coisas” (apud FRANÇA, 1998, p.84).

De forma análoga, Sloboda (1985, p.5) atribui à *psicologia cognitiva da música* a possibilidade de investigar “como a música é internamente representada, como o conhecimento musical é organizado e armazenado e como as pessoas se comportam musicalmente em consequência desta representação”. A existência dessa representação é inferida, uma vez que não é possível observá-la fisicamente. Ela se manifesta na forma como as pessoas ouvem, tocam, criam e reagem á música (SLOBODA, 1985, p.3). Assim, “as principais modalidades do comportamento musical se constituem em ‘janelas’ através das quais os *construtos* mentais se manifestam e, portanto, podem ser investigados” (FRANÇA, 1998, p.84).

O desenvolvimento cognitivo é visto por Piaget como resultado da diferenciação crescente e dinâmica dos *esquemas* cognitivos (HARGREAVES, 1986, p.33), definidos como um conjunto de registros dentro do sistema nervoso (WADSWORTH, 1993 p.2). Os *esquemas* podem ser criados, ampliados, modificados ao longo da vida. Seu grau de refinamento reflete o nível de compreensão que a pessoa tem do mundo (WADSWORTH, 1993 p.2). Segundo Wadsworth, (1993, p.5), eles constituem “estruturas internas das quais brota o comportamento”. É através dos *esquemas* que os indivíduos se adaptam ao meio. Quando a criança nasce, seus *esquemas* são basicamente sensório-motores, como o ato de sugar, por exemplo. À medida que ela se desenvolve, eles se tornam mais refinados, mais diferenciados, formando uma rede cada vez mais complexa.

Os dois processos responsáveis pela transformação e desenvolvimento dos *esquemas* ao longo da vida são a *assimilação* e a *acomodação*, considerados por Piaget aspectos indissociáveis de qualquer aquisição motora ou cognitiva (WADSWORTH, 1993, p.4). Esses processos funcionam continuamente e simultaneamente em nível biológico e intelectual, tornando possível todo desenvolvimento físico e cognitivo (PULASKI apud FRANÇA, 1998, p.87).

O processo de *assimilação* permite que um novo dado, perceptual, motor ou conceitual, seja integrado imediatamente aos *esquemas* já existentes. Ela resulta, pois, no crescimento ou na ampliação desses *esquemas* (WADSWORTH, 1993, p.5). A palavra *assimilar* origina-se etimologicamente da palavra *adsimillo*, derivada do latim: “fazer semelhante, parecido, igual”

(HOUAISS, 2001, p.362). O *objeto externo* é, pois, incorporado aos *esquemas* dos quais a pessoa já dispõe. Wadsworth (1993, p.5) diz que os *esquemas* podem ser comparados a balões, correspondendo a assimilação ao ato de encher esses balões de ar. O balão aumenta de tamanho, mas não muda sua forma inicial. De forma análoga, a *assimilação* amplia os *esquemas* existentes sem transformá-los.

O processo de *acomodação* ocorre quando um estímulo não pode ser prontamente assimilado (WADSWORTH, 1993, p.6). Neste caso, o indivíduo tem que criar um novo *esquema* ou transformar um *esquema* prévio para acomodar este novo estímulo. Etimologicamente esta palavra *acomodação*, derivada do latim *accommodo*, significa “adaptar, ajustar” (HOUAISS, 2001, p.62). Neste caso é a pessoa que tem que se ajustar aos objetos ou modelos externos (HARGREAVES, 1986, p.33). Assim, enquanto a *acomodação* permite ao indivíduo perceber as diferenças e tende, por isso, a ser mais qualitativa e analítica, a *assimilação* enfatiza as semelhanças, o que a torna mais quantitativa e intuitiva (FRANÇA, 1998, p.88). É importante enfatizar que a *acomodação* torna possível, através da modificação dos *esquemas* mentais, a *assimilação* de novos estímulos. Portanto, a *assimilação* é sempre produto final, quer a *acomodação* seja necessária ou não (WADSWORTH, 1993, p.7).

Os conceitos de *esquema*, *assimilação* e *acomodação* são amplamente utilizados pela psicologia cognitiva nos estudos sobre o desenvolvimento musical. Estímulos musicais são percebidos pela criança através de seus *esquemas* disponíveis. Estes *esquemas* correspondem às “representações

internas e abstratas do conhecimento a respeito das estruturas musicais” (HARGREAVES, apud FRANÇA, 1998, p.89).

Todas as experiências musicais significativas são armazenadas na mente da criança. Os novos dados vão sendo comparados aos já existentes e, posteriormente a eles incorporados, num processo contínuo de assimilação e acomodação” (FRANÇA, 1998, p.89).

Este assunto, devido a sua relevância, será retomado em vários outros momentos desta investigação.

1.2 – Os estágios de desenvolvimento e o estágio pré-operacional

Piaget definiu o desenvolvimento como um processo contínuo, pois as aquisições cognitivas ocorrem de forma gradual, através da constante criação e da modificação dos *esquemas* (WADSWORTH, 1993, p.17). Entretanto, para tornar possível uma melhor compreensão do desenvolvimento, desde o nascimento à fase adulta, Piaget dividiu este período em quatro estágios (ibid). Este assunto, exaustivamente abordado pela literatura científica, será contemplado neste trabalho de forma sucinta.

Para identificar o estágio cognitivo específico de cada criança, Piaget elaborou varias *atividades-teste* com o objetivo de avaliar sua capacidade de *conservação*, *seriação* e *classificação*, dentre outras. Porém, vários fatores, como o estado emocional da criança, seus antecedentes socioculturais, familiares e educacionais, bem como suas experiências anteriores com esses tipos de teste podem exercer influências sobre os resultados. Por esta razão, Flavell (1988, p. 448-449) afirma que esses estágios devem ser considerados como “abstrações que auxiliam na compreensão do desenvolvimento e não

como entidades concretas e imutáveis”. É importante ressaltar que a neurociência hoje vem confirmar os estágios piagetianos através da relação do que ela define como “surto de crescimento do cérebro” com o desenvolvimento cognitivo (KOLB e WHISHAW, 2001, p.258). “Os quatro primeiros surtos de crescimento do cérebro coincidem perfeitamente com os quatro estágios do desenvolvimento descritos por Piaget” (KOLB e WHISHAW, 2001, p.258).

O estágio inicial recebe de Piaget o nome de *sensorio-motor*. A criança de zero a dois anos desenvolve-se de um nível neo-natal, reflexo de sua indiferenciação entre o eu e o mundo, para uma organização relativamente coerente de ações sensorio-motoras diante do ambiente imediato. Este estágio compreende a evolução das capacidades necessárias para construir e reconstruir objetos, principalmente através de imagens mentais e não através da linguagem (ELKIND, 1982, p.38).

O estágio seguinte, denominado *pré-operacional*, estende-se aproximadamente dos dois aos sete anos e caracteriza-se pelas primeiras tentativas da criança em enfrentar um mundo novo dos símbolos (GARDNER, 1997, p.146-7). Durante o próximo estágio - o das *operações concretas* - a criança (de sete a onze anos) desenvolve referências conceituais estáveis e já consegue aplicá-las ao seu cotidiano (SANTROCK, 2004, p.220). Desenvolve-se progressivamente nesta fase o pensamento reversível, assunto que será tratado ainda neste capítulo. A seguir, durante o estágio das *operações formais* (onze a quinze anos), o adolescente é capaz de lidar de forma eficiente não só

com a realidade que o cerca, mas também com o mundo das possibilidades e das abstrações, desenvolvendo a habilidade de “pensar sobre seus próprios pensamentos” (ibid, p.221).

Como o foco desta investigação é o canto espontâneo de crianças entre três e seis anos, o estágio *pré-operacional*, no qual se insere esta faixa etária, receberá uma atenção especial.

1.2.1 – Principais formas de representação no período pré-operacional

O pensamento da criança *pré-operacional* não se prende mais aos eventos perceptivos e motores, como no estágio anterior, tornando-se essencialmente simbólico (WADSWORTH, 1993, p.51). A capacidade de representação de objetos e eventos se constitui, pois, numa das conquistas mais importantes neste estágio. As formas mais relevantes de representação, por ordem de seu aparecimento, são a imitação diferida, o jogo simbólico, o desenho, e a linguagem falada (ibid).

Imitação diferida e jogo imaginativo

A imitação diferida é a capacidade da criança de “imitar objetos e eventos já distantes no tempo”, ou seja, fora do momento presente. Isto implica no fato de que ela já é capaz de representar mentalmente o comportamento imitado (WADSWORTH, 1993, p.52). Meltzoff (apud SANTROCK, 2004, p.167) afirma que a imitação diferida pode começar a ocorrer em torno dos nove meses, portanto muito antes do que imaginava Piaget. O conceito de imitação diferida é bastante relevante neste trabalho, pois muitas características musicais dos

cantos espontâneos das crianças podem ter sido *imitadas* de canções conhecidas e armazenadas na memória.

O jogo simbólico, jogo imaginativo ou jogo de faz-de-conta – contém a essência do estágio *pré-operacional*. Piaget afirma que a criança assimila a realidade de acordo com suas próprias necessidades. Através do jogo ela pratica e amplia sua capacidade de utilizar símbolos (BERK, 1994, p.232). Para Piaget, o jogo representaria o prazer da criança em praticar seus *esquemas* já internalizados (WADSWORTH, 1993, p. 52-53). “No jogo imaginativo, criamos um mundo para o qual estabelecemos as regras” (SWANWICK apud FRANÇA, 1998, p. 97).

A visão piagetiana dos jogos imaginativos como mera prática de esquemas simbólicos, tem sido considerada muito limitada (BERK, 1994, p.233-34). Estudos têm demonstrado que os jogos imaginativos contribuem não apenas para o desenvolvimento de habilidades cognitivas como também sociais (SINGER e SINGER apud BERK, 1994, p.234). Vygotsky já antecipara esta idéia afirmando que “o jogo, sob uma lente de aumento, contém todas as possibilidades de desenvolvimento de uma forma condensada, constituindo-se ele próprio numa grande fonte de desenvolvimento” (VYGOTSKY, 1978, p. 103). Smith (apud HARGREAVES, 1986, p. 35) e Vygotsky (apud SANTROCK, 2004, p.35) enfatizam que o aprendizado através do jogo é mais significativo quando este acontece através de interações sociais.

Convém lembrar que o brincar também pode ser considerado um aspecto importante do fazer musical da criança. Isso é válido também para os adultos, compositores e improvisadores, que enfatizam a importância do jogo em sua atividade criativa musical (HARGREAVES, 1986; SWANWICK, 1983; FRANÇA, 1998; KOELLREUTTER, apud BRITTO, 2001).

Piaget afirma que, ainda no estágio *sensório-motor*, a criança se envolve em atividades lúdico-motoras com o objetivo de controlar o meio ambiente através de suas ações, o que lhes confere a sensação de “virtuosidade ou poder” (SWANWICK, 1988, p.55). O balbucio, típico dos bebês a partir dos quatro meses de idade, está relacionado ao fascínio da criança pelo som e ao prazer de dominá-lo e de controlá-lo (MOOG apud SWANWICK, 1988, p.59). Swanwick atribui o nome de *mestria* ou *domínio* a este prazer relacionado à virtuosidade (1988, p.42-4). Mais tarde, já no estágio *pré-operacional*, o jogo simbólico abre caminho para os jogos com regra, característicos dos estágios posteriores de desenvolvimento.

A dialética, jogo imaginativo e imitação pode ser explicada em termos de equilíbrio entre a *assimilação* e a *acomodação*. No jogo imaginativo predomina a *assimilação*, no sentido de que brinquedos, pessoas, situações são incorporados aos *esquemas* já existentes. A imitação, por outro lado, é caracterizada pela predominância da *acomodação*, pois “o pensamento da criança é subordinado a modelos fornecidos pelo mundo exterior” (HARGREAVES, 1986, p.35).

Qualquer experiência artística “envolve processos psicológicos essenciais do jogo imaginativo, da mestria e da imitação, os quais se relacionam, no caso da música, com a composição, performance e com a apreciação musical”, respectivamente (SWANWICK apud FRANÇA, 1998, p.96). Como no jogo imaginativo, uma pessoa ao compor, organiza os sons de acordo com as regras que ela própria estabelece, priorizando, portanto, o processo de *assimilação* (FRANÇA, 1998, p.97). A *mestria*, enfatizada na performance, relaciona-se ao prazer gerado pela virtuosidade de se controlar habilidades motoras e musicais (ibid). A apreciação musical relaciona-se à imitação, uma vez que “o ouvinte tem que se acomodar às características da música que escuta, ou seja, às características de um objeto externo” (FRANÇA, 1998, p.97).

A imitação em arte não é uma mera cópia, mas inclui simpatia, empatia, identificação, preocupação. Corresponde ao ato de sermos capazes de enxergarmos a nós mesmos através de outra pessoa ou de outra coisa. É a atividade através da qual nós aumentamos nosso repertório de ação e nosso pensamento (SWANWICK, 1988, p.45).

O desenho e a representação gráfico-musical

O desenho infantil é alvo de grande interesse para a psicologia cognitiva, pois, segundo Piaget, promove um acesso direto à visão de mundo da criança através de suas tentativas de reproduzi-lo (HARGREAVES, 1986, p.36). O estudo desta manifestação artística da criança já possui uma longa trajetória. Muitos dados já foram obtidos por pesquisadores como Lucquet (1927) Kellogg (1969), Lowenfeld e Brittain (1975). Mais recentemente, os estudos sobre o assunto passaram a privilegiar a tendência que enfatiza o processo de elaboração do desenho e não o desenho em si, ou seja, o produto

(HARGREAVES, 1986, p.36). Essa abordagem tem implicações diretas no estudo do desenvolvimento das formas de representação gráfico-musical da criança, como veremos ainda neste capítulo (ibid, p.36-38).

Os estudos realizados levantaram várias considerações sobre o desenvolvimento do desenho espontâneo da criança. Uma conclusão importante a que chegaram foi que, mesmo apresentando detalhes diferentes, os desenhos apresentam também muitas semelhanças (WADSWORTH, 1993, p.53). No estágio *sensório-motor*, parece não existir por parte da criança uma intenção em representar objetos através das garatujas. Porém, ao longo do estágio *pré-operacional*, cresce significativamente nas crianças o empenho da representação (WADSWORTH, 1993, p.3). Suas garatujas ficam mais articuladas e controladas em torno dos três ou quatro anos. A criança já é capaz de relacionar o “movimento do lápis ao seu meio ambiente, transferindo-se do mundo cinestésico para o mundo imaginativo” (LOWENFELD, 1977, p.123). Ela atribui nomes às suas garatujas, mas, na maioria das vezes, o adulto não consegue reconhecer no desenho o que a criança quer representar.

As garatujas controladas abrem caminho para os desenhos pré-esquemáticos típicos dos primeiros anos escolares (HARGREAVES, 1986, p.36), chamados por Lucquet (1927) de “realismo intelectual”: a criança desenha o que sabe, não o que vê. Sobre este assunto, existe uma questão relevante a ser considerada: durante a fase das garatujas controladas, as crianças pequenas realmente desenham o que sabem ou o que vêem? Os estudos que consideram apenas o produto final, ou seja, o desenho em si, colhem dados

gerais sobre as características encontradas nos desenhos produzidos pelas crianças e avaliam qualquer desenho apresentado a partir da comparação com dados já obtidos. Harris (apud HARGREAVES, 1986, p.36-37) avaliou desenhos de homens e mulheres feitos por crianças, levando em consideração 73 quesitos relacionados ao realismo das figuras desenhadas. O nível de maturidade intelectual da criança foi avaliado comparando-se o *score* alcançado ao considerado padrão para sua idade cronológica¹.

Por outro lado, a abordagem do estudo do desenho infantil que enfatiza o processo tenta explicar os mecanismos mentais que levaram a criança a produzir um determinado desenho. O desenho universal do *boneco girino* é normalmente produzido por crianças de dois e três anos de idade. Ele representa um esquema imaturo e primário do ser humano que rapidamente desaparece quando a criança vai crescendo (HARGREAVES, 1986, 37-38). Será que isso significa que a criança realmente pensa que o corpo não é diferenciado da cabeça ou que as pernas e braços crescem a partir da cabeça humana? Há muitos problemas envolvendo esta questão, como apontam estudiosos como Freeman (apud HARGREAVES, p.38). Talvez o mais fundamental seja a grande simplificação em se fazer inferências diretas sobre as competências cognitivas a partir da competência mostrada pela criança ao desenhar. Além de considerar o conhecimento conceitual que as crianças têm a respeito da classe dos objetos que são desenhados, a qual presumidamente representa sua maturidade intelectual, é preciso considerar seu modelo mental

¹ O conceito de maturidade intelectual usado aqui é similar ao da inteligência geral, com muitas correlações com os padrões utilizados nos testes de QI.

interno desses objetos, os planos e as estratégias ou programas que elas formulam ao organizar seus desenhos, bem como suas habilidades motoras e as convenções artísticas empregadas (HARGREAVES, 1986, p.39). O que chamaríamos de *erros* poderia ter sua origem em qualquer um desses aspectos ou na interação entre eles e seria prematuro assumir que eles necessariamente se originam de questões conceituais (FREEMAN apud HARGREAVES, 1986, p.38).

As formas de representação gráfica da música também têm sido amplamente estudadas. O que se tem observado é que, até os três ou quatro anos, parece não existir uma preocupação da criança em criar uma correspondência entre sua representação gráfica e a música que pretende representar (FONSECA, 2005, p.381). Da mesma maneira que suas garatujas podem representar o que ela quiser, a criança pequena atribui à música qualquer grafia feita por ela (ibid).

Por volta dos quatro anos, a criança, ao ser solicitada para representar graficamente uma célula rítmica, tende a desenhar o que Bamberger chama de “garatuja rítmica” (1990, p.105), também descrita por pesquisadores como Gardner (1980) e Goodnow (1977). Estas garatujas são muito semelhantes àquelas produzidas por crianças mais novas. Porém, Bamberger explica que estas crianças, em sua tentativa de representar a seqüência rítmica ouvida, “reproduzem no papel os movimentos contínuos das mãos e dos braços que produzem as palmas” (BAMBERGER, 1990, p.104). Em outras palavras, elas não distinguem a ação contínua de se bater palmas das batidas em si. As

crianças desenham os sons como se elas os estivessem “tocando” no papel (BAMBERGER, 1990, p.106).

A partir dos cinco ou seis anos, a criança passa a produzir dois outros tipos de notação, definidas por Bamberger como “figural” e “métrica” (BAMBERGER, 1990, p.104). A primeira ainda é uma notação relacionada à ação. Se uma seqüência rítmica é composta por duas partes, as crianças tenderiam a representá-la por duas figuras, claramente articuladas, como uma referência aos dois impulsos gestuais necessários à produção das palmas. As crianças passam seu lápis no papel de acordo com a duração de cada som, isto é, movimentos mais lentos para sons mais longos e mais rápidos para sons mais curtos. Ao final da primeira parte da seqüência, elas interrompem seu desenho, tiram o lápis do papel e recomeçam outro desenho, assim que a segunda parte se inicia (BAMBERGER, 1990, p.106).

O tipo “métrico” de representação revela uma preocupação com o número de palmas contidas na seqüência. “Essa ênfase nas batidas tem como conseqüência uma notação linear de coisas idênticas, não agrupadas e indiferenciadas quanto ao seu tamanho e forma” (BAMBERGER, 1990, p. 106). Assim cada batida é equivalente às demais, exceto quanto a sua posição na série. A notação “métrica” poderia ser considerada mais precisa em termos numéricos, enquanto a “figural” seria mais expressiva em termos musicais (HARGREAVES, 1996, p.159).

Bamberger tem aprofundado e aperfeiçoado seus estudos, mas a distinção entre o pensamento “figural” e o “métrico” continua sendo o ponto central de seu trabalho. Uma questão fundamental sobre suas conclusões mais recentes é que essas duas formas de representação não são mutuamente exclusivas (HARGREAVES, 1996, p.161). Elas representam duas formas distintas de se compreender uma obra musical. Assim, uma mesma pessoa pode apresentar escutas diferentes em relação a uma mesma obra, privilegiando ora a escuta “métrica”, ora a “figural” (ibid).

A linguagem falada

O desenvolvimento da linguagem falada abre para a criança possibilidades inovadoras. Ela começa a usar as palavras faladas como símbolos, ou seja, uma palavra passa a representar um objeto (WADSWORTH, 1993, p.54). A internalização do comportamento, proporcionada pela linguagem, “acelera o ritmo com o qual as experiências podem ocorrer” (WADSWORTH, 1993, p.55). Durante o estágio *sensório-motor* a criança “tem que agir para pensar” (ibid). No estágio *pré-operacional*, com o desenvolvimento das representações, o pensamento “pode ocorrer mais em função das representações do que das ações” (ibid). Segundo Piaget, crianças no primeiro ano de vida podem utilizar palavras como “mama” ou “nana”. Porém essas palavras não são utilizadas para representar objetos e não constituem, pois, linguagem no sentido representacional (WADSWORTH, 1993, p.54). Piaget atribui à linguagem falada três conseqüências essenciais ao desenvolvimento mental:

- (1) a possibilidade de intercâmbio verbal com outras pessoas, que anuncia o início da socialização da ação;

(2) a internalização da palavra, isto é, o aparecimento do pensamento propriamente dito, corroborado pela linguagem interna e por um sistema de signos;

(3) por último e mais importante, a internalização da ação, a qual, de agora em diante, mais do que ser puramente perceptiva e motora, será uma representação intuitiva por meio de imagens e 'experimentos mentais' (PIAGET, 1967, p.17)

É importante enfatizar que a linguagem falada tem um papel fundamental na construção do conhecimento social, pois é capaz de proporcionar um meio eficiente de comunicação entre a criança e as outras pessoas (WADSWORTH, 1993, p. 59). Piaget classificou as falas das crianças no estágio *pré-operacional* em *fala egocêntrica*, típica das crianças dos dois aos quatro ou cinco anos, e *fala socializada*, característica das crianças a partir dos seis anos de idade (ibid, p.55). Para Piaget, a ênfase da *fala egocêntrica* não é a comunicação. Muitas vezes, as crianças nesta faixa etária falam na presença de outras pessoas, mas sem a intenção aparente de serem ouvidas. A possível explicação é que elas “pensam suas ações em voz alta”, através de uma “conversa consigo mesmas”, na presença de terceiros, o que poderia ser definido como um “monólogo coletivo” (ibid, p.56). Com a fala socializada, a linguagem torna-se *inter-comunicativa*. As conversas infantis passam a envolver uma nítida “troca de idéias”. A criança fala com a intenção de ser ouvida pelas outras pessoas (ibid). Em síntese, o desenvolvimento da linguagem no estágio *pré-operacional* é visto por Piaget como “uma transição gradual da fala egocêntrica, caracterizada pelo *monólogo coletivo*, à fala socializada *inter-comunicativa*” (ibid).

1.2.2 – O pensamento pré-operacional

Conservação, Reversibilidade e Centração

A capacidade de *conservação* refere-se ao conceito de que “a quantidade de uma matéria permanece a mesma independentemente de quaisquer mudanças em outras dimensões”, como alterações no comprimento, tamanho ou forma (WADSWORTH, 1993, p.66). Para que a criança adquira essa capacidade, ela deve estar apta a compreender que os objetos podem ser ordenados de acordo com uma dimensão estipulada (como o tamanho), mas que, entretanto, esses mesmos objetos podem ser classificados e agrupados de maneiras diferentes. A habilidade de contar, por exemplo, não demonstra necessariamente a evidência da capacidade de *conservação* numérica. A criança pode saber de cor o nome dos números e simplesmente dizê-los quando solicitada (HARGREAVES, 1986, p.40). Um exemplo típico deste fato acontece quando são mostradas a uma criança pequena (até cinco ou seis anos) duas fileiras, cada uma delas com o mesmo número de moedas. Esta criança só perceberá que o número de moedas nas duas fileiras é o mesmo se houver uma correspondência visual nos comprimentos das fileiras. Caso contrário, ela dirá que a fileira mais longa tem um número maior de moedas, mesmo tendo visto inicialmente as duas com o mesmo comprimento. Ao responder desta maneira, ela estará dando uma resposta perceptiva e não cognitiva (GOULART, 1984, p.64), ou seja, ela focalizou sua atenção no comprimento das fileiras, desconsiderando o aspecto numérico (WADSWORTH, 1993, p.67).

A ausência de *reversibilidade* e a *centração*, conceitos estreitamente relacionados à capacidade de *conservação*, são também características

importantes do pensamento da criança no estágio *pré-operacional*. Neste estágio e no anterior (*sensório-motor*), a criança constrói “os conceitos e o conhecimento sobre as coisas a partir de suas ações sobre o meio ambiente” (WADSWORTH, 1993, p.64). Ao atuar diretamente sobre as coisas, as ações da criança são eminentemente motoras, o que não permite a reversibilidade do pensamento. Considerada fundamental na compreensão de problemas relacionados à *conservação*, a *reversibilidade* do pensamento permite que a criança consiga “seguir a linha de raciocínio de volta ao ponto de partida” (ibid). A tendência da criança mais nova (até em torno dos seis anos) é centrar ou focalizar apenas um aspecto do evento perceptivo, ignorando os demais. Este fenômeno é descrito por Piaget como *centração*² (HARGREAVES, 1986, p.40), o qual pode ser assim definido:

A criança, diante de um estímulo visual tende a centrar ou fixar sua atenção sobre um número limitado de aspectos perceptuais do estímulo, parecendo incapaz de descentrar a observação visual e, portanto, assimilando apenas alguns aspectos do evento (WADSWORTH, 1993, p.64).

Marilyn Pflederer Zimmerman, pesquisadora da Universidade de Illinois, foi pioneira no estudo da *conservação* em música na década de sessenta. (HARGREAVES, 1986, p.43). Seu objetivo foi investigar, a partir de *atividades-teste* (como o fez Piaget), os aspectos do material sonoro que as crianças eram capazes de *conservar* e em que faixa etária essa capacidade de *conservação* se manifestava. Uma das primeiras questões estudadas foi se as crianças “*conservavam* ou reconheciam uma melodia, quando suas durações eram alteradas” (HARGREAVES, 1986, p.43). Embora esses estudos tenham

² Koellreutter (1984) também se referiu ao fenômeno da *centração* como “pensar pontilhista” que, segundo ele, constitui uma importante característica do “nível mágico de consciência”. Este assunto será abordado com mais detalhes no próximo capítulo.

perdurado até recentemente, trazendo importantes contribuições para esta área de conhecimento, eles foram contestados por autores, como Gardner (1973, apud HARGREAVES, 1986, p.460). Segundo este autor, uma melodia que tem suas durações alteradas transforma-se em outra melodia e não pode ser considerada igual à melodia original. Assim, as analogias com as idéias de Piaget sobre reversibilidade de pensamento e conservação em música poderiam ser consideradas “forçadas” (GARDNER, 1973, apud HARGREAVES, 1986, p.46-8).

Percepção do tempo

Outra questão que merece atenção é a forma como a criança no estágio *pré-operacional* percebe o fenômeno *tempo*. Este assunto é extremamente importante neste trabalho, por ser a música uma manifestação artística estritamente temporal. Segundo Stravinsky (apud SZAMOSI, 1986, p.91) “a música nos é dada com o único propósito de estabelecer uma ordem nas coisas, inclusive, particularmente, a coordenação entre o homem e o tempo”. Keullreutter também considera a percepção de tempo e espaço como responsável pelas modificações mais significativas em todas as culturas e civilizações, como veremos com mais detalhes no segundo capítulo deste trabalho (KOELLREUTTER, apud BRITO, 2001, p.48). Davies (1992, p.19) também afirma que a música nos possibilita a sensação de sermos capazes de controlar o tempo. Paynter (1992, p.16) assim sintetiza as profundas relações entre e o homem e o tempo:

A incerteza é nossa grande questão: criar modelos de perfeição é nossa resposta [...] tentar encontrar um significado à existência através do árduo esforço de transformar diversidades indóceis, para que elas possam ser apreendidas ou para criar a ilusão de sermos capazes de resistir [...] ao fluxo inabalável, inexorável do tempo.

Para Piaget, tempo, movimento e velocidade são literalmente *constructos*, pois eles não estão presentes aprioristicamente na mente infantil e requerem uma “construção ontogênica lenta e gradual” (FLAVELL, 1988, p.321). A interdependência desses *constructos* chamou a atenção de Piaget. Quando ele estudou a percepção de tempo nas crianças, verificou que há necessidade de uma considerável maturidade para que uma criança seja capaz de separar “a percepção de fluxo de tempo das percepções de velocidade e distância” (SZAMOZI, 1986, p.100).

Em tenra idade, todos os julgamentos temporais são [...] realmente julgamentos espaciais disfarçados. A ordem [temporal] dos acontecimentos é confundida com a ordem espacial dos pontos dos caminhos, a duração confundida com o espaço percorrido e assim por diante (PIAGET, apud SCAMOZI, 1986, p.100).

De acordo com Piaget, a percepção que as crianças têm do tempo tende a derivar-se de sua percepção de movimento. O transcorrer do tempo é, pois, percebido de forma não abstrata, mas sim através do movimento dos corpos (FLAVELL, 1988, p.321). Uma criança observa duas pessoas se deslocando: a primeira pessoa percorre lentamente vinte metros em quinze segundos; a outra percorre correndo duzentos metros em um minuto. Para a criança pequena, o tempo gasto pela pessoa mais veloz (um minuto) foi menor do que o que foi gasto pela pessoa mais lenta (quinze segundos). Ao corpo que se movimenta mais rapidamente corresponde, na visão da criança, um lapso de tempo menor. A criança age como se cada movimento tivesse seu próprio tempo. Piaget atribui a este fenômeno o nome de “tempo local” (FLAVELL, 1988, p.322). Desta maneira, os *tempos* de diferentes movimentos não podem ser coordenados. O que vai sendo aos poucos construído à medida que a criança

crece é o conceito de *tempo homogêneo*, com a finalidade de coordenar movimentos de velocidades diferentes (ibid).

A criança no estágio *pré-operacional*, de acordo com a teoria piagetiana, apresenta imaturidade em suas tentativas para lidar com problemas relativos a tempo, espaço, movimento, velocidade. Em geral, ao longo do estágio seguinte, com a aquisição gradual do pensamento reversível, ela passa a ter domínio desses *constructos*. Um conceito racional de velocidade, considerando as relações entre tempo e distância percorrida, não começa a se desenvolver antes dos oito anos de idade, no mínimo (WADSWORTH, 1993, p.97).

1.3 – Novas tendências da psicologia cognitiva

Como vimos neste capítulo, nos últimos 30 anos tem sido crescente o interesse sobre as bases psicológicas do desenvolvimento musical (HARGREAVES, 2004, p.3). Entretanto, o que se percebe é que as investigações sobre o assunto ultrapassaram as fronteiras dos paradigmas da psicologia cognitiva. Atualmente, a psicologia da música tem encontrado confluências não apenas com a ciência cognitiva, mas também com a sociologia, antropologia, educação e ciências da saúde (HARGREAVES, 2004, p.3). Algumas dessas novas tendências são decorrentes, principalmente, das críticas e reavaliações feitas à teoria piagetiana.

A maior parte dessas críticas referem-se ao fato de Piaget não ter atribuído a devida importância aos fatores sociais e artísticos associados à cognição (SANTROCK, 2004, p.230). O modelo dos estágios de desenvolvimento

proposto por Piaget associa o desenvolvimento à aquisição do pensamento lógico, atribuindo, desta forma, às atividades consideradas científicas, um *status* superior em relação às atividades artísticas (HARGREAVES, 1986, p.49). Os processos de pensamento utilizados por artistas, músicos, escritores, poetas, atletas foram pouco considerados por Piaget, bem como a intuição, a criatividade ou pensamentos inovadores (GARDNER, 1979, p.76). Howard Gardner (1997, p.65-66) afirma que não existe necessariamente uma relação entre os estágios de desenvolvimento e a capacidade em uma área específica de desempenho ou domínio, pois para este autor, cada domínio ou área tem seu sistema simbólico próprio, pressupostos da linha *neo-piagetiana* do desenvolvimento cognitivo. As idéias de Gardner acerca do desenvolvimento musical serão amplamente discutidas no próximo capítulo.

Os *neo-piagetianos*, ao revisitarem a obra de Jean Piaget, atribuíram uma maior importância à forma como as crianças processam as informações através da atenção, da memória e do uso de estratégias, sempre considerando as interações sociais (CASE, apud SANTROCK, 2004, p.229). Eles afirmam que “as competências que se desenvolvem ao longo da vida dependerão tanto da maturidade biológica quanto das experiências específicas nos vários domínios”, destacando a importância do contexto no processo cognitivo (BERK, apud FRANÇA, 1998, p.103). Confirmando essas idéias, pesquisadores hoje investigam as relações interativas entre o cérebro e o comportamento, bem como as influências da experiência e do aprendizado no comportamento e nas estruturas cerebrais (KOLB e WHISHAW, 2001, p.253-4).

A constatação da importância das interações sociais na aquisição das habilidades cognitivas levou estudiosos da psicologia a revisitarem a obra do psicólogo russo Lev Vygotsky (FRANÇA, 1998, p.197). Vygotsky (1978, p.86) acreditava que crianças, quando auxiliadas por adultos ou por outras crianças em tarefas complexas, poderiam atingir níveis de desenvolvimento superiores ao que conseguiriam agindo isoladamente. Ele denominou essa extensão de possibilidades cognitivas de *zona de desenvolvimento proximal*, cujo limite inferior corresponderia às habilidades ainda em processo de maturação, desenvolvidas pela criança individualmente, as quais poderiam ainda atingir um maior desenvolvimento com a ajuda de pessoas mais experientes (KOZULIN apud SANTROCK, 2004, p.230). Assim Vygotsky definiu a *zona de desenvolvimento proximal*:

É a distância entre o nível de desenvolvimento atual determinado pela solução independente de um problema e o nível de desenvolvimento potencial determinado pela solução do problema através da orientação de um adulto ou da colaboração de outras crianças mais experientes (1978, p.86).

Confirmando o pensamento de Vygotsky, Perret-Clermont (1980) observou que quando seus alunos trabalham em pequenos grupos, há uma evolução significativa em relação ao trabalho individual³. Hargreaves (2004, p.7) também compartilha dessa ideia e afirma que o ensino de música, hoje, deve procurar enfatizar as interações entre professor e aluno e dos alunos entre si, ao invés de pensar na criança como um aprendiz individual, como se fazia anteriormente. Os alunos devem ser considerados participantes ativos das regras e práticas sócio-culturais: “o desenvolvimento individual é fundamentado

³ Site www.editora moderna.com.br, abril 1999.

no desenvolvimento e na acumulação de uma série de empreendimentos compartilhados socialmente” (ibid).

As teorias do desenvolvimento cognitivo de Piaget e Vygotsky, na verdade, têm pontos comuns, uma vez que ambas consideram a interação da criança com o meio ambiente o elemento propulsor do desenvolvimento (SINCOFF e STENBERG apud FRANÇA, 1998, p.107). Entretanto, enquanto Piaget enfatiza esforço individual da criança para compreender o mundo, Vygotsky considera “as interações sociais os fatores mais significativos para impulsionar o desenvolvimento cognitivo” (FRANÇA, 1998, p.107). Assim, cada vez mais, a tendência da psicologia da música tem sido integrar a abordagem sócio-cultural à vertente cognitiva, em seu processo investigativo. Como afirma França, “a literatura mais atual sobre este assunto já demonstra que a interação das idéias de Piaget e de Vygostky é capaz de explicar de forma convincente o processo de desenvolvimento humano” (1998, p.117).

Embora estas tendências tenham se manifestado mais intensamente na década de noventa, já foi possível identificá-las nas teorias do desenvolvimento musical de Howard Gardner (1973)⁴, H.J. Hoellreutter (1984), Keith Swanwick (1988) e David Hargreaves (1996), assunto do próximo capítulo.

⁴ A teoria de H. Gardner é de 1973. Porém, a obra consultada neste trabalho foi editada em 1997.

Capítulo II

Teorias do Desenvolvimento musical

TEORIAS DO DESENVOLVIMENTO MUSICAL

2.1 – Introdução

Como foi visto no capítulo anterior, através da observação do comportamento musical da criança podemos inferir sobre o seu nível de compreensão e envolvimento com a música (FRANÇA, 1998, p.85). As modalidades mais significativas do comportamento musical (composição, apreciação e performance) nos possibilitam investigar como a criança “pensa a música”, antes mesmo que ela seja capaz de explicitar sua compreensão musical através da palavra (DAVIES, 1992 p.47). Portanto, é importante esclarecer que esta concepção de desenvolvimento integra não só as modificações ocorridas espontaneamente, “sem nenhum esforço consciente ou direcionamento”, como também “aquele desenvolvimento que é resultado de um treinamento específico” (HARGREAVES e ZIMMERMAN, 1992, p.377). Segundo Runfola e Swanwick (2002, p.375) e Hargreaves e Zimmerman (1992), alguns critérios devem ser definidos para se avaliar a abrangência das teorias de desenvolvimento musical:

1. Qualquer teoria deverá refletir a natureza do comportamento musical.
2. As teorias devem avaliar as três modalidades de atividades musical: criação (inclusive a improvisação), a performance e a apreciação musical.
3. As evidências devem ser sistemáticas e obtidas através de meios confiáveis para dar suporte ou para contestar as afirmações teóricas.
4. As teorias de desenvolvimento devem considerar tanto o desenvolvimento natural e espontâneo da pessoa quanto o ambiente cultural no qual este desenvolvimento acontece.

Assim, o estudo das idéias de alguns importantes autores sobre este assunto tornou-se importante nesta investigação. Elegemos, então, como fundamentação teórica as teorias do desenvolvimento musical elaboradas por Howard Gardner (1973), Keith Swanwick (1988) e David Hargreaves (1996) devido à sua repercussão no panorama da educação musical da atualidade e por serem calcadas nos quatro critérios estabelecidos acima. Para proporcionar uma perspectiva mais ampla e humanista, incluímos aqui as idéias de Hans Joaquim Koellreutter (1984)⁵ sobre a evolução da consciência humana. Este autor associou a evolução da consciência não somente à história da nossa civilização como também à trajetória do homem enquanto indivíduo (KOELLREUTTER, apud BRITO, 2001, p.47). Koellreutter, contudo, não pretendeu elaborar uma teoria do desenvolvimento musical, embora existam indícios de que ela possa assim ser considerada, como veremos ao longo deste capítulo.

As teorias de desenvolvimento musical de Gardner, Swanwick, Hargreaves Koellreutter serão apresentadas a seguir. Faremos, ao final, um estudo comparativo entre elas.

⁵ A data de 1984 foi utilizada nas referências sobre as idéias de Koellreutter sobre os níveis de consciência, pois foi neste ano que a maior parte das anotações dos cursos ministrados pelo autor foi realizada. Estas anotações foram feitas por João Gabriel Marques Fonseca, Maria Betânia Parizzi Fonseca, Patrícia Furst Santiago e Rosa Lúcia dos Mares Guia.

2.2 – A teoria do desenvolvimento artístico de Howard Gardner

Gardner, pesquisador atuante da Universidade de Harvard, desenvolveu sua teoria do desenvolvimento artístico a partir de indagações que muito o fascinavam:

Qual é a maneira mais significativa de se falar sobre a natureza e o curso do desenvolvimento humano? Que fatores possibilitaram aos indivíduos criar e apreciar trabalhos nas várias formas de arte? (GARDNER, 1997, p.XIII)

Gardner acredita que uma importante função das correntes psicológicas que estudam o desenvolvimento humano é identificar a natureza das competências dos indivíduos nos diferentes sistemas simbólicos, estudar as modificações evolutivas responsáveis por essas competências e explicar as relações dessas mudanças com o desenvolvimento cognitivo como um todo (GARDNER, 1979, apud HARGREAVES, 1986, p.50-1). Ele argumenta que a visão do “cientista competente”, como sendo a corporificação do ápice da cognição é bastante reducionista. Gardner, apesar de francamente piagetiano, fazia algumas contestações a Piaget, afirmando que uma forma de cognição significativa e madura vai muito além do raciocínio lógico-matemático (ibid, p.51). Em sua opinião, Piaget não considerou outras formas de cognição que não as ligadas à lógico-científica. Os processos de pensamento utilizados por artistas, músicos, escritores, poetas, atletas foram pouco considerados, bem como a intuição, a criatividade ou pensamentos inovadores (ibid). Gardner sugere que o comportamento artístico combina aspectos objetivos e subjetivos da vida; objetos estéticos são a corporificação objetiva de experiências subjetivas, que conduzem a uma compreensão pessoal única, diferente de pessoa para

pessoa. As artes também transcendem a distinção entre afeto e cognição: o objeto estético é capaz de produzir, simultaneamente, padrões de pensamento e de sentimento no observador (ibid, p.51).

Para Gardner, a aquisição e a utilização de símbolos representa o cerne de todo o desenvolvimento humano (HARGREAVES, 1986, p.50). Os símbolos podem ser organizados em sistemas denotativos, os quais constituem uma referência direta a um objeto ou elemento do mundo, e em sistemas conotativos, que se referem a idéias e características expressivas do que está sendo representado (GARDNER, 1997, p.127). Alguns sistemas de símbolos podem apresentar características denotativas, conotativas ou englobar em si ambas propriedades, como é o caso da linguagem, da dança, do teatro, do desenho, da pintura e escultura e da música. No curso evolutivo do ser humano, a capacidade de representação simbólica emerge ao final do estágio *sensório-motor*, isto é, por volta dos dois anos de idade. Gardner considera as palavras, os desenhos, os jogos de faz-de-conta (ou jogos imaginativos) e outros símbolos como “o maior indício de desenvolvimento nos primeiros anos da infância, decisivo para a evolução do processo artístico” (GARDNER, 1997, p.129). Para o autor, aos sete anos de idade, a maioria das crianças já atingiu as condições necessárias para atuarem como participantes ativos do processo artístico (GARDNER, 1997, p.129). Os estágios piagetianos das *operações concretas* e das *operações formais*, segundo Gardner, não são necessários para tal participação. “Os agrupamentos e operações descritas por Piaget não parecem essenciais para maestria e compreensão da linguagem, da música ou das artes plásticas”. Ele acredita que o desenvolvimento artístico pode ser

explicado exclusivamente no âmbito dos sistemas simbólicos, isto é, sem nenhuma necessidade de habilidades lógico-científicas (GARDNER, 1997, p. 45).

Gardner estudou o desenvolvimento artístico em relação à literatura, ao desenho e pintura e à música, o que de uma certa forma, diferencia sua abordagem das teorias propostas por Swanwick (1988) e Hargreaves (1996), as quais trataram exclusivamente da música. A teoria de desenvolvimento de Howard Gardner propõe a existência de dois amplos estágios, o período “pré-simbólico” (ou *sensório-motor*) e o “período do uso dos símbolos”, embora o autor argumente que a generalização do processo artístico seja algo “ambicioso e arriscado” (GARDNER, 1997, p.238).

O período “pré-simbólico” compreende os dois primeiros anos de vida da criança. O autor analisou o comportamento dos bebês, a partir de suas ações, percepções e sensações. Segundo Gardner, os aspectos da vida dos bebês que poderiam ser relacionados às artes são pontuais. O que pode ser observado é a capacidade da criança de, ocasionalmente, manter uma pulsação regular ou produzir desenhos primitivos, os quais ainda não seriam formas de representação. O bebê também manifesta a compreensão de estados de humor de outras pessoas, através de expressões faciais, de sua voz ou através de gestos. Em termos perceptuais, algumas crianças são capazes de reconhecer quadros e canções antes de seu primeiro aniversário. Entretanto, estes comportamentos não ainda podem ser considerados análogos ao comportamento estético (GARDNER, 1997, p.77-110). Essa

mudança comportamental só deverá ocorrer a partir do segundo estágio de desenvolvimento, denominado “período dos símbolos”, o qual compreende crianças de dois a sete anos de idade. Durante esta fase, os elementos arbitrários dos sistemas simbólicos passam a se relacionar com atividades artísticas específicas, isto é, com os ‘códigos’ da cultura vigente. Estas atividades são exploradas e ampliadas e o uso dos símbolos torna-se cada vez mais adequado aos padrões convencionais.

Finalmente, um senso de competência, equilíbrio e integração passa a caracterizar a interação da criança com o meio simbólico e torna-se plausível pensar na criança como um participante do processo artístico. ... [Neste período], ocorre a imersão nos meios simbólicos; elementos arbitrários tornam-se símbolos na medida em que são vinculados a conteúdo, normas culturais e códigos estéticos, para formar sistemas simbólicos (GARDNER, 1997, p.239).

Em relação à música, a criança incorpora esquemas de sua cultura, adquire habilidades rítmicas e melódicas, domínio de motivos familiares, habilidade em relação aos instrumentos musicais, flexibilidade ao cantar suas próprias canções e as que aprende. Na literatura, ela passa a contar histórias, a brincar com as palavras, a dominar a sintaxe e já é capaz de assimilar formas poéticas básicas. Ela utiliza o desenho como uma forma de representação, explora esquemas formais e se esforça para representar o mundo através de sua pintura e de seu desenho. Ao final deste segundo estágio de desenvolvimento, “a criança já revela sensibilidade aos aspectos formais da arte, tanto em suas próprias produções estéticas quanto em sua capacidade de perceber aspectos do trabalho dos outros” (GARDNER, 1997, p.240). O desenvolvimento que ocorre a partir dos oito anos envolve progressos em relação à aquisição de habilidades, “sofisticação cognitiva, sagacidade crítica, bem como algumas

regressões, como a perda de interesse, perda da capacidade de criar, de perceber e de sentir” (GARDNER, 1997, p.240-41). Segundo Gardner, as conquistas, após os sete anos de idade, não podem ser consideradas mais avançadas qualitativamente do que as que foram atingidas no “período dos símbolos” (ibid).

Pearce, de uma certa maneira, reforça essas idéias de Gardner quando afirma que:

A natureza programa a criança para fazer duas coisas dos primeiro ao sétimo ano de vida: por um lado estruturar um conhecimento do mundo tal como ele é e de brincar com este mundo do modo que ele não é... A criança é programada para interagir com o mundo real: um lugar de pedras, árvores, insetos, sol, lua, vento, nuvens, chuva, neve e milhões de coisas...Nossos padrões para organização sensorial e ações corporais só se formam no cérebro da criança quando ela interage com o mundo por meio do corpo (PEARCE, 1982, apud BEYER, 2005, p.355).

A neurociência, hoje, também vem ao encontro das idéias de Gardner acerca da supremacia atribuída por este autor ao desenvolvimento da criança até os sete anos de idade. Lent (2004, p.135) afirma que o desenvolvimento do sistema nervoso durante a vida fetal caracteriza-se por uma enorme plasticidade, pois é nesta fase da vida que tudo se constrói, “tudo se molda de acordo com as informações do genoma e as influências do meio ambiente”. A plasticidade do sistema nervoso⁶ reduz-se após o nascimento e vai diminuindo progressivamente ao longo da infância. A aquisição de certas habilidades pode implicar, inclusive, na perda de neurônios, perda essa necessária para a especialização de algumas funções (IZQUIERDO, 2004, p.84). Estas idéias são recentes e têm sido alvo de profundas investigações.

⁶ Capacidade do sistema nervoso de se organizar, materializada pela forma como os neurônios se intercomunicam através de seus prolongamentos

2.3 – A Teoria Espiral do desenvolvimento musical de Keith Swanwick e June Tillman

Keith Swanwick e June Tillman elaboraram uma teoria do desenvolvimento musical a partir da análise de composições de crianças. Essa 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 TILLMAN, 1986, p.305-39). Estes aspectos, que correspondem às dimensões cumulativas do discurso musical, se revelaram nas composições das crianças, seguindo uma seqüência de desenvolvimento (FRANÇA, 1998, p.111).

Em sua pesquisa, Swanwick e Tillman analisaram 745 composições instrumentais e vocais de crianças de três a onze anos (privilegiando as instrumentais), gravadas em sala de aula. Foi realizado “um estudo transversal das músicas criadas por crianças de diferentes idades e um estudo longitudinal das composições de algumas crianças durante um certo período de tempo” (SWANWICK, 1994, p.84). Segundo Swanwick (1994, p.84), o resultado que emergiu acerca do desenvolvimento musical não foi “previsto, mas sim descoberto”. Os dados foram submetidos a uma extensa análise qualitativa até que padrões começaram a se delinear, “possibilitando o agrupamento das composições segundo sua semelhança” (FRANÇA, 1998, p.113). “Esses grupos revelaram uma seqüência de mudanças qualitativas da compreensão musical, ou seja, mostraram que o desenvolvimento musical acontece a partir de níveis ordenados e cumulativos” (ibid). 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 composição e na apreciação” (SWANWICK, 1994, p.84-6). “Em cada volta da espiral, foi identificada uma tensão dialética entre tendências mais idiossincráticas e tendências mais convencionais” (FRANÇA, 1998, p.114). As quatro camadas foram divididas em dois níveis, seguindo tendências ora assimilativas e intuitivas, ora acomodativas e analíticas, o que resultou nos oito níveis de desenvolvimento. Devido a esta relação dialética existente em cada camada, os oito níveis foram organizados numa espiral e não numa seqüência linear. A forma espiral também indica que as camadas superiores integram as inferiores (ibid, p.114-5).



Figura 2.1 – Modelo Espiral de Swanwick e Tillman

“Os níveis do Modelo Espiral são, portanto, cumulativos: não é possível atingir os níveis mais altos sem percorrer os inferiores” (ibid, p.115). Swanwick acredita que o desenvolvimento da compreensão musical está relacionado à interação entre as tendências assimilativas e acomodativas (SWANWICK, apud FRANÇA, 1998, p.115).

O crescimento de toda forma de compreensão depende de dois processos interativos e complementares: da capacidade de relacionar novas informações aos nossos sistemas internos de significados (processo de assimilação aos nossos esquemas), e da capacidade de modificar estes sistemas quando eles não são mais adequados para interpretar novas experiências (acomodação).

Swanwick enfatiza a inter-relação entre os processos de assimilação e acomodação nos oito níveis de desenvolvimento (FRANÇA, 1998, p.116).

Em todas as camadas há uma relação dialética entre os processo de assimilação e acomodação, uma espécie de alternância entre intuição e análise, com a intuição direcionando o percurso (SWANWICK, 1994, p.88-9).

Assim, “este processo possibilita a mudança do puro prazer sensorial, intuitivo relacionado ao som em si, para a compreensão analítica e semântica de seu significado” (FRANÇA, 1998, p.115).

Portanto, o Modelo Espiral possibilitou o delineamento de critérios bem fundamentados, originalmente estabelecidos em relação ao quesito composição, para se avaliar a produção musical. Os oito níveis, correspondentes aos materiais, expressão, forma e valor, foram assim descritos (SWANWICK, 1988; FRANÇA, 1998):

Materials (zero a quatro anos)

Sensorial: Refere-se ao prazer inicial e intuitivo de brincar com os sons, de explorar e reagir às descobertas. As composições são mais curtas, erráticas, sem forma aparente. A pulsação é instável e a criança utiliza principalmente sons muito intensos ou muito suaves.

Manipulativo: Nesta dimensão analítica, a criança já controla os sons, imita, acomoda. Começa a ser capaz de manter um pulso regular, partindo da intuição para a análise, da assimilação para a acomodação. As composições são mais longas e repetitivas, pois a criança sente grande prazer em dominar a habilidade de produzir os sons.

Expressão (quatro a nove anos)

Pessoal: Com os sons sob controle, a expressão torna-se possível. A música é intuitiva e espontânea. A criança acelera, ralenta, altera a dinâmica. Já há sinais de pequenas frases e gestos musicais. A criança cria atmosferas e climas, às vezes, fazendo referências a uma idéia “programática”.

Vernacular: A composição apresenta uma expressividade convencional e previsível. A criança tende a imitar o que ouve, repetindo padrões melódicos e rítmicos. Apresenta estereótipos métricos, repete temas, *ostinatos*, acomoda-se às exigências locais. Utiliza *clichês* da música vigente (arpejos, escalas, acordes, quadratura, etc.) e lugares comuns.

Forma (dez a quinze anos)

Especulativo: A composição transcende a repetições de padrões. A criança especula, quebra a ordem com idéias imprevisíveis, novos temas cria surpresas, muitas vezes não integradas à forma. Demonstra grande desejo de experimentar possibilidades estruturais de criar finais inusitados.

Idiomático: As composições já apresentam sessões mais longas e as surpresas são integradas a estilos conhecidos, com maior ênfase à música popular. A utilização de perguntas e respostas e a elaboração de sessões contrastantes é uma prática comum neste momento.

Valor (a partir de quinze anos)

Simbólico: Refere-se à manifestação de um comprometimento pessoal com a música. Toda a habilidade técnica tem como objetivo a expressividade musical. Grande ênfase e atenção são atribuídas às relações formais e ao caráter expressivo da composição

Sistemático: O universo do discurso musical é expandido, sendo objeto de reflexão e de celebração. As obras neste nível tendem a ser construídas a partir de estudos e pesquisas sobre novos materiais e técnicas de composição.

Observa-se que a medida que a criança se desenvolve musicalmente, ela passa a utilizar um número maior de camadas, as quais começam a fazer parte de seus esquemas musicais. Elas se movem em direção a outros níveis de compreensão, através de um esforço analítico e acomodativo, e começam a perceber características de outras camadas, aumentando assim sua consciência musical (FRANÇA, 1998, p.117). Swanwick diz que o lado esquerdo do Modelo Espiral tende a ir ao encontro das questões intuitivas do fenômeno musical, enquanto o direito, às questões relacionadas ao aprendizado formal da música. A tensão provocada por esse fluxo é "fértil e inevitável" em todo aprendizado (SWANWICK, 1988, p.135). França (1998, p.117-8) constatou "a relação do lado esquerdo do Modelo Espiral com a teoria piagetiana de desenvolvimento cognitivo, e o lado direito com as idéias de Vygotsky". Piaget enfatiza o esforço da própria criança para compreender o mundo, enquanto Vygotsky atribui ao meio social o principal papel no processo de desenvolvimento humano (FRANÇA, 1998, p.107). Portanto, "os *insights* de Piaget e Vygotsky se amalgamaram ao Modelo Espiral, conferindo-lhe significância teórica e empírica" (ibid, p.118). O impulso em direção ao desenvolvimento musical, inicialmente auto-gerado, é logo complementado e aperfeiçoado pelas trocas com o meio ambiente (ibid, p.118).

Ao lado esquerdo está a dimensão lúdica da motivação interna; começando pela quase completa exploração intuitiva das qualidades sensoriais do som, as quais se transformam de acordo

com a expressividade de cada indivíduo, evoluindo então para especulações estruturais, e, finalmente, atingindo o compromisso pessoal com a significância simbólica da música.

Essa compreensão intuitiva é expandida e alimentada pelo lado direito da espiral, com tendências imitativas e analíticas: a partir do domínio de habilidades, segue-se a incorporação das convenções e, a seguir, dos estilos, chegando à expansão sistemática das possibilidades musicais (SWANWICK, 1994, p. 87).

É importante enfatizar que a compreensão musical proveniente das interações sociais é transmitida pelas músicas ouvidas por aquela sociedade e pelo aprendizado formal de música (FRANÇA, 1998, p.118).

A compreensão musical da criança e suas habilidades se desenvolverão dentro de um contexto social e cultural, o qual determina o tipo de música a ser criada e as técnicas utilizadas para este fim (FRANÇA, 1998, p.119).

O Modelo Espiral de desenvolvimento se originou das análises de composições de crianças que tinham aulas regulares de música em suas escolas e seus autores reconhecem que um ambiente musicalmente rico e estimulante pode acelerar o desenvolvimento, permitindo que a criança atinja mais rapidamente níveis mais altos do Modelo Espiral (FRANÇA, 1998, p.122). Porém, o mesmo não acontece num ambiente com poucos estímulos musicais. França (ibid, p.123) argumenta que a educação musical é capaz de instigar a competência cognitiva da criança, levando-a a atuar em níveis mais altos de desenvolvimento. Sobre este assunto, escreve Swanwick:

Nós não podemos deixar a educação musical à mercê do acaso, da sociedade ou da mídia. Embora ninguém possa evitar o contato com a música e o conhecimento intuitivo seja aberto a todos, a música como parte do currículo oferece a possibilidade dos níveis analíticos, os quais deverão aperfeiçoar e aprofundar a intuição (SWANWICK 1994, p.118).

2.4 – A teoria do desenvolvimento musical de David Hargreaves

Hargreaves define competência musical como a habilidade de se fazer compreender, socialmente ou individualmente, através dos sons reconhecidos como música por uma cultura (HARGREAVES, 1996, p. 145-153). Este autor afirma que, como as concepções de música variam de uma sociedade para outra, um estudo psicológico do desenvolvimento musical deve necessariamente considerar os contextos social e cultural da criança, bem como suas tradições educacionais (ibid, p.146).

Segundo Hargreaves (1996, p.152), é possível delinear mudanças regulares ao longo do desenvolvimento musical da criança. Seu modelo de desenvolvimento privilegia o canto, a representação gráfica, a percepção melódica e a composição (ibid, p.145), sendo fundamentado basicamente na teoria piagetiana do desenvolvimento cognitivo. Hargreaves também adota como referencial teórico o Modelo Espiral de Swanwick e Tillman (1988) em relação à evolução do processo composicional da criança, bem como os estudos de Jeanne Bamberger (1982, 1991, 1994) sobre o desenvolvimento da notação musical. As cinco fases propostas por Hargreaves (1996) são estreitamente relacionadas à faixa etária da criança e definidas como: “sensório-motora” (zero a dois anos), “figurativa” (dois a cinco anos), “esquemática” (cinco a oito anos), “fase das regras” (oito a quinze anos) e “profissional” (a partir de quinze anos).

A fase “sensório-motora” recebeu de Hargreaves (1996) esta denominação porque a maior parte das conquistas da criança até completar dois anos de idade está relacionada à aquisição de habilidades motoras e de suas coordenações. É neste período que se estabelecem as bases para as formas de representações musicais que ocorrerão mais tarde na infância. Os pais têm um papel fundamental neste processo, fato que será amplamente estudado no próximo capítulo.

Crianças nesta idade normalmente produzem garatujas que “combinam”, segundo pesquisa realizada por Goodnow (apud HARGREAVES, 1996, p.157), com a pulsação da música que estão ouvindo, apesar de o resultado gráfico não apresentar analogia direta com a obra. Pouthas (1996, p.116) refere-se a este comportamento como sendo de natureza “rítmico-motora”.

Hargreaves apóia-se em Swanwick (1988) para reiterar que as composições instrumentais tendem a ser manipulativas e centradas no movimento. A criança sente um enorme prazer em começar a manipular e a controlar a produção dos sons (SWANWICK, apud HARGREAVES, 1996, p.157). A relação da movimentação corporal é também evidente nos balbucios e na relação dos bebês com a música. Como veremos no próximo capítulo, a partir dos seis meses a criança tende a mover o corpo ritmicamente em resposta à música ouvida. A sincronia destes movimentos com a pulsação da música tende a aumentar gradualmente com o passar do tempo.

Quanto à percepção melódica, Hargreaves enfatiza que os bebês já são capazes de reconhecer contornos melódicos por volta dos cinco meses de idade (1996, p.158). Estudos realizados por Chang e Trehub (1977 e 1984) mostraram evidências de que bebês parecem utilizar um “processamento estratégico global” através do qual extraem as características mais evidentes do contorno das melodias em detrimento dos detalhes. Segundo os mesmos autores, os bebês demonstram também ter a capacidade de reconhecer semelhanças entre seqüências rítmicas (CHANG e TREHUB, apud HARGREAVES, 1996, p.158-9).

A fase “figurativa” é inaugurada em torno dos dois anos e está relacionada diretamente à capacidade de utilizar símbolos, característica fundamental da criança a partir desta idade. Esta capacidade específica de simbolização passa a se manifestar em diferentes áreas do comportamento infantil e, para Hargreaves, as formas de representação gráfica da música tornam-se significativas neste momento. Apoiado principalmente Bamberger (1982, 1991, 1994), este autor afirma que entre dois e cinco anos, a criança tende a representar os sons de forma “figural”, isto é, sua representação está mais relacionada à ação do que a aspectos quantitativos, próprios da notação métrica. As crianças desenham os sons como se elas os estivessem “tocando” no papel (BAMBERGER, 1990, p.106), processo descrito no Capítulo I deste trabalho.

Os balbucios, próprios da fase “sensório motora”, se transformam em “esboços de canções”, aos quais as crianças, progressivamente, incorporam fragmentos

de canções conhecidas (HARGREAVES, 1996, p.160-1). Desta forma, esse tipo de canto espontâneo geralmente evolui e vai se transformando em outras duas modalidades de canção: a “pot-pourri” e a “imaginativa” ou “narrativa” (MOOG, 1976), as quais serão mais amplamente estudadas no próximo Capítulo. Porém, somente após completar cinco anos de idade, portanto ao final da fase “figurativa”, é que a criança será capaz de reproduzir os contornos melódicos de canções conhecidas de uma forma mais precisa e de manter uma tonalidade estável ao cantar.

A partir dos cinco anos de idade, já na fase “esquemática”, as crianças começam a lidar com as convenções utilizadas pela cultura musical e passam também a criar suas próprias convenções. Este processo estimula a criança a produzir o que Hargreaves chama de “trabalho artístico esquemático”, no qual as convenções dos adultos, embora estejam presentes, não estão completamente desenvolvidas. O que se observa é que “as convenções artísticas começam a se desenvolver, mas ainda não estão integradas num sentido coerente de estilo” (HARGREAVES, 1996, p.162). Em suas composições, as crianças utilizam ‘convenções vernaculares’, tais como *ostinatos* rítmicos e melódicos e se empenham por conseguir uma obra coerente musicalmente (SWANWICK e TILLMAN, apud HARGREAVES, 1996, p.162). Em se tratando de composições vocais, as crianças a partir dos cinco anos tendem a criar canções mais longas e detalhadas em relação às da fase anterior, utilizando muitas vezes, canções conhecidas como modelos para suas próprias canções.

As formas de representação musical variam imensamente dos cinco aos oito anos, oscilando entre as formas “figurais e métricas de representação” (HARGREAVES, 1996, p.163). Crianças de cinco anos tendem a representar apenas uma única dimensão do que ouvem, com maior frequência, o padrão rítmico, confirmando-se aqui o fenômeno da *centração* descrito no primeiro capítulo. Se a criança optar por grafar o número de notas musicais de uma seqüência, as relações melódicas e temporais entre elas provavelmente não serão representadas. Por volta dos sete anos, as crianças acrescentam uma segunda dimensão à sua grafia: além do número de notas, eles tendem a representar as direções melódicas (HARGREAVES, 1996, p.163-4).

Na fase “das regras”, período compreendido entre oito e quinze anos de idade, a utilização mais precisa das convenções artísticas se estabelece. “Trabalhos artísticos são produzidos em adesão às convenções adultas sobre estilo, idiomas, formas de grafia e outros domínios” (HARGREAVES, 1996, p.164). Confirmando o Modelo Espiral, as composições das crianças passam do nível ‘especulativo’, o qual envolve a experimentação de diferentes formas de convenção, para o ‘idiomático’, o qual já revela uma apropriação das convenções musicais (SWANWICK e TILLMAN, apud HARGREAVES, 1996, p.164). Crianças tendem, cada vez mais, a reconhecer de forma analítica intervalos e escalas e a cantar dentro do sistema tonal de forma completamente estável. Hargreaves afirma que, nesta fase, elas já têm condições de compreender a escrita tradicional de música (HARGREAVES, 1996, p.156). Vale ressaltar que estas aquisições são observadas em contextos formais de ensino de música.

A fase “profissional” é alcançada apenas por artistas, capazes de transcender as convenções estabelecidas e corresponde à dimensão do Valor, portanto, ao nível mais alto de desenvolvimento musical, proposto por Swanwick e Tillman (1988). Os artistas que chegam a este nível reconhecem que “não há padrões absolutos em arte – na verdade, as regras existem para serem quebradas” (HARGREAVES, 1996, p.165). Músicos, intérpretes e compositores que conseguem atingir a fase “profissional” são capazes de se expressar em diferentes correntes estilísticas e estéticas. O envolvimento emocional com as obras executadas ou criadas e a capacidade de transmitir a outras pessoas esta emoção é a grande prioridade (ibid, p.165-6).

2.5 – Koellreutter e a evolução da consciência como manifestação do desenvolvimento musical

A música é, em primeiro lugar, uma contribuição para o alargamento da consciência e para a modificação do homem e da sociedade. Entendo aqui como consciência a capacidade do homem de apreender os sistemas de relações que atuam sobre ele, que o influenciam e o determinam: as relações entre um dado objeto ou processo e o homem, o meio ambiente e o eu que o apreende (KOELLREUTTER, 1997, p.72).

A partir desta concepção de música e de consciência, Hans Joachim Koellreutter faz uma analogia entre a evolução da consciência humana e as transformações da música ao longo da história.

Em cada fase da nossa cultura, a arte, portanto também a música, contribui para construir a consciência do homem. Ela influencia o comportamento do consumidor – no caso da música, o ouvinte – com relação a um determinado tipo de manifestação

social e cultural e, conseqüentemente, com relação a seu comportamento nas condições sociais existentes (1997, p.72).

Koellreutter enfatiza que não se refere à consciência como conhecimento, mas sim como forma de percepção. “A conscientização implica em desenvolver simultaneamente a vivência e o processo intelectual” (KOELLREUTTER, apud BRITO, 2001, p.47). Para esclarecer esta idéia, ele recorre à maneira como o fenômeno espaço é percebido pela criança:

Na idade média, não existia a consciência do espaço; apenas o conhecimento de duas de suas dimensões. O mesmo ocorre com as crianças até em torno de seis anos de idade. Elas também não têm consciência do espaço, apenas o conhecimento adquirido através da vivência. O processo de conscientização implica em um inter-relacionamento constante, um ato criativo de integração. O ato de encontrar um caminho para essa integração é um ato criador (KOELLREUTTER, 1984).

Isso significa que a música produzida por uma sociedade reflete seu pensamento e comportamento, ao mesmo tempo em que também contribui para construir o nível de consciência deste povo.

A arte não só exprime o pensamento de uma época, de uma sociedade ou de uma classe social, mas, também os sentimentos e pensamentos que se traduzem em forma artística, através de sons, gestos e outros meios (KOELLREUTTER, 1997, p.80-81).

Da mesma forma que a evolução da consciência acompanha as transformações da música, Koellreutter (1984) acredita que o homem, como indivíduo, percorre, ao longo de sua vida, as fases de desenvolvimento da consciência da civilização humana. Ele afirma que:

Todas as fases de desenvolvimento representam uma cultura com valores próprios, modo de pensar legítimos, vitalmente importantes, que devem ser incentivados, respeitados e nunca corrigidos. É fundamental termos em mente que esses valores se transformam, de acordo com a imagem do mundo (consciência), característica de cada fase (Koellreutter, 1984)

Assim, para Koellreutter, o homem, desde o seu nascimento, percorre como indivíduo, toda a trajetória da humanidade enquanto espécie. (KOELLREUTTER, 1984). O padrão de consciência de cada uma destas fases está profundamente fundamentado na percepção de tempo e espaço. “Enfatizo os conceitos de espaço e tempo como fundamentais de nossa consciência, porque em torno deles giram, em última análise, todas as culturas e civilizações” (KOELLREUTTER, apud BRITO, 2001, p. 48).

São quatro as fases ou níveis de consciência, estabelecidos por H.J. Koellreutter (1984): “mágica, pré-racionalista (ou mítica), racionalista e arracionalista”. É importante a observação de que as quatro fases de consciência coexistem na civilização humana e que a fase racionalista é especialmente enfatizada na cultura ocidental (KOELLREUTTER, 1984)

A fase “mágica” significa a tomada de consciência da natureza (KOELLREUTTER, 1984). Em relação ao desenvolvimento individual do homem, esta fase remete à infância, e, em termos de evolução histórica, a povos *primitivos*. Koellreutter (1984) faz questão de enfatizar que a palavra *primitivo*, neste caso, não tem conotação pejorativa. *Primitivo* aqui quer dizer “primeiro, inicial”. São estas as características da fase “mágica de consciência” (KOELLREUTTER, 1984, 1986):

- § Viver centrado no ‘atual’ (ênfase no presente imediato, e não no passado ou futuro). O ponto mono-dimensional é o símbolo da consciência mágica.
- § Predominância da intuição.
- § Viver não dualista (sem preocupação com a distinção entre real e irreal, natural e sobrenatural, etc.)

- § Viver não categorizador, não analítico e não quantificador (o número é pouco importante - a medição é genérica - muitos e poucos).
- § Ausência da percepção quantificadora de tempo e espaço; ausência do senso de mensuração. A vida é uma sucessão sem dimensionamento. Parece não existir princípio meio e fim definidos.
- § Conceito mágico de tempo.
- § Pouca ênfase em abstrações; vivência do concreto.
- § Senso de causalidade do tipo 'mágico fenomenista' (qualquer coisa pode ser produzida por qualquer coisa). Não existe o par causa/efeito.
- § Não há preocupação com o 'encadeamento lógico', e com contradições. Duas coisas podem ser ao mesmo tempo idênticas e distintas.
- § Ênfase no sensorio-motor. O ego é o próprio corpo. Não existe a consciência de si.
- § Espontaneidade. Padrões de comportamento determinados pelas exigências naturais e de sobrevivência do grupo. Ausência de códigos de comportamento ou de leis artificiais. Vivência social coletivista, sem individualismo. Existe a família, no caso da criança e a tribo, no caso do homem primitivo.
- § Não há ênfase em competições. Ausência de especialização: a criança repete uma atividade quando esta lhe provoca prazer e não com a intenção de aprimorar seu desempenho.
- § Vivência 'circular'.
- § Ausência do dualismo homem/divindade; natural/sobrenatural. Concepção anímica do mundo (tudo que se move é vivo e auto determinado - água, vento, fogo, etc.).

Koellreutter (apud FONSECA, 1986) esclarece que, quanto mais nova é a criança, maior é a ênfase nos padrões "mágicos de consciência". Por volta dos sete anos, a criança ocidental já começa a viver uma fase transitória até atingir a adolescência, quando passa a predominar a fase pré-racionalista da consciência. Esta fase transitória parece ser a mesma a que Gardner se refere, a partir dos oito a nos de idade.

A música produzida pela criança durante a "fase mágica" é muito diferente da que é criada nas fases posteriores (KOELLREUTTER, apud FONSECA, 1986) e tem pontos comuns com a música de povos primitivos. Este fato reforça a

idéia de que cada uma das fases possui uma cultura própria, fundamentada no padrão de consciência vigente (KOELLREUTTER, 1984). Na fase “mágica”, o mundo sonoro da criança tende a um “*continuum*”. Seu grito, sua fala e seu canto se confundem. “Sua música vocal parece emanar de um movimento fundamental e expressa suas emoções, vivências e sensações” (KOELLREUTTER, apud FONSECA, 1986). É a unicidade da criança se manifestando através de seu canto espontâneo. “A melodia tende a ser linear, errática e não temperada”. Muitas vezes a criança interrompe o fluxo melódico apenas para respirar ou para dizer alguma coisa. Parece não existir nenhuma intenção articulatória.

Ritmicamente, a música da criança nesta faixa etária muitas vezes apresenta o que Koellreutter chama de “pulsar mágico vital” o qual poderia ser definido como uma sucessão de sons contínuos, regulares, porém, sem a presença de métrica (KOELLREUTTER, apud FONSECA, 1986). O pulso também pode tornar-se instável, irregular. A partir dos cinco anos ou seis anos, a criança já tende a buscar um centro tonal de forma mais explícita e os sons utilizados às vezes chegam a apresentar altura definida. A criança muitas vezes utiliza esboços de cadências para finalizar suas músicas. A regularidade rítmica passa a ser a ênfase e a métrica começa a se delinear (KOELLREUTTER, apud FONSECA, 1986).

Koellreutter justifica as características da música produzida pela criança até os cinco ou seis anos principalmente pela forma como elas tendem a não quantificar o tempo e o espaço. Daí a tendência a uma música sem métrica.

Para ele, como a criança pequena ainda não dividiu racionalmente o tempo (passado, presente e futuro), ela não é capaz de “separar” os sons racionalmente a ponto de obter uma afinação temperada (KOELLREUTTER, apud FONSECA, 1986). A hierarquia característica da música tonal passa a ser utilizada pela criança, a partir do momento em que ela começa a integrar o conceito de causa/efeito ao seu cotidiano. Isso começa a ser enfatizado por volta dos cinco anos ou seis anos de idade, quando a criança inicia o processo transitório entre a fase mágica e a pré-racionalista (ibid)

A fase “pré-racionalista de consciência” (ou mítica) refere-se ao pensar característico da idade média em termos de evolução histórica da civilização ocidental e, em relação ao desenvolvimento individual do homem, corresponde à adolescência, iniciando-se, portanto, a partir dos onze ou doze anos de idade. Suas principais características são (KOELLREUTTER, 1984):

- § Vivência imaginativa; pouca ênfase à análise, à categorização e à quantificação. O círculo bidimensional, alargamento do ponto, é o símbolo desta fase.
- § Mensuração não sistemática. Conceito de tempo psíquico-intuitivo.
- § ‘Realidade’ percebida e interpretada de modo antropomórfico, com atribuição de formas e atributos humanos à natureza e às ocorrências naturais e sociais.
- § Tempo e espaço ‘vivenciais’, não absolutos. A ‘medição’ do tempo e espaço se prende muito mais a elementos emocionais e vivenciais do que a medidas objetivas.
- § Comportamento social coletivista; relação ‘mítica’ com a autoridade. O adolescente tende a transformar seus heróis em mitos.
- § Não há individualismo nítido. Para o adolescente, o grupo tende a ser mais importante que a família. Para o homem medieval, a igreja é o centro da vida.
- § Tendência ao ‘geral’, ao ‘amplo’, sem especialização.
- § O ‘Divino’ é interpretado antropomorficamente, com qualidades de perfeição: austeridade, justeza, plenitude, onipotência, sabedoria.

O autor justifica as características da música medieval através do padrão “pré-racionalista de consciência”, próprio da época. É fundamental a observação de que a maior parte das características do nível “mítico de consciência”, elaboradas por Koellreutter, são particulares do homem medieval. Apenas algumas delas referem-se mais especificamente ao adolescente. Este autor não enfatizava as características específicas da música produzida por adolescentes. Entretanto ele apontava similaridades entre o adolescente e o homem medieval, em relação à idolatria: ambos tendem a mitificar símbolos e ídolos. Para o adolescente, o interprete muitas vezes é mais importante do que a música que está sendo interpretada (KOELLREUTTER, 1984).

O terceiro padrão de consciência, o “racionalista”, corresponde ao pensar típico do Renascimento até os dias atuais. Em termos individuais, refere-se à vida adulta do homem ocidental. Segundo Koellreutter (1984), estas são suas principais características:

- § ‘Mundo’ interpretado de forma analítica, categorizadora, dualista (natural X sobrenatural; real X irreal), classificadora e quantificadora. O triângulo é o símbolo desta fase.
- § Mensuração sistemática. Conceito cronométrico de tempo.
- § Ênfase na explicação científica do mundo (tudo o que acontece tem uma causa definida e um efeito definido). Vida guiada pela lógica linear. A forma musical é discursiva.
- § Dependência da tecnologia.
- § Tempo e espaço interpretados como absolutos e objetivamente mensuráveis. Tempo linear que flui do passado para o presente e para o futuro.
- § ‘Mundo’ interpretado como realidade objetiva. Consciência racionalista enfatiza a objetividade.
- § Individualismo intenso.
- § Tendência à especialização e ao exclusivismo: ‘um ou outro’.

As características do Racionalismo foram se intensificando a partir da Renascença. Koellreutter acrescenta que:

O Racionalismo surge na Grécia antiga, diminui sua importância na Idade Média, devido ao Cristianismo, ressurge no Século XV, aproximadamente, e culmina com o pensamento de Karl Marx, para quem a vida material condiciona a vida social, política e cultural (KOELLREUTTER, 1985, p.19).

O tratamento dado ao tempo, principalmente entre os séculos XVII ao XIX, com tendências à regularidade e à métrica, é típico da música ocidental (KOELLREUTTER, 1984). A música tonal pode ser considerada uma das mais significativas formas de manifestação do padrão racionalista da consciência. Suas características, segundo Koellreutter, “corporificam” este padrão de consciência (ibid).

A última fase de consciência estabelecida por Koellreutter, a “arracionalista”, refere-se à superação ou à transcendência do racionalismo e não à sua negação. Para o autor, “o alto grau de racionalização limita a liberdade e a percepção do indivíduo. É justamente esta dificuldade que nos leva à tentativa de transcender a ênfase na racionalização” (KOELLREUTTER, 1984). Este nível de consciência seria atingido por pessoas, dotadas de um alto grau de capacidade reflexiva, capazes de transcender o racionalismo. Em termos históricos, ela começa a se manifestar na contemporaneidade, principalmente como consequência da aproximação dos valores ocidentais e orientais.

Koellreutter (1984) atribui à fase “arracionalista” as seguintes características:

- § Pensamento integrador, multidirecional, que transcende o dualismo. Tendência à complementaridade. O ‘um ou outro’ do racionalismo, está cedendo lugar ao ‘tanto um quanto outro’.
- § Realidade percebida e interpretada como um sistema complexo de inter-relações.

- § O símbolo desta fase é a esfera.
- § Espaço e tempo percebidos como não absolutos, admitidos como 'instrumentos' da percepção humana.
- § Conceito de tempo acronométrico ou acrônico.
- § Valorização da integralidade do ser humano - unidade do intelecto, sentimentos, sensações, corpo e intuições.
- § Descentramento do 'eu'; valorização do convívio cooperador; reintegração com a natureza.
- § Revalorização do elemento perceptivo; integração de linguagens; revalorização da arte.

Na música própria da fase “arracionalista” de consciência, conceitos considerados opostos na fase anterior, como, por exemplo, consonância e dissonância, melodia e acorde, tempo forte e tempo fraco, passam paradoxalmente a ser utilizados como complementares. Muitas das manifestações musicais produzidas principalmente a partir da segunda metade do século XX transcendem as medidas racionais do tempo, e se manifestam como sendo “amétricas, tendendo à imprecisão” (KOELLREUTTER, apud BRITO, 2001, p.48).

2.6 – Convergências e divergências entre as idéias de Gardner, Swanwick, Hargreaves e Koellreutter

As idéias destes autores em relação ao desenvolvimento musical apresentam convergências significativas. Um dos pontos mais relevantes é a utilização da teoria do desenvolvimento cognitivo de Jean Piaget como importante referencial teórico. Com isso, Gardner (1974), Swanwick (1988), Hargreaves (1996) criam uma relação entre os desenvolvimentos musical e cognitivo da criança. Entretanto, vale ressaltar que embora esses autores sejam francamente piagetianos, suas teorias priorizaram diferentes aspectos da obra de Piaget, o que acentuou a sua complementaridade. Este fato muito contribuiu

para enriquecer e iluminar as discussões acerca do canto espontâneo, como veremos nos próximos Capítulos.

Gardner, mesmo com algumas restrições à teoria piagetiana, considera o período entre dois e sete anos de idade, denominado *pré-operacional* por Piaget, o mais significativo em todo o processo de desenvolvimento artístico, pois é justamente nesta fase que a criança passa a utilizar símbolos. Swanwick (1988) e Hargreaves (1996) atribuem uma grande importância aos processos de assimilação e acomodação e à imitação e ao jogo imaginativo, já descritos no Capítulo I deste trabalho, ao desenvolvimento musical da criança.

Questões relacionadas à psicologia não foram muito enfatizadas por Koellreutter. No entanto, este autor mencionava e considerava a importância das idéias de Piaget acerca da percepção do fenômeno *tempo*, nos estudos sobre a música produzida pela criança (KOELLREUTTER, apud FONSECA, 1986). O conceito piagetiano de *centração*, característico do pensamento da criança na fase *pré-operacional*, era relacionado por Koellreutter ao “viver centrado no presente imediato”, próprio do “nível mágico de consciência” (ibid). O termo “mágico fenomenista”, utilizado por Koellreutter (1984) para descrever o senso de causalidade próprio das crianças pequenas, é um termo piagetiano, utilizado com a mesma finalidade (PIAGET e INHEDER, 1982, p.34)

Outra unanimidade entre os autores aqui estudados é a importância atribuída às interações sócio-culturais no desenvolvimento musical. Gardner, como já

citado neste capítulo, afirma que a capacidade de operar com símbolos possibilita que a criança se relacione com as normas culturais de seu meio, incorporando esquemas vigentes. Hargreaves acrescenta que a música só é concebida como tal quando inserida em um contexto social.

A música é um fenômeno social hereditário: as regularidades e os padrões próprios dos sons físicos somente adquirem significado musical quando são interpretados como tal por um grupo de pessoas. Esta visão não se consiste em algo radical ou surpreendente: muitos autores apontaram que a música e outros estímulos artísticos não existem no âmbito de um 'vácuo social' (HARGREAVES *et al*, 2004, p.604).

Portanto, é razoável pensar que o desenvolvimento musical seja inevitavelmente influenciado pela música da cultura vigente (HARGREAVES *et al*, 2004, p. 604). Da mesma forma, o modelo de Swanwick e Tillman propõe que o desenvolvimento musical seja “um sistema estrutural coerente, sujeito a transformações que buscam um equilíbrio entre assimilação e acomodação, entre a motivação interna da pessoa e as convenções culturais” (HARGREAVES *et al*, 2002, p.88). Para Koellreutter, a música contribui para construir a consciência do homem, exercendo assim influência em seu comportamento, no âmbito de seu contexto sócio-cultural, através da experiência estética.

Música popular, a chamada música clássica, música para entretenimento, todas as categorias de música preenchem, no campo da cultura de um país, suas funções previamente delineadas, que, naturalmente com a ajuda de diferentes critérios para cada uma delas precisam ser julgadas por nós. Cada uma dessas categorias tem seu próprio papel, sua própria função social e seus próprios critérios de valor para satisfazer. Ao fazê-lo, da sua forma específica, enriquecem ou modificam a consciência através da experiência estética (KOELLREUTTER, 1997, p.72)

É possível constatar que as quatro teorias de desenvolvimento musical aqui estudadas vão ao encontro das tendências mais recentes da psicologia da música, as quais procuram enfatizar e integrar a vertente sócio-cultural à vertente cognitiva do desenvolvimento musical (HARGREAVES, 2004, p.7).

Não há propriamente divergências entre as idéias de Gardner, Swanwick, Hargreaves e Koellreutter. Contudo, existem alguns pontos que são enfatizados por cada um dos autores, conferindo-lhes uma maior relevância e especificidade.

Gardner estabeleceu uma teoria do desenvolvimento artístico, buscando as características da música, da literatura e na pintura em cada uma das fases de desenvolvimento estabelecidas por ele. Entretanto, como psicólogo aficionado nas artes, seu principal objetivo foi “descobrir as inter-relações entre esses dois campos” que pudessem ser compreendidas tanto por músicos quanto por psicólogos (1997, p. XIII). Possivelmente tenha sido esta a razão pela qual ele não tenha entrado em detalhes com relação às características do comportamento musical da criança nas diferentes fases.

Como já foi dito anteriormente, Koellreutter não sistematizou uma teoria do desenvolvimento musical como os demais autores. Este autor, como grande humanista que foi, nos possibilita uma visão mais abrangente sobre o assunto, procurando integrar aspectos históricos, sociológicos, psicológicos, científicos, fenomenológicos e estéticos à sua abordagem. “A fenomenologia, a Gestalt, os estudos sobre a física moderna, a teoria da relatividade e a física quântica

foram bases teóricas importantes para seus estudos e reflexões” (BRITO, 2001, p.27).

Outra diferença fundamental entre as idéias de Koellreutter e a dos outros autores é a ênfase atribuída por ele às relações entre a produção musical do homem e os diferentes níveis de consciência. Em outras palavras, Koellreutter prioriza a criação e a improvisação. Assim, as idéias do autor sobre o desenvolvimento musical não se enquadram totalmente nos critérios estabelecidos por Runfola e Swanwick (2002) e Hargreaves e Zimmerman (1992) para avaliar a eficácia das teorias do desenvolvimento musical. Entretanto, como já mencionamos anteriormente, este autor não teve a intenção de criar uma teoria de desenvolvimento musical, e sim uma relação entre a música e a evolução da consciência do homem. A performance, como uma das modalidades investigadas para se avaliar o desenvolvimento musical, realmente não foi privilegiada por Koellreutter. Já a apreciação musical foi também valorizada pelo autor. A própria maneira como ele define a palavra *consciência* como “forma de percepção”, apoiado principalmente na Fenomenologia e na teoria da Gestalt, explicita sua preocupação com a singularidade através da qual cada pessoa ouve e aprecia o fenômeno musical, nos vários períodos da civilização humana, e ao longo da vida, enquanto indivíduo (KOELLREUTTER, 1984).

As teorias de Swanwick (1988) e Hargreaves (1996) criaram realmente uma sistematização do desenvolvimento musical, procurando privilegiar a composição, a performance e a apreciação musical. Contudo Hargreaves

introduziu em sua abordagem o estudo sobre o processo evolutivo das formas de representação gráfica da música, fundamentando-se basicamente nas pesquisas de Bamberger (1982, 1991, 1994), sobre o assunto. Este autor também elegeu o Modelo Espiral do Desenvolvimento Musical de Swanwick e Tillman (1988) como referência para o processo evolutivo das composições das crianças. Na verdade, o modelo proposto por Hargreaves não traz novidades em relação aos anteriores. Porém, talvez o seu ineditismo consista no nível profundo de detalhamento oferecido por este autor sobre a música produzida pela criança até os sete anos de idade. Este fato certamente contribui para conferir à sua teoria de desenvolvimento musical a devida relevância.

Swanwick e Tillman (1988) conseguiram, de forma consistente, sistematizar em seu Modelo Espiral a relação dialética e complementar entre os processos de assimilação e acomodação, portanto, entre o esforço individual e as influências sócio-culturais no curso evolutivo do desenvolvimento musical da criança. Contudo, colocamos aqui a seguinte argumentação: a grande maioria das composições das crianças de três a doze anos, que gerou o Modelo Espiral, foram instrumentais. É possível que se o canto espontâneo - objeto desta pesquisa - tivesse sido priorizado até os seis ou sete anos, talvez as crianças tivessem tido condições de atingir níveis mais altos do Modelo Espiral, em idades inferiores às identificadas por Swanwick e Tillman (1988). Essa questão poderá ser esclarecida no próximo capítulo, uma vez que a evolução e as características mais significativas da música vocal produzida pela criança até os seis anos serão estudadas mais amplamente.

Capítulo III

O Canto Espontâneo

O CANTO ESPONTÂNEO

3.1 – Conceituação

O canto espontâneo é uma das mais importantes formas de expressão da criança, tão significativa quanto o desenho, a gestualidade e o comportamento infantil (FONSECA, 2005, p.445). No entanto, ao contrário do que acontece com o desenho e com os modos infantis, esta forma de manifestação não conseguiu ainda assumir um papel de igual relevância na comunidade científico-acadêmica.

...enquanto os jogos socio-dramáticos infantis e outras formas de brincar das crianças já têm sido objeto de extensas pesquisas, o jogo musical, entretanto, continua sendo negligenciado neste sentido. O estudo da música da criança como um gênero próprio distinto do mundo adulto ainda é raro (GLUSCHANKOV, 2002, p.39).

O fato de ser a música uma manifestação artística exclusivamente temporal contribui de forma decisiva para que a produção musical da criança seja pouco conhecida. Associada muitas vezes ao ato de brincar (FONSECA, 1987, p.448), esta música flui rapidamente, sendo complexo registrá-la ou mesmo observá-la, como afirma Dowling:

A música da criança é fugaz na medida em que ela ocorre muitas vezes de maneira imprevisível podendo ser interrompida pela criança sob qualquer pretexto, o que dificulta o seu registro (DOWLING, 1984, p.148).

Um aspecto fundamental que caracteriza as composições de crianças até seis anos é que elas são profundamente diferentes da música produzida por crianças mais velhas e da produção musical dos adultos (FONSECA, 1986, p. 24). Essas diferenças e o estranhamento que causam justificam porque muitos

não as consideram como música. Gluschankov (2002, p.38) acredita que isso acontece porque os adultos tendem a ouvir a música da criança pequena através dos mesmos padrões perceptivos com os quais se relacionam à produção musical de pessoas adultas (MOORHEAD & POND, 1942, apud GLUSCHANKOV, 2002, p.38). Etnomusicólogos como Blacking (1987), Campbell (1998), Nettl (1983) e Glover (apud GLUSCHANKOV, 2002, p.38) consideram de suma importância que a música produzida por crianças pequenas seja considerada um gênero musical distinto, pois ela tem características próprias e não deve ser, portanto, considerada uma imitação incompetente e frágil da música produzida pelos adultos.

São muitos os termos utilizados pelos autores para se referirem à produção musical da criança. Swanwick (1988, p.60) define como "composição" desde os balbucios iniciais dos bebês até as criações vocais ou instrumentais mais elaboradas compostas por crianças maiores. Sloboda (1985, p.202) e Hargreaves (1986, p.67) utilizam o termo "canto espontâneo" para se referirem à música vocal produzida pela criança a partir de um ano e meio de idade. Devido a maior especificidade deste termo, optamos por utilizá-lo nesta investigação.

3.2 – Origem e evolução do canto espontâneo

Durante o seu primeiro ano de vida, o bebê produz "balbucios musicais" (MOOG, apud SLOBODA, p.201) muito semelhantes aos sons utilizados por ele em sua comunicação pré-verbal. Vários autores afirmam que existem relações profundas entre a fala e os sons musicais produzidos pelos bebês, o

que torna difícil a distinção entre estes dois modos vocais (PAPOUSEK H., 1996, p.42; MOOG, apud DOWLING, 1984, p.145). Da mesma forma, é difícil afirmar qual dessas duas categorias emerge primeiro na evolução humana (PAPOUSEK H., 1996, p.42). O que se tem observado é que a criança ao nascer já dispõe de um trato vocal que lhe permite, a partir de uma motivação intrínseca, explorar e brincar com os sons, bem antes de ser capaz de falar (PAPOUSEK M., 1996, p.88).

Os sons musicais podem ser alterados de muitas formas para finalidades musicais ou de comunicação, principalmente através de mudanças de timbre, altura, intensidade e duração (PAPOUSEK H., 1996, p.42). O bebê brinca com sua voz provavelmente com o objetivo de explorar todas essas possibilidades (DOWLING, 1984, p.145). A fala humana acrescenta qualidades fonéticas que possibilitam a produção de consoantes e sílabas, as quais são concatenadas de acordo com regras gramaticais, próprias da cultura vigente (PAPOUSEK H., 1996, p.42). Analogias entre a fala e a música vocal constituem importantes referências para estudos sobre ambos os assuntos e podem fornecer indícios significativos a respeito de suas origens evolucionárias. Uma ligação óbvia entre a linguagem e a música vocal é o trato vocal humano, que funciona como órgão da fala e como um instrumento musical. Segundo Sloboda (1985, p.18), o meio natural para a fala e a música é o “auditivo-vocal”. Ambas são percebidas como seqüências de sons e produzidas através de movimentos vocais. Estudos têm priorizado a compreensão da maneira como são processados e produzidos os sons melódicos que acontecem nos primeiros meses de vida da criança e a influência fundamental de pais e cuidadores neste processo (PAPOUSEK H., 1996, p.37), assunto tratado a seguir.

3.2.1 – O papel dos adultos no desenvolvimento musical e na capacidade de comunicação da criança

Hanus Papousek (1996, p.38) enfatiza que estudos realizados no contexto sócio-cultural das crianças têm elucidado a importante atuação dos pais e cuidadores (*caregivers*) como “professores competentes” da língua materna e como mediadores das influências culturais. Essa atuação, imprescindível para o desenvolvimento da capacidade de comunicação da criança, ocorre de forma inconsciente, através de intervenções intuitivas.

...os meios de adaptação evolucionária de uma espécie são fundamentados em uma co-evolução de predisposições universais existente entre pais e familiares, as quais emergem durante a ontogenia e são controladas por sistemas inconscientes de regulação de comportamento (PAPOUSEK H., 1996, p.38).

A forma como pais e cuidadores alteram sua forma de falar quando se dirigem aos bebês é um exemplo típico desta pré-disposição inconsciente. Desde cedo, pais e bebês compartilham de um “alfabeto pré-linguístico” utilizando alterações de timbres, altura e contornos melódicos; mudanças de intensidade e de acentuações; padrões temporais e rítmicos específicos. Todos esses recursos, tão próprios da música, são utilizados tanto na fala dirigida aos bebês quanto nos sons vocais produzidos por essas crianças (PAPOUSEK M., 1996, p.90).

Pais e cuidadores demonstram propensão intuitiva para falar ao recém nascido e para lhe propiciar o primeiro contato com a educação musical. Eles ajustam os estímulos vocais, visuais, gestuais e táteis de forma a ir ao encontro das capacidades perceptuais e cognitivas do bebê, enquanto respeitam as preferências e limitações da criança. Essa atuação facilita e colabora para o desenvolvimento das primeiras competências musicais da criança (PAPOUSEK M., 1996, p.90).

Pais e cuidadores utilizam sua voz num registro bem mais agudo (até duas oitavas acima do seu registro normal), falam mais devagar e criam pausas

entre as frases, as quais são usualmente mais curtas e ritmadas (FERNAND e SIMON, 1984, apud PAPOUSEK M., 1996, p.90). Estudos realizados pelo casal Papousek revelam que existe universalidade nas formas e nas funções dos elementos musicais utilizados por pais e bebês em sua comunicação pré-verbal (PAPOUSEK M., 1996, p.90). Pais e cuidadores das mais diversas culturas apresentam aos bebês modelos de sons vocais, estimulam a imitação desses sons, recompensam os bebês por sua atuação e, didaticamente, ajustam essa intervenção às possibilidades de vocalização da criança naquele momento. Essa universalidade aponta para uma pré-disposição biológica comportamental de pais e bebês ao invés de tendências de comportamento transmitidas através da cultura (PAPOUSEK e PAPOUSEK, 1996, p.92).

3.2.2 – Os balbucios musicais e a comunicação pré-verbal dos bebês

Três níveis de *expertise* vocal emergem, gradativamente, durante o desenvolvimento pré-verbal dos bebês, como consequência da pré-disposição inconsciente de pais e cuidadores (PAPUSEK H., 1996, p.44). O primeiro nível, observado em torno dos dois meses de idade, ocorre quando a vocalização inicial do bebê, dependente de seu padrão respiratório, evolui para sons eufônicos prolongados. A criança torna-se capaz de produzir e de modular, através de vogais, seus primeiros sons melódicos vocais. A fala dos pais direciona, de forma intuitiva, a vocalização dos bebês neste sentido. Papousek e Papousek (1996, p.44) afirmam que esses sons são muitas vezes interpretados como “meras expressões de mudanças de humor da criança” mas que, entretanto, eles representam um indício importante do seu desenvolvimento cognitivo. Essa nova forma de vocalização através de

modulações melódicas constitui-se num importante recurso para as brincadeiras vocais, típicas dos bebês, e, um pouco mais tarde, para a aquisição da fala (ibid). Essas modulações melódicas permanecem no repertório vocal das crianças, incentivadas intuitivamente por pais e cuidadores, mesmo após a aquisição da fala. Segundo Dowling (1984, p.54) elas permitem que as crianças, durante seu segundo ano de vida, sejam capazes de esboçar vocalizações distintas da fala e reconhecidas nitidamente como canções. Este assunto será tratado mais adiante.

A segunda fase de *expertise* inicia-se por volta dos quatro meses de idade, sendo caracterizada como um “jogo exploratório” através do qual o bebê expande seu repertório vocal (PAPOUSEK M., 1996, p.104). Ele passa a ser capaz de produzir consoantes (utilizando o trato vocal superior), de brincar com a voz, utilizando alturas, intensidades e timbres diferentes (PAPOUSEK M., 1996, p.104). Esta fase é particularmente relevante em relação às competências musicais iniciais da criança, pois envolve sua capacidade criativa intrínseca. Segundo Moog (apud SWANWICK, 1988, p.59), o “balbucio musical”, típico desta fase, está relacionado ao fascínio da criança pelo som e ao prazer de dominá-lo e de controlá-lo. Neste período, os bebês parecem usar sua voz como seu brinquedo favorito e passam a ser capazes de repetir sons descobertos por acaso e de repetir ou modificar, com alegria, sua própria produção vocal (PAPOUSEK M., 1996, p.105). Os balbucios dos bebês nesta fase são caracterizados por “glissandos microtonais”, que percorrem suavemente uma extensão melódica (SLOBODA, 1985, p.200), e pelo fato de

“não guardarem relação de altura ou de ritmo com o repertório musical tocado em casa” (MOOG, 1968, p.62).

Pais e cuidadores também participam intuitivamente deste jogo vocal. Eles tendem a imitar os sons emitidos pelos bebês e a fornecer modelos vocais, repletos de alterações de andamento, de intensidade, altura, de timbre, os quais serão rapidamente absorvidos pela criança (PAPOUSEK M., 1996, p.105). O jogo vocal atinge seu ponto culminante por volta do sexto ou sétimo mês de vida, mas continua durante as fases subseqüentes do desenvolvimento vocal do bebê, constituindo-se também num pré-requisito importante para a aquisição da fala e da capacidade de cantar. Segundo Trevarthen (2004, p.22), os relacionamentos iniciais entre pais e bebês se desenvolvem de forma semelhante a uma “narrativa”, cujos significados são intersubjetivos e construídos mutuamente musicalidade inicial tem o papel de contribuir na construção das memórias e da identidade do indivíduo. O comportamento musical do bebê com a intenção de chamar a atenção das pessoas pode ser considerado uma forma inicial de manifestação de sua identidade social como membro de um grupo – “um grupo cujos hábitos, experiências e habilidades são valorizados pelos laços que eles representam e reforçam” (TREVARTHEN, 2004, p.22). A exploração da musicalidade intrínseca é uma forma de demonstração da aceitação de um amigo ou de um grupo.

Quando um bebê de seis ou sete meses de idade reconhece uma canção e se movimenta com ela é como se ele estivesse sendo identificado por seu nome, como se ele estivesse mostrando seu ‘eu social’ no âmbito afetivo de sua convivência familiar (TREVARTHEN, 2004, p.22).

O terceiro nível de *expertise* é caracterizado pela capacidade da criança de reproduzir o que Hanus e Mechthild Papousek (1996, p.44-45; 102-106) denominam “balbucios canônicos”, os quais se caracterizam pela repetição de sílabas como, “mamama ou dadada”. Locke (1990, p.621) afirma que essas sílabas canônicas são comuns a todas as línguas do mundo e representam as “unidades mínimas rítmicas e universais” de todas as línguas faladas (OLLER e EILER, 1992, p.174-91). Esta fase, considerada um marco importante para o desenvolvimento da fala, inicia-se por volta dos sete meses, prolongando-se até em torno dos onze meses de idade. Para dar início a este processo, pais e cuidadores, tendem a substituir a estratégia utilizada na fase anterior pela repetição de sílabas ritmicamente regulares, apresentadas aos bebês em forma de melodias e não através da fala. Esta nova estratégia vem normalmente acompanhada de atividades motoras envolvendo movimentos rítmicos regulares (THELEN, 1981, p.237-57). Moog (apud SLOBODA, 1985, p.201), constatou que bebês a partir de sete ou oito meses de idade, ao serem estimulados pela audição de obras vocais e instrumentais, costumam reagir a este estímulo sonoro balançando o corpo de um lado para o outro, quando assentados, e movimentando-se para cima e para baixo, se estiverem de pé.

Observa-se que neste nível de *expertise*, pais e cuidadores atribuem um significado denotativo ao que é dito (FONSECA, 2003), pois eles passam, intuitivamente, a atribuir significados às sílabas articuladas pelos bebês, nomeando pessoas, objetos e eventos próprios do ambiente da criança. Estes sons produzidos pelos bebês, portanto, vão se transformando em palavras.

Quando o bebê consegue falar as primeiras palavras distintas, os pais passam a interpretá-las, utilizando explicações racionais; a

influência cultural e o pensamento racionalista tornam-se cada vez mais evidentes na atuação dos pais, que têm como objetivo o desenvolvimento da competência de seus filhos para falar (PAPOUSEK H., 1996, p.45).

Após completar um ano de idade, as vocalizações dos bebês começam a trilhar dois caminhos distintos, visando ora a fala, ora o canto, como veremos a seguir.

3.2.3 – O surgimento do canto espontâneo no segundo ano de vida

Os sons emitidos pelos bebês para falar e para cantar vão se diferenciando progressivamente durante seu segundo ano de vida (Dowling, 1984, p.145). Segundo Sloboda (1985, p.202), essa grande mudança pode ser nitidamente observada a partir de um ano e meio de idade. A fala passa a ser utilizada pela criança com a finalidade de comunicação e as vocalizações passam a ser claramente percebidas como cantos espontâneos. Esses cantos iniciais se diferenciam da fala pela utilização de vogais cantadas com afinação instável, pela reprodução de intervalos melódicos distintos e pela utilização de pulsos tendendo à regularidade, no âmbito de cada frase (DOWLING, 1984, p.145). Segundo Gardner (apud SLOBODA, 1985, p.200), a reprodução de intervalos melódicos distintos somente acontece a partir dos dezoito meses de idade. Os intervalos mais freqüentes nesta faixa etária são os de segunda e terça, maiores e menores. A afinação errática, não temperada, que caracteriza os cantos dessas crianças, tende a soar como “desafinada”, aos ouvidos dos adultos (DOWLING, 1984, p.145). Segundo Koellreutter, esta afinação não temperada está relacionada ao fato de que a criança pequena ainda não divide racionalmente o tempo (passado, presente e futuro) e o espaço. Assim, ela não

é capaz de *separar* os sons a ponto de obter uma afinação temperada (apud FONSECA, 1986).

É também importante enfatizar que os pulsos regulares observados por Dowling (1984) acontecem normalmente em forma de impulsos rítmicos, como também aponta Koellreuter (1984). Este autor refere-se a esta manifestação como “pulso mágico vital”. Sloboda (1985, p.203) recorre à palavra “primitiva” para se referir a esta mesma forma de manifestação rítmica. Segundo este autor, a criança, com freqüência, utiliza em seus cantos a repetição sucessiva de sons com a mesma duração. As interrupções do fluxo melódico, muito comuns nesta faixa etária, parecem estar relacionadas à respiração da criança, e não a uma necessidade de se criar diferenciações rítmicas. Segundo Dowling (1984, p.146), a regularidade desses impulsos rítmicos seria, neste momento, uma importante característica no sentido de diferenciar o canto espontâneo da fala.

Outro fato importante é que, apesar de a criança após completar um ano de vida já ter começado a falar, raramente utiliza palavras em seu canto espontâneo (SLOBODA, 1985, p.202). Moog (apud SLOBODA, p.202) observou que uma única palavra ou partes de palavras podem ocorrer “espalhadas em um fluxo de sílabas sem sentido”, ou no início de um canto espontâneo, o qual normalmente se desenvolve apenas com a repetição de uma única sílaba desta palavra.

Moog (apud SWANWICK, 1988, p.59) identificou outra mudança importante que pode ocorrer, após a criança completar um ano e meio. Ela passa a adequar seus movimentos corporais ao pulso da música que estiver ouvindo. Swanwick (1988, p.59) argumenta que, apesar de nem todas as crianças reagirem desta maneira, este fato pode ser considerado “um primeiro presságio de resposta ao caráter expressivo da música”. Segundo este autor, é observada uma imitação física de gestos sonoros e de caráter que, embora tendam a diminuir ao longo da infância, sua presença neste estágio pode ser considerada uma manifestação das primeiras respostas imitativas da criança (SWANWICK, 1988, p.59).

Porém, a imitação da melodia e dos ritmos de canções conhecidas somente deverá ocorrer por volta dos dois anos, como veremos adiante.

É possível identificar variações em torno de um mesmo canto espontâneo produzido por uma criança durante alguns dias ou semanas. Porém, após este período, os padrões utilizados tendem a desaparecer e são substituídos por outros (DOWLING, 1984, p.145). Dowling relata nunca ter observado padrões recorrentes que durassem mais do que seis semanas em cantos espontâneos de crianças antes de dois anos de idade (ibid). Este autor observou também que esses cantos ainda não guardam semelhança com o repertório básico conhecido pelas crianças. Dowling chegou a essas conclusões a partir de um importante estudo longitudinal do canto espontâneo de suas duas filhas, realizado no período em que elas tinham entre um e três anos e meio de idade.

3.2.4 – O canto espontâneo da criança dos dois aos três anos

O canto espontâneo da criança sofre profundas modificações durante seu terceiro ano de vida. Ele torna-se mais longo e começa a mostrar uma certa organização interna (SLOBODA, 1985, p.203). Repetições melódicas e rítmicas, aparentemente intencionais, começam a ser notadas:

Em torno dos dois anos e meio, a criança parece ter compreendido que a música é construída em torno de intervalos pré-estabelecidos e que a repetição de padrões rítmicos e melódicos é a pedra fundamental do fenômeno musical (SLOBODA, 1985, p.204).

Porém, as relações hierárquicas, capazes de criar uma direção para esses padrões rítmicos e melódicos, não foram ainda absorvidas pela criança. Seus cantos, nesta idade, são “errantes”, pois podem continuar durante um longo tempo, sem nenhuma previsibilidade quanto ao seu final. A decisão quanto ao momento de finalizá-los é inteiramente arbitrária (SLOBODA, 1985, p.204). Esta imprevisibilidade é enfatizada por Swanwick (1988) como uma importante característica da música produzida no nível *sensorial* do Modelo Espiral.

Em suas melodias, a criança pode utilizar, além dos intervalos de segunda e terça, intervalos de quarta e quinta, porém, ainda com afinação aproximada (SLOBODA, 1985, p.202). É importante observar que, embora não exista ainda um centro tonal estável, às vezes certa coerência tonal no âmbito de cada frase pode ser observada.

Segundo Hargreaves, os cantos espontâneos criados por crianças em torno de dois ou três anos de idade tendem a soar como “esboços” de canções (1986, p.69-70). O que se percebe é que elas já possuem alguma idéia do que seja

uma canção, mas não se atêm a detalhes como a precisão das relações de alturas e de duração. Estas canções seriam análogas às primeiras tentativas da criança em desenhar seres humanos, representados normalmente por um círculo de onde emergem quatro traços que seriam os braços e as pernas (Hargreaves, 1986, p.69)⁷. Também de forma análoga, entre dois e três anos de idade, a criança tende a criar “esboços” de histórias, constituídas apenas de início e fim (MANDLER; JOHNS apud DAVIES, p.23). Porém, os finais são imprevisíveis e arbitrários, como confirma Sloboda (1985, p.204).

Outra conquista apontada por Moog (1976), Gardner (1981) e Sloboda (1985) é que a criança a partir de dois anos passa a fazer tentativas de imitar canções que escutam em seu meio ambiente. O primeiro aspecto a ser imitado são as partes mais evidentes de algumas palavras repetidas ao longo da canção. O que se percebe é que essas palavras, ou seus fragmentos, ao serem repetidos indefinidamente, vão sendo progressivamente incorporados ao canto espontâneo da criança (SLOBODA, 1985, p.204). Outro aspecto imitado nesta fase são alguns padrões rítmicos e melódicos de canções próprias da cultura da criança, ainda mantendo a tendência em imitar contornos melódicos e não as alturas exatas (SLOBODA, 1985, p.204-5). É importante enfatizar que neste processo imitativo, as crianças vão, aos poucos, se tornando capazes de transcender os modelos musicais que lhes são oferecidos (DOWLING, 1984, p. 157). Em um processo análogo ao da aquisição da linguagem, a criança não copia os modelos simplesmente, mas desenvolve formas de representação mental cada vez mais sofisticadas em resposta à música de sua cultura

⁷ Esta característica do desenho infantil foi estudada mais detalhadamente no primeiro capítulo deste trabalho.

(DOWLING, 1984, p.157). Davies (1992, p.23) e Donaldson (apud DAVIES, 1992, p.23) enfatizam a importância desta habilidade da criança de abstrair idéias rítmicas e melódicas e usá-las apropriadamente em outros contextos. Sobre esta questão, McKernon (1979, p.57) afirma que “a criatividade musical tem pelo menos uma de suas raízes nas experimentações utilizadas pelas crianças em seus cantos espontâneos”.

3.2.5 – O canto espontâneo da criança de três anos e quatro anos

A partir dos três anos de idade, a criança adquire a capacidade de reproduzir ou de imitar inteiramente canções de sua cultura. O ritmo e o contorno melódico são apreendidos mais rapidamente. Porém, a afinação precisa dos intervalos e a permanência numa mesma tonalidade somente devem ocorrer mais tarde, como veremos (SLOBODA, 1985, p.205). O reflexo imediato da aquisição desta capacidade de imitação na produção musical da criança é que seus cantos espontâneos tornam-se mais longos. Esta característica é amplamente confirmada por Swanwick (1988) quando este autor afirma que, no nível *manipulativo* do Modelo Espiral, as crianças demonstram um grande prazer em repetir procedimentos musicais já dominados tecnicamente por ela, o que acaba por favorecer produções musicais mais longas. Segundo Swanwick (1988), o nível *manipulativo*, como os demais níveis localizados ao lado direito de seu Modelo, caracterizam-se por serem *acomodativos*. Portanto, eles se referem ao que a criança apreende do mundo exterior, através da subordinação de seu pensamento a modelos externos, ou seja, à música de sua cultura. Reforçando o pensamento de Swanwick, Moog (apud SLOBODA, 1985, p.205) acrescenta que, embora nesta idade os cantos

espontâneos possam durar vários minutos, eles ocorrem com menor frequência, pois a criança está muito mais interessada em cantar as canções que aprende por imitação do que em criar as suas próprias.

Uma inovação significativa que ocorre por volta dos três ou quatro anos de idade é a modalidade de canto espontâneo, denominada por Moog “pot pourri”, criada a partir de fragmentos de canções conhecidas (1976, p.115). Em outras palavras, a criança cria sua música “colocando numa mesma canção partes de canções conhecidas” elaborando sua própria versão dessas canções. Palavras, linhas melódicas e células rítmicas são “misturadas, alternadas, separadas e unidas novamente de uma nova maneira, constituindo-se assim uma idéia original” (MOOG, apud SLOBODA, 1985, p.205).

Próximo aos quatro anos de idade, surge também outra forma de canto espontâneo, a canção “imaginativa ou narrativa”, através da qual a crianças conta suas próprias histórias (MOOG, 1976, p.115). Qualquer palavra ou trecho de canções conhecidas pode ser incorporado às canções imaginativas, desde que se encaixem na história. Moog relaciona os “pot pourris” e as “canções imaginativas” à forma como as crianças brincam neste período de suas vidas.

Os brinquedos e demais objetos podem ser arranjados e rearranjados de várias maneiras, de acordo com as possibilidades criadas pelo jogo. Assim, na música, a criança analogamente arranja e rearranja eventos no tempo” (MOOG, apud DAVIES, 1992, p.22).

Estas duas modalidades de canto espontâneo foram interpretadas por Swanwick e Tillman como “indícios do jogo imaginativo, os quais emergem das novas relações estruturais formadas a partir de fragmentos de canções já

absorvidas previamente pela criança” (SWANWICK e TILLMAN, 1986, p.310). Em outras palavras, no jogo imaginativo, as crianças estabelecem “as regras para seu mundo” (SWANWICK apud FRANÇA, 1998, p.97), utilizando os *esquemas* já internalizados, portanto já *assimilados* por ela (WADSWORTH, 1993, p. 52-53).

Portanto, nesta fase, ao mesmo tempo em que a criança já é capaz de imitar inteiramente as canções que escuta em seu meio ambiente, demonstrando grande interesse em fazê-lo, ela adquire a habilidade de reorganizar todas essas idéias musicais, criando assim sua própria música, num processo contínuo de assimilação e acomodação.

O período de maior produção de “pot pourris” e canções “imaginativas” acontece durante os três e quatro anos de idade, apresentando depois um declínio progressivo, como veremos a seguir (MOOG, apud DAVIES, 1992, p.22).

3.2.6 – O canto espontâneo da criança de cinco e seis anos

A partir dos cinco anos, a frequência do canto espontâneo diminui ainda mais, exceto quando as crianças são incentivadas neste sentido (SLOBODA, 1985, p.206). A criança já tem o domínio da linguagem verbal, mas o seu desenvolvimento musical, entretanto, não evolui com a mesma intensidade (SWANWICK,1988, p.60).

... o processo musical da criança por volta dos quatro ou cinco anos de idade está longe de atingir o mesmo nível de desenvolvimento de sua linguagem, provavelmente por que a criança recebe estímulos

dos adultos para falar e não para fazer música (SWANWICK,1988, p.60).

Sloboda (1985, p.206) afirma que nesta idade “a criança tem uma maior consciência de si e está preocupada em evitar erros e em ser precisa nas suas imitações”. Moog lembra que crianças nesta faixa etária gostam de ouvir as mesmas canções e histórias durante muitas semanas e costumam também repetir os mesmos desenhos e cantar as mesmas músicas durante um longo período (apud SLOBODA, 1985, p.206).

As crianças nesta idade passam a ser detalhistas e tendem a abandonar a fase anterior, caracterizada pela imprecisão (GARDNER e WOLF, 1981, apud SLOBODA, 1985, p.206). Quando a criança é mais nova, ela opera principalmente com relações aproximadas de tamanho e forma. Em seu desenho, por exemplo, ela não se preocupa em ilustrar o número correto de dedos da mão. Mais tarde, já neste estágio caracterizado pela precisão, as crianças passam a se preocupar com a quantificação e com a classificação. A criança começa a detalhar o que antes ela apenas esboçava. Os detalhes anatômicos de uma pessoa correndo, por exemplo, tornam-se mais importantes do que a idéia de movimento em si. As histórias que a criança inventa passam a ser mais ricas em detalhes, apresentando agora princípio, meio e fim. Sloboda considera de extrema riqueza a analogia dos cantos espontâneos com as histórias criadas pela criança. A estrutura de uma história, composta de um início declarativo, seguido de período de turbulência que conduz a uma resolução é análoga à estrutura formal de muitos cantos

espontâneos produzidos por crianças a partir dos cinco anos (apud DAVIES, 1992, p.24).

A preocupação da criança nesta idade com a precisão e com a repetição tem como importante conseqüência a incorporação de questões musicais fundamentais como a aquisição da tonalidade e do tempo métrico (SLOBODA, 1985, p.206), conforme um estudo realizado por Donaldson e McKernon (1981). Estes autores ensinaram algumas canções folclóricas a crianças de quatro e de cinco anos de idade e constataram diferenças significativas na forma como elas aprendiam a cantar através da imitação. As crianças de cinco anos eram capazes de manter uma única tonalidade, começando e retornando à mesma tônica, mesmo que as notas da melodia não fossem lembradas individualmente. Entretanto, Hargreaves acrescenta que parece ser mais fácil a permanência em uma mesma tônica quando a criança canta as canções que aprende (1986, p.77). Na pesquisa de Donald e McKernon, as crianças de cinco anos conseguiam também manter um pulso regular durante toda a execução. Por outro lado, as crianças de quatro anos tendiam a cantar com uma tônica “flutuante” e não mantinham um pulso estável durante sua performance (DONALD e MCKERNON, apud SLOBODA, 1985, p. 206). Estes procedimentos são confirmados por Swanwick (1988, p.78) Segundo o autor, crianças, a partir de cinco anos de idade, começam a utilizar em suas músicas convenções musicais típicas de sua cultura, o que vem caracterizar o nível *vernacular* de seu Modelo Espiral (1988, p.78).

Coral Davies também realizou importante estudo de cantos espontâneos produzidos por trinta e duas crianças de cinco a sete anos, ao longo de um ano e meio (1992, p.19-48). Dentre suas constatações, ela verificou a ocorrência de um grande número de canções “imaginativas ou narrativas”, já descritas por Moog (1976, p.115). Algumas delas não narravam propriamente histórias, mas eventos relacionados às “novidades” recentes na vida da criança, embora houvesse algumas narrativas com um desenvolvimento bem definido. A autora observou que as crianças demonstravam se preocupar mais com o texto do que com música, pois pareciam pensar “verbalmente e não musicalmente” (DAVIES, 1992, p.25). As melodias eram, algumas vezes, menos elaboradas, apresentando uma pequena extensão melódica e afinação imprecisa, o que sugeriu uma certa regressão a estágios anteriores. Davies imagina que talvez seja complexo para algumas crianças nesta idade inventar um texto e uma música ao mesmo tempo (1992, p.25).

Entretanto, o que mais chamou a atenção da autora foi o senso de conclusão, evidente em todos os cantos estudados.

Embora eu reconheça que a estrutura organizada com princípio, meio e fim não seja universal em música, ela prevaleceu nos cantos espontâneos dessas crianças, a ponto de afirmarmos que o senso de conclusão seja para elas um aspecto fundamental para a unicidade de sua música (DAVIES, 1992, p.25).

As crianças raramente utilizavam cadências para finalizarem seus cantos. Elas recorriam a outras estratégias, como: frases específicas - “isso é o que temos por hoje”, repetição de palavras, movimentos melódicos descendentes (DAVIES, 1992, p.26). Davies observou também a grande incidência de cantos estruturados em quatro frases, à semelhança das canções infantis mais

conhecidas das crianças. A autora considerou intrigante a aparente correspondência entre a estrutura musical e o texto de alguns dos cantos estudados. Normalmente o momento de maior expressividade musical, correspondente ao momento de maior tensão no texto, acontecia na terceira das quatro frases (DAVIES, 1992, p.26). Davies refere-se também a canções mais comumente sem letra, nas quais as crianças parecem experimentar ritmos irregulares e novos timbres, criando desta maneira contrastes e “elementos surpresa” (ibid, p.46). Como a literatura levantada não aponta um nome específico para este tipo de canção, adotaremos aqui o nome de “canção transcendente”, pois as crianças, mesmo sendo capazes de lidar com características da música de sua cultura, demonstram habilidade para transcendê-las. Davies menciona também as canções com “*la, la, la*” como sendo outra modalidade comum entre crianças cinco e seis anos.

Davies concluiu que crianças nesta faixa etária recorrem a processos cognitivos, já identificados por Serafine (1988), para criarem suas músicas. A forma como indivíduos “pensam musicalmente ou organizam a música no tempo”, segundo Serafine, é um processo cognitivo (apud DAVIES, 1992, p.20). Os eventos musicais podem ser agrupados em frases, repetidos, alternados, variados, transformados, gerando, como consequência, a sensação de coerência e unidade da obra musical. Todo este processo é estruturado hierarquicamente e, com isso, alguns eventos passam a ser percebidos como mais importantes que outros (SERAFINE,1988, apud DAVIES, 1992, p. 20). Assim, para Davies, o estudo isolado dos processos através dos quais as crianças identificam altura, intensidade, duração e timbre não é suficiente para

compreendermos como elas “pensam a música” (DAVIES, 1992, p.19). É, pois, imprescindível que se considere a maneira como a criança organiza e relaciona os eventos musicais no tempo. A música poderá ser compreendida como um ato cognitivo somente se considerarmos o fenômeno tempo: “Nossa experiência com o tempo coincide com a própria consciência de estarmos vivos” (ibid). A música, “representação simbólica da vida emocional dos seres humanos” (LANGER, apud DAVIES, 1992, p.19-29), nos possibilita a sensação de sermos capazes de “controlar o tempo, impondo-lhe ordem e coerência. Podemos criar conclusões e vivenciar a completude de uma obra musical; podemos voltar ao começo e passar pela experiência novamente” (DAVIES, 1992, p.19).

Assim, os cantos espontâneos estudados por Davies revelam que crianças nesta idade são capazes de ter idéias musicais iniciais, de incorporar outras idéias a suas músicas e de organizar todos esses eventos no tempo. Elas tendem a agrupar os sons em unidades ou frases, normalmente estruturadas em dois ou quatro compassos, procedimento encontrado na maioria das canções que a criança escuta. Segundo Davies (1992) e Swanwick (1988), padrões de alternâncias e repetições, como *ostinatos* rítmicos e melódicos, também ocorrem com muita frequência. Essa repetição pode ser imediata ou as idéias podem ser abstraídas de seu contexto original e aparecerem em outros momentos da canção (DAVIES, 1992, p.46). Desta forma, relações são estabelecidas entre eventos musicais semelhantes, agora separados no tempo.

A criança em torno de seis anos também é capaz de transformar idéias musicais ao criar seus cantos espontâneos. Davies (1992), da mesma maneira que Dowling (1984), acredita que, para realizar essas transformações, a criança “toma emprestado” materiais utilizados em canções conhecidas, porém, “sem simplesmente imitá-los”. As crianças abstraem deste material não apenas suas características superficiais, mas também sua estrutura subjacente. Há indícios de que elas já possuam um senso de hierarquia: às vezes o material sonoro pode variar, enquanto as frases de quatro compassos são mantidas, como se constituíssem “instâncias superiores” (DAVIES, 1992, p.46). Este procedimento levou a autora a crer que as crianças buscam uma estrutura formal para suas músicas, mesmo quando ainda não têm domínio completo da tonalidade, da fluência melódica e de um vocabulário musical específico.

Para Davies, elaborações complexas, como as citadas acima, são possíveis através de um “conhecimento intuitivo” da criança (1992, p.47). A criança ainda não é capaz de explicitar através da palavra sua compreensão sobre o fenômeno musical, mas em seu canto espontâneo ela organiza eventos sonoros no tempo (ibid). Isto nos sugere que as crianças parecem compreender “o sentido, a significância e a estrutura da música como uma imagem do tempo” (DAVIES, 1992, p.47).

Assim, os vários autores aqui estudados apontam para um curso evolutivo previsível da música vocal produzida pela criança. Os “balbucios musicais” (MOOG, apud SLOBODA, p.201), típicos dos bebês, aos poucos vão se transformando em canto espontâneo, no segundo ano de vida. Esta

manifestação vocal vai assumindo diferentes características, acompanhando o desenvolvimento da criança: os “esboços” de canções (HARGREAVES, 1986, p.69-70) evoluem para as canções “pot-pourri”, para as formas “narrativas” de canto espontâneo (MOOG, 1976, p.115), podendo chegar ao que denominamos neste trabalho de canções “transcendentes”. As crianças incorporam à sua música características musicais da cultura vigente (SWANWICK, 1988), organizando intuitivamente eventos sonoros no tempo (DAVIES, p. 1992, p.47). Nesta fase, a criança, já “imersa nos meios simbólicos” parece participar ativamente do processo artístico de sua cultura (GARDNER, 1973, p.239).

Todas essas contribuições iluminarão esta investigação, servindo como base para a parte empírica apresentada nos próximos capítulos.

Capítulo IV

Metodología

METODOLOGIA

4.1 – Delineamento

O estudo se caracteriza como de delineamento exploratório. A pesquisa exploratória tem como principais objetivos “proporcionar maior familiaridade com o problema” e assim “torná-lo mais explícito”, e aprimorar “as idéias e intuições” do pesquisador (GIL, 2002, p.41). O planejamento da pesquisa exploratória caracteriza-se por sua flexibilidade, podendo envolver desde levantamento bibliográfico e entrevistas até análises de exemplos representativos do assunto em questão. Este último é o caso desta investigação.

4.2 – Problema

O referencial teórico levantado afirma que o *comportamento musical* se constitui em ‘janelas’ através das quais os construtos mentais se manifestam e, portanto, podem ser investigados.

Assim, a partir da observação do comportamento de crianças de três a seis anos e da escuta atenta de seus cantos espontâneos chegamos às seguintes questões: até que ponto a criança manifesta sua forma de perceber o mundo através de sua produção musical? Poderia a música ser considerada uma forma de representação da criança, como o desenho? Até que ponto o canto espontâneo pode também ser considerado um indicador de seu desenvolvimento cognitivo-musical?

4.3 – Amostra e natureza dos dados

O objeto deste estudo consiste de cantos espontâneos produzidos por alunos do Núcleo Villa-Lobos de Educação Musical de Belo Horizonte. Esta é uma escola particular de música, considerada referência em Belo Horizonte, fundada em 1971 e pioneira em Belo Horizonte no trabalho com crianças entre dois e seis anos de idade.

Os cantos espontâneos foram tomados como fontes primárias em documentação indireta, pois foram coletados ao longo dos anos de 2002 e 2003.

A amostra foi determinada por critérios de tipicidade e oportunidade, o que se justifica pela natureza do estudo. Portanto, ela foi formada em função das “escolhas explícitas do pesquisador, a partir das necessidades de seu estudo” (LAVILLE & DIONNE, 1999, p.170). Uma seleção randômica poderia eliminar justamente os casos mais típicos e representativos da faixa etária selecionada. Além disso, para conseguirmos chegar a uma análise mais profunda, não poderíamos estar lidando com uma amostra muito numerosa. Assim, foram selecionados apenas quinze cantos espontâneos considerados exemplares, os quais foram distribuídos de forma homogênea ao longo da faixa etária escolhida (três a seis anos), de acordo com os seguintes critérios:

- músicas vocais, com ou sem letra;
- diversificadas e representativas de cada idade;

- criadas espontaneamente durante as aulas de música e sem vínculo perceptível com o repertório musical usualmente conhecido pelas crianças.

Sobre isso, Hargreaves *et al* (1986, p.143) enfatizam que estudos acerca do desenvolvimento artístico devem ser baseados em atividades relacionadas aos conteúdos trabalhados durante as aulas e não em “testes importados de laboratórios de psicologia”. Esta investigação foi realizada a partir de cantos espontâneos criados pelas crianças em seu contexto real de aula, portanto, sem possibilidades de manipulação ou controle.

As 15 peças selecionadas foram gravadas em uma ordem randômica para realização do estudo central.

Faixa etária

Optamos por trabalhar com o produto musical de crianças entre três e seis anos porque elas já freqüentam as aulas de música sem a presença dos pais, o que as deixa mais livres para criar com um mínimo de interferência possível. Além disso, elas já são capazes de estabelecer rapidamente um vínculo afetivo com o professor de música, condição imprescindível para que o trabalho possa ser desenvolvido. Estas crianças, alunas do Núcleo Villa-Lobos, freqüentam uma aula de música semanal, de uma hora de duração. As aulas são coletivas, organizadas em grupos de cinco alunos, em média. As crianças de três anos e duas de quatro anos freqüentavam as aulas de música há cerca de oito meses, na época das gravações. As de cinco e seis anos já estavam na escola há quase dois anos.

4.4. – Método

4.4.1 – Avaliação dos cantos espontâneos – Análise de Produto

A partir da seleção e preparação do CD com os cantos espontâneos, iniciamos o procedimento empírico desta investigação. Na primeira etapa empírica, utilizamos como método a Análise de Produto. Essa abordagem permite que observadores ou jurados independentes atuem em suas interpretação pessoais acerca do objeto de estudo. As reflexões e interpretações das evidências fornecidas por aqueles que não tiveram participação na produção do objeto de análise são extremamente úteis e repletas de significados (SWANWICK, 1994, p.78).

Seis jurados independentes foram convidados para analisar musicalmente os quinze cantos espontâneos. Esse júri, composto por educadores musicais e por compositores, brasileiros e estrangeiros, de reconhecida competência, dispôs de cerca de três meses para realizar este trabalho. Cada jurado recebeu um CD contendo as 15 faixas, anônimas, ou seja, sem nenhuma indicação de faixa etária ou de qualquer natureza. A única informação fornecida foi a idade máxima das crianças (seis anos). Os jurados podiam analisar as músicas de acordo com seus próprios critérios. O único procedimento padrão solicitado a todos eles foi que ouvissem cada canto no mínimo três e, no máximo, seis vezes. Este procedimento teve o objetivo de proporcionar escutas mais livres e espontâneas e também controlar alguma variável indesejada no caso de desequilíbrio entre o número de escutas das faixas pelos jurados.

4.4.2 – Análise dos dados: Análise de Conteúdo

Nesta etapa utilizamos a técnica de Análise de Conteúdo. Esse tipo de análise tem como objetivo explorar a estrutura e os elementos do conteúdo, visando esclarecer suas diferentes características e extrair sua “significação” (LAVILLE e DIONNE, 1999, p.214). Essa análise implica em um “estudo minucioso do conteúdo, das palavras e frases, procurando encontrar-lhes o sentido, captar-lhes as intenções, comparar, avaliar, descartar o acessório, reconhecer o essencial e selecioná-lo” (ibid).

As investigações de caráter exploratório requerem uma abordagem indutiva. O pesquisador agrupa as unidades de “significação aproximada” para obter um grupo inicial de “categorias rudimentares” as quais, ao longo do processo, serão refinadas em direção às “categorias finais”. Este tipo de Análise de Conteúdo é denominado de “modelo aberto”, uma vez que as categorias “emergirão no curso da própria análise” (LAVILLE e DIONNE, p.219).

O objetivo da nossa Análise de Conteúdo é procurar eventuais padrões musicais presentes nos cantos espontâneos aqui investigados. Os dados obtidos serão tratados qualitativamente, procurando levantar também outras peculiaridades que possam emergir. A partir desses padrões, objetivamos traçar uma ponte entre o desenvolvimento musical e o desenvolvimento cognitivo da criança, fundamentados em nossos referenciais teóricos.

Capítulo V

Resultados

RESULTADOS

5.1 – Análise de produto

Foi elaborada uma síntese das análises de produto fornecidas pelos seis jurados sobre os quinze cantos espontâneos. As características mais relevantes, mencionadas pelo menos por dois membros do júri foram priorizadas e, a partir daí, relacionamos estes dados com a nossa fundamentação teórica. Desta maneira, elaboramos uma análise detalhada do conteúdo dos quinze cantos espontâneos aqui investigados.

Para a realização das análises, agrupamos os cantos espontâneos segundo as idades das crianças (três, quatro, cinco e seis anos). Com a intenção de manter o anonimato dos jurados referimo-nos a eles como jurados A, B, C, D, E e F.

5.1.1 – Análise dos cantos espontâneos das crianças três anos

Canto espontâneo nº 1 (faixa 4 do CD)

Esta criança “espelha uma expressão mais livre e espontânea, com ‘garatujas’ sonoro-musicais” (jurado C). A impressão que se tem é que ela possui alguma idéia do que seja uma canção, mas ainda não se preocupa com seu detalhamento, como as relações rítmicas e alturas precisas. Portanto, este canto, segundo Hargreaves (1986, p.69-70), pode ser considerado um “esboço” de uma canção, procedimento típico de crianças a partir de dois anos de idade. Entretanto, ele já apresenta uma novidade em relação à canção ainda errática, imprevisível quanto a sua finalização, típica da criança entre dois e três anos de idade. Este canto espontâneo revela uma nítida previsibilidade quanto a sua conclusão. As relações hierárquicas, capazes de criar uma direção para o

discurso rítmico-melódico parecem estar se manifestando como uma inovação, a partir dos três anos. A finalização conclusiva, mencionada por dois jurados (com a utilização de “uma cadência estilo Tônica / Dominante” - jurado C), confirma esta idéia.

Dois jurados tiveram a impressão de que esta criança tentou evocar uma canção conhecida. Este procedimento passa a ocorrer em torno dos dois anos, quando ela começa a tentar imitar canções que escuta em seu meio ambiente (MOOG, 1976; GARDNER, 1981; SLOBODA, 1985).

A repetição de padrões rítmico-melódicos também chamou a atenção dos jurados. Este processo imitativo normalmente acontece a partir dos dois anos e meio, quando a criança parece compreender que a repetição é “a pedra fundamental do fenômeno musical” (SLOBODA, 1985, p.204). Sloboda acredita que essas repetições sejam intencionais (SLOBODA, 1985, p.204).

O parâmetro ritmo foi mencionado explicitamente pelos jurados. A criança utilizou seqüências de pulsos regulares, porém sem a presença de métrica, definidos por Koellreutter (1986), como “pulso mágico vital” e típicos da fase “mágica de consciência”. Assim comentaram os jurados: “ritmo marcado” (jurado B), “base em pulsos” (jurado D), “reiteração de inflexões” (jurado C), “pulso marcado pelo tambor” (jurado E) e “bate o tambor de modo bastante rítmico” (jurado F). É provável que o jurado A também tenha se referido à questão rítmica, quando classificou esta composição como “expressiva de uma

forma selvagem”. Talvez este jurado também estivesse se referindo à intensidade forte da voz da criança, como o fizeram três outros jurados.

Outro aspecto mencionado pelos membros do júri fez referência às interrupções realizadas ao longo da canção. A criança interrompia seu canto para falar algumas palavras ou para respirar, revelando uma certa “indiferenciação entre o falado e o cantado” (jurado F). Koellreutter (1986) faz menção a esta forma de interrupção e acrescenta que parece não existir nenhuma intenção articulatória por parte da criança. O jurado D achou que a criança tentou criar regularidade através de uma quadratura, mas as simetrias foram interrompidas.

Apesar deste canto ainda apresentar algumas características do nível *sensorial* de Modelo Espiral, como a utilização de sons muito intensos, esta criança já demonstra ter controle sobre os materiais que utiliza, tornando possível sua expressão intuitiva e espontânea. Com isso, podemos classificá-lo no nível *pessoal* do Modelo Espiral (SWANWICK e TILLMAN, 1988).

Canto espontâneo nº 2 (faixa 8 do CD)

Os jurados observaram que este canto espontâneo se caracterizou por uma condução errática, mas, de repente, a criança foi capaz de encontrar uma solução para sua finalização. Mesmo mostrando uma certa hesitação, um “percurso menos definido” (jurado D), foi unânime entre os jurados o fato de que a criança realmente tentou concluir sua composição: “encerramento claro, com um som impulsivo seguido de outro mais de uma oitava acima” (jurado B);

“prepara o grito final” (jurado C); “senso claro de conclusão” (jurado D); “termina com um grito” (jurados E e F). Este canto também pode ser definido como “esboço” de canção, pois, as relações de altura e duração ainda são imprecisas. Entretanto, ele apresenta a mesma inovação do canto anterior: esta criança anuncia que sua música está chegando ao fim.

O material rítmico foi mencionado pelos jurados como sendo mais enfático que o melódico, com momentos que ora tendiam à regularidade, com a repetição de motivos rítmicos, ora à irregularidade, o que muito contribuiu para o caráter de indefinição da canção. Dois jurados classificaram a composição como modesta em relação aos contrastes, pois existe apenas um contraste maior de altura ao final. Um dos jurados apontou que grande parte do canto foi estruturado no âmbito de uma terça menor (ré - fá). Este procedimento é confirmado por Sloboda (1985, p.202) quando ele afirma que em suas melodias, crianças nesta faixa etária podem utilizar, além dos intervalos de segunda e de terça, intervalos de quarta e de quinta, porém, ainda com afinação aproximada. Podemos inferir que este tipo de afinação pode ter contribuído para o caráter de indefinição, ou de hesitação, atribuído a este canto. Segundo Koellreutter (1986), como a criança pequena ainda não dividiu racionalmente o tempo (passado, presente e futuro), ela ainda não é capaz de *separar* os sons a ponto de obter uma afinação temperada.

Canto espontâneo nº 3 (faixa 13 do CD)

Os jurados citam unanimemente a estruturação clara da peça e as alterações em sua concepção rítmica: o início da composição caracteriza-se por sons

mais contínuos, regulares, melodicamente ricos e, em torno do meio até próximo do final, passam a predominar os sons descontínuos. A pulsação torna-se instável neste momento, fato ainda comum nesta faixa etária (DONALD; GARDNER; McKERNON apud SLOBODA, 1985, p.206). Esta instabilidade ainda é uma característica dos “esboços” de canção (HARGREAVES, 1986, p.69-70), típicos de crianças de dois a três anos. Entretanto, ao mesmo tempo em que a criança não é capaz de manter um pulso estável ao longo de toda a canção, ela se mostra bastante envolvida com alguns detalhes de sua música. Este detalhamento, próprio de crianças a partir de cinco anos (GARDNER e WOLF apud SLOBODA, 1985, p.206), se manifestou na maneira como a criança estruturou sua música. Os jurados perceberam que as frases iniciais são construídas a partir de dois motivos, cantados com a utilização da sílaba *nã, nã, nã*, um ascendente e outro descendente, definidos como “frase e semi-frase”, pelo jurado C. Esses motivos foram variados rítmica e melodicamente ao longo da música. A surpresa utilizada ao final, um *glissando* ascendente e seguido de um som percussivo, “psiu”, surpreendeu os jurados. Na concepção que esta criança tem de canção, o final se manifesta como algo bastante relevante (MANDLER; JOHNS apud DAVIES, 1992, p.23).

5.1.2 – Análise dos cantos espontâneos das crianças de quatro anos

Canto espontâneo nº 4 (faixa 1 do CD)

A criança criou algo bastante original, “livremente expressivo” (jurado A), tomando como base fragmentos de canções conhecidas. Este fato foi explicitado por três jurados. Este é, pois, um exemplo típico da canção

denominada por Moog (1976) como “pot-pourri”, típica de crianças de três e quatro anos.

Houve unanimidade entre três jurados quanto a forma evidente deste canto. O jurado B percebeu um princípio, um meio e um fim com seções desiguais, enquanto o C reforçou a idéia de que as três partes são assimétricas e internamente complexas (primeira parte: oito pulsações; segunda: seis e terceira: cinco pulsações). O jurado D esclareceu que os mesmos motivos rítmicos e melódicos são repetidos nas duas primeiras partes, sendo que na terceira, o terceiro motivo é omitido, daí a assimetria. Esse jurado considerou a última frase como sendo uma *coda*. Todo este procedimento estrutural presente neste canto ilustra muito bem o que é dito por Moog (apud DAVIES, 1992, p.22) quando ele afirma que a criança nesta faixa etária “arranja e rearranja eventos no tempo” ao criar suas canções, da mesma forma como “arranja e rearranja os objetos enquanto brinca”. Sloboda também constatou que os cantos espontâneos de crianças, a partir do terceiro ano de vida, já tendem a mostrar uma certa organização interna (SLOBODA, 1985, p. 203) com a presença de repetições melódicas e rítmicas, aparentemente intencionais. Já existe, pois, a presença de pequenas frases e gestos musicais. Assim, segundo Swanwick (1988) há indícios de que esta criança tenha atingido o nível *pessoal* do Modelo Espiral.

Aspectos referentes ao direcionamento rítmico-melódico foram também amplamente citados. O jurado D mencionou a existência de pontos culminantes e o C uma convergência em direção ao final. Houve uma “condução rítmico-melódica em direção a um final afirmativo” (jurado C). O jurado B percebeu que

a criança criou uma convergência para um centro tonal, ainda não completamente definido, segundo outros dois jurados. A utilização de uma tônica flutuante, instável, é uma característica importante da produção musical vocal da criança nesta faixa etária (DONALD; GARDNER; McKERNON apud SLOBODA, 1985, p.206). Dois dos jurados referiram-se ao caráter suave deste canto, bem como à expressividade desta criança ao cantá-lo.

Canto espontâneo nº 5 (faixa 7 do CD)

Todos os jurados foram unânimes ao dizer que a criança utilizou vocalizes e onomatopéias, com a intenção de explorar possibilidades vocais, inerentes à sua cultura. “A primeira sensação que temos é que a criança está brincando com os sons vocais próprios de sua língua materna, ou seja, fica evidente que esta criança já manifesta influências culturais de seu meio” (jurado B). Entretanto, apesar deste canto apresentar uma certa organização interna, as relações de duração e altura não são ainda precisas. Três jurados falam da alternância de pulsos ora regulares, ora irregulares, o que também se constitui numa característica importante do canto espontâneo produzido durante este período, quando a criança ainda não se preocupa em com a precisão e apenas delinea as relações rítmico-melódicas (GARDNER e WOLF apud SLOBODA, 1985, p. 206). Assim, podemos também considerá-lo um exemplo de “esboço” de canção (HARGREAVES, 1986, p. 69-70). Da mesma forma que nos cantos de número um, dois e três, o júri também mencionou a presença de uma seção conclusiva, enérgica, num movimento ascendente em andamento acelerado, quando a criança “modifica sua voz para um timbre mais gritado” (jurado E), o que, para os jurados, gerou a sensação de conclusão. Parece que, para esta

criança de quatro anos, o final constitui-se num momento significativo de sua música, o que mais uma vez vem confirmar a integração de um final conclusivo ao “esboço de canção” (HARGREAVES, 1986, p. 69-70), a partir de três anos de idade.

Novamente, como no canto espontâneo número quatro, a criança brinca de “arranjar e de rearranjar” eventos sonoros no tempo (MOOG apud DAVIES, 1992, p.22). Esta questão foi abordada por dois jurados que mencionaram a articulação das duas primeiras seções (ou “das duas partes constituintes da introdução”, segundo o jurado B) com um “quase silêncio” (jurado C), quando a criança interrompe o fluxo e sussurra uma palavra. Esta forma de interrupção, também utilizada no canto de número um, é um procedimento comum durante o nível “mágico de consciência” (KOELLREUTTER, 1986). Dois jurados mencionaram que as duas pequenas seções introdutórias produziram “suspense” e “acumularam energia para a terceira seção, de maior fôlego” (Jurado D). Houve, segundo os jurados, reiteraões de movimentos ascendentes e descendentes nesta seção, com crescendos e decrescendos. Essas tentativas da criança em utilizar contrastes pode ser um indício de que ela tenha atingido, segundo Swanwick (1988), o nível *pessoal* do Modelo Espiral.

Canto espontâneo nº 6 (faixa 10 do CD)

O jurado C fez uma bela referência a este canto: “de aparência espontânea, fluente, ‘descomprometida’, ela [a música] evidencia, porém organização e, mesmo na simplicidade, joga com oposições cujos contrastes geram forma e sentido particular”. Outros membros do júri também enfatizaram as tentativas

feitas para se criar algo proporcional em termos de forma. Sloboda confirma essa tendência da criança em estabelecer uma certa organização interna em suas canções (SLOBODA, 1985, p.203). Estes mesmos jurados confirmaram ser o material sonoro deste canto constituído por dois motivos contrastantes que se intercalam como uma pergunta e uma resposta (movimento ascendente para a pergunta e sons graves e descontínuos para a resposta).

Três jurados mencionaram também a utilização das sílabas *lá-lá-lá* nesta composição, procedimento comum a partir dos cinco anos (DAVIES, 1992, p.46), e que também se constitui em algo que é apreendido pela criança, a partir da música que ela escuta.

Alguns jurados afirmaram que esta criança aparentemente imitou padrões rítmicos e melódicos de canções próprias de sua cultura, mantendo a tendência em reproduzir contornos rítmico-melódicos e não relações precisas de altura e duração (SLOBODA, 1985, p.204-5). Neste caso, podemos dizer que existe um “campo rítmico” (B) ou um pulso contínuo, mas a métrica é irregular, segundo dois jurados. Portanto, poderíamos dizer que este canto possui características de “esboço de canção” (HARGREAVES, 1986, p.69-70) ao mesmo tempo em que também apresenta tendências próprias da canção “pot-porri” (MOOG, 1976), pela possível utilização de fragmentos de canções conhecidas. Os jurados também se referiram a “força inegável da conclusão” (C) deste canto, mesmo que de forma “inesperada” (D), o que vem confirmar a tendência à finalização, já observada nos cantos anteriores.

Canto espontâneo nº 7 (faixa 12 do CD)

Esta composição foi a que pareceu menos estruturada e mais exploratória de um modo geral, entre todos os jurados. Poderíamos assim classificá-la como um exemplo típico de “esboço” canção (HARGREAVES, 1986, p.69-70), cujas características principais seriam as repetições rítmicas e melódicas, porém sem a existência de uma hierarquia capaz de criar uma direção para esses padrões. É um canto de duração mais longa, “errante”, e não existe uma previsibilidade quanto ao seu final (SLOBODA, 1985, p.204). Vale ressaltar que esta criança de quatro anos estava vivendo um processo regressivo na época desta gravação, devido ao nascimento de um irmão. É possível que o seu canto espontâneo, típico de crianças de dois anos, tenha refletido este estado emocional.

Segundo os jurados, a música foi por diversas vezes interrompida pela criança por de risos, fonemas, sons de respiração e palavras, “criando um clima de jogo e de improviso” (jurado D). Este tipo de interrupções, já descrito por Koellreutter (1986) e por Sloboda (1985, p.203) foi utilizado nos cantos de número um e cinco. Os contrastes não foram enfatizados, a não ser pelos diferentes materiais sonoros, pois a criança criou utilizou fonemas, palavras, risos, dentre outros em seu canto. Houve, em algum momento, uma mudança de andamento, com um grande *accelerando*, segundo os jurados.

5.1.3 – Análise dos cantos espontâneos das crianças de cinco anos

Canto espontâneo nº 8 (faixa 3 do CD)

Os jurados falam da experiência desta criança com questões do cotidiano (a escola, o brinquedo, a mãe) e com algumas características do comportamento musical de sua cultura, como cantar melodias com *lá-lá-lá* e com os nomes das notas musicais. Davies (1992, p.46) também ressalta o uso de *lá-lá-lá* como sendo um procedimento comum nesta faixa etária.

Esta criança criou um exemplo típico do que Davies (1992) e Moog (1976) chamam de “canção imaginativa” ou “narrativa”. Neste caso, ela não narra propriamente uma história, mas sim eventos relacionados às “novidades” recentes em sua vida (DAVIES, 1992, p.46). Os jurados descreveram o compromisso entre o texto e o tratamento melódico e rítmico: “dinamismo no momento ‘vai pra escola, veste a roupa’, com uma cadência em chapéu” (jurado D). Davies confirma este procedimento, dizendo ser intrigante a aparente correspondência entre a estrutura musical e o texto de alguns cantos espontâneos após os cinco anos de idade (1992, p.25).

Com exceção do primeiro jurado, todos os outros falaram da estrutura elaborada pela criança: introdução com vocalizes, melodia com texto e final com a utilização de uma escala - “canção com moldura, onde a parte textual apresenta-se após uma introdução e antes de um final, ambos em vocalize” (jurado C). O jurado B observou que a criança cantou, ao invés de uma escala diatônica, uma escala de tons inteiros, o que é algo surpreendente em se tratando de uma criança de cinco anos. Na introdução, três jurados detectaram

a existência de uma idéia musical com sua posterior variação rítmica e melódica. Sobre isso, Davies afirma que crianças a partir de cinco anos já conseguem transformar idéias musicais, “sem simplesmente imitá-las” (1992, p.46).

Os jurados citaram a tentativa da criança em cantar mantendo um centro tonal – talvez Lá M. “O centro tonal por momentos se move, porém, sem dúvida, está em torno de lá maior” – (jurado B). Dois jurados também mencionaram o esforço da criança em manter um pulso regular. Essas duas últimas características passam a fazer parte das músicas vocais criadas por crianças a partir dos cinco anos de idade (DONALD; GARDNER; MC KERNON apud SLOBODA, 1985, p.206). Este canto já apresenta estereótipos métricos e a utilização de alguns *clichês* da música vigente. Poderia, portanto, ser identificado com o nível *vernacular* do Modelo Espiral de Swanwick e Tillman (1988).

Canto espontâneo nº 9 (faixa 6 do CD)

“A alegria, o prazer de ser notada, a sedução pela própria realização refletem-se nesta música” (jurado C). Este canto constituído de princípio, meio e fim se apresenta, pois, como uma narrativa que prescinde da palavra com significado semântico, segundo os jurados. A criança faz experimentações, parecendo divertir-se imensamente enquanto cria fonemas os quais são organizados em uma perfeita quadratura (jurados C e D). Esta canção apresenta, pois, algumas características do que denominamos “canção transcendente”.

Os jurados mencionaram o tratamento dado à estruturação deste canto. “Se distinguem claramente frases com antecedente e conseqüente, que guardam relação e coerência quanto ao ritmo e à tonalidade, estrutura clara” (jurado B). O júri descreveu uma parte expositiva inicial, “um ‘quase’ desenvolvimento” (jurado D) e uma reexposição, seguida de uma *coda*, definida por um dos jurados com uma “cadência conclusiva” (jurado D). O direcionamento rítmico-melódico foi claramente marcado pela busca de um centro tonal (jurados B, C, D, E, F), pela utilização de pulso regular e da quadratura (jurados C e D). “Termina na nota mais aguda, bem na tônica” (jurado F). O jurado C afirmou que “a articulação rítmica é evidente e confere um sentido quase-imitativo de uma *música de verdade!*” As estruturas de quatro compassos, certamente aprendidas das canções que a criança escuta se constituíram em “instâncias superiores” a partir das quais a criança manipulou o material sonoro de seu canto (DAVIES, 1992, p.46). Elaboraões complexas como estas só são possíveis através de um “conhecimento intuitivo” da criança (DAVIES, 1992, p.47).

Canto espontâneo nº 10 (faixa 9 do CD)

Assim se referiu o jurado C a essa composição: “Parece haver aqui uma ‘*promenade* musical’, um passeio que a criança realiza pelo espaço sonoro externo como reflexo isomórfico e metafórico de uma eventual paisagem imaginária interna”. Esta descrição poética nos leva a crer que este canto tenha características compatíveis com uma “narrativa” musical (MOOG, 1976), sem a presença de texto, como o canto anterior. Porém, esta canção apresenta também características das canções “pot-pourri” (MOOG, 1976, p. 115), pois

segundo três jurados, a criança parece se lembrar de algumas canções conhecidas, utilizando fragmentos destas canções para criar a sua.

Quase todos os jurados mencionaram a clareza da estrutura formal deste canto. A criança cria motivos, frases com pergunta/resposta, mantendo a quadratura durante quase toda a música exceto no “terço final” (jurado D). Davies confirma este procedimento afirmando que crianças a partir de cinco anos tendem a agrupar os sons em unidades ou frases, normalmente estruturadas em dois ou quatro compassos (1992, p.46). Os jurados mencionaram também a tendência à regularidade rítmica e a uma métrica binária, fato já confirmado por Sloboda (1985) e por Donald, Gardner e McKernon (apud SLOBODA, 1985, p. 206) e a utilização das sílabas *lá-lá-lá*, prática já descrita por Davies (1992, p. 46).

Três membros do júri perceberam uma cadência conclusiva (II/V/I) nesta composição. Este procedimento, entretanto não é o mais comum nesta faixa etária. Normalmente, quando as crianças querem concluir sua música recorrem a outras estratégias como “frases feitas”, repetições de palavras, dentre outras (DAVIES, 1992, p.26). Os jurados apontaram que a criança tentou buscar um centro tonal, mas não conseguiu realmente chegar a uma única tônica: a “tônica se move” (B). Porém existe um direcionamento rítmico-melódico claramente perceptível, “uma previsibilidade retórica” (C)!

Canto espontâneo nº 11 (faixa 15 do CD)

Houve quase unanimidade quanto ao *falar cantando* realizado pela criança, sem interrupções inicialmente, sem respirações, como numa conversação intensa, como num jogo. “Escuto um ‘brincar’ musical simulando um jogo criativo com as coisas e os fazeres da fala (monologal)” (jurado C). Podemos, pois, indentificar este canto espontâneo com aqueles descritos por Davies (1992, p. 46), típicos desta faixa etária, denominados por nós como “canções transcendentais”, nas quais as crianças experimentam ritmos irregulares e novos timbres, procurando intuitivamente criar surpresas para o ouvinte, como fez esta criança ao final de sua música.

Dois jurados mencionaram uma breve introdução que já determinaria o caráter de todo o canto. “É como se a introdução ‘blababa tzú’ já determinasse o caráter do resto” (jurado B). Alguns membros do júri colocaram que este motivo rítmico introdutório foi baseado na preparação (quatro sons curtos) e acento (um som longo), o qual é variado durante a música. “Material motivico cuja unidade consiste na repetição da fórmula 'preparação-acento' ” (jurado D). Esses padrões rítmicos tão evidentes se caracterizam por sua precisão e regularidade. Isto é justificado por Sloboda (1985) quando este autor afirma que a criança, a partir de cinco anos, “está preocupada em evitar erros e em ser precisa nas suas imitações”. O “final, em suspensão” (Jurado C), que pode ser considerado uma surpresa, é definido como “preparação, acento-desinência” (D).

5.1.4 – Análise dos cantos espontâneos das crianças de seis anos

Canto espontâneo nº 12 (faixa 2 do CD)

Este canto parece “uma grande brincadeira” (jurados E, F). O júri afirmou que poder-se-ia imaginar que a criança, ao cantá-lo, estivesse movimentando um brinquedo em suas mãos, tendência observada por Fonseca (1987, p. 445).

Segundo os membros do júri, este canto foi totalmente elaborado a partir de um único material sonoro – *glissando*, chamado de “motivo”, pelo jurado B. A peça foi estruturada através de uma introdução ou abertura, da repetição dos *glissandi* ascendentes e, finalmente, da resolução com o motivo descendente. Três jurados enfatizaram que a criança concluiu sua música com um *glissando* descendente, o único nesta direção: oito motivos ascendentes, encerrados por um motivo descendente. Esta repetição, segundo o jurado D, provocou uma certa tensão no ouvinte: “atraiu-me o jogo de tensões prolongadas pelas repetições que não progridem”. Este senso de conclusão é algo confirmado por Davies que também afirma que os movimentos melódicos descendentes são muito utilizados para criar a idéia de encerramento (1992, p.26).

Pareceu-nos complexo tentar classificar este canto espontâneo segundo as contribuições dos autores por nós estudados. É provável que esta criança de seis anos tenha experimentado um *glissando* vocal no início de sua música e se encantado pela possibilidade virtuosística de repeti-lo indefinidamente, prática denominada por Swanwick (1988) de *mestria* ou *domínio*.

Canto espontâneo nº 13 (faixa 5 do CD)

Este canto ilustra uma elaboração complexa, realizada intuitivamente, na qual a criança não só faz narrativas como também recorre a novos timbres, cria fonemas, ritmos irregulares, contrastes e surpresas (DAVIES, 1992, p.26). O jurado C definiu esta música como “uma fantasia virtuosística... exploração expressiva muito intensa, ao nível de texto / contexto, assim como imagético / imaginativo e, muito especialmente, sonoro / musical”. Trata-se, portanto, de uma canção “transcendente”, pois ela realmente transcende as repetições dos padrões da música tonal. Poderíamos afirmar, citando Swanwick (1988), que a criança “especula, quebra a ordem com idéias imprevisíveis, com novos temas, criando surpresas não integradas à forma”. Ela demonstra “grande desejo de experimentar possibilidades estruturais e de criar finais inusitados”. É possível que essa criança tenha atingido o *nível especulativo* do Modelo Espiral de Swanwick e Tillman (1988) aos seis anos, portanto, em idade bem inferior à descrita por estes autores, ou seja, aos dez anos.

Todos os jurados mencionaram a utilização de sons de altura definida, de sopros e de palavras que foram “declamadas” (jurado D), “do sussurro ao grito” (jurado B), como sendo os principais materiais sonoros da composição. Muitas das palavras utilizadas foram inventadas pela criança. O jurado F diz que “ritmos e palavras vão se derretendo, passando por uma metamorfose”. Os motivos criados foram variados e repetidos em intensidade e andamentos diferentes, ora num pulso regular, ora oscilando a regularidade, com uma grande ênfase nos contrastes.

O jurado D afirmou ser “genial a forma como é empregada a repetição, sobretudo pelo aproveitamento de incidentes de percurso (como a dificuldade de alguns procedimentos), prontamente integrados à organização composicional”. Novamente aqui se manifesta o conhecimento intuitivo desta criança. Houve várias interrupções do fluxo melódico, com momentos de silêncio. Os jurados afirmaram que o final da música sugere que a criança estivesse em busca de uma Tônica, pois ela cria um direcionamento através da utilização de uma espécie de escala cromática ascendente (jurado B) e da repetição da palavra “fim”, de várias maneiras diferentes. Esta estratégia é confirmada por Davies (1992, p.26), como sendo mais comum do que a utilização de cadências nas músicas criadas por crianças nesta faixa etária.

Canto espontâneo nº 14 (faixa 11 do CD)

Este é um exemplo de uma canção “pot-pourri” (MOOG, 1976), pois, segundo os jurados, a criança se apropriou de trechos de canções conhecidas para criar sua própria canção, porém com um alto grau de elaboração. Os jurados detectaram dois materiais contrastantes se intercalando e sendo repetidos, já praticamente num compasso quaternário: a palavra “sapo” e a palavra inventada “uobow”. Assim descreve o jurado C:

Mesmo com uma maneira particular de pronunciar o “S” (provavelmente desconfortável), a criança o repete inabalável durante toda a interpretação de sua bela canção. A alegria aflora aqui também, onde ‘Uobow’ ecoa e ressoa um ‘Oôôba!’. Opõe fonemas, fundamentalmente ‘Sss.’ - predominância de consoante e ‘Uou’ - predominância de vogal.

O tempo métrico utilizado nesta canção foi citado por Sloboda (1985) como sendo uma das conseqüências da preocupação específica da criança, a partir de cinco anos, com a precisão. A surpresa causada pela mudança do texto na conclusão (após a longa repetição do texto inicial), mesmo com a utilização de algo naturalmente tão esperado, como o sapo “pular na água” foi algo também mencionado pelos jurados. O compromisso entre o texto e a música também reflete o alto grau de elaboração deste canto espontâneo (DAVIES, 1992, p. 26). Dois jurados observaram que a criança tentou estabelecer um centro tonal, ficando no âmbito de uma quinta. Todos os jurados falaram da alegria e da expressividade manifestadas pela criança ao cantar sua música: “ressaltamos aqui a expressividade dada pela forma de cantar, tanto pela forma de emitir a voz, como pelas acentuações e pronúncia” (jurado B).

Canto espontâneo nº 15 (faixa 14 do CD)

Os jurados referiram-se a esta composição como “um fluxo espontâneo de fonemas”, uma “língua inventada” (jurados B, C, E, F). Novamente aqui uma narrativa muito elaborada, que prescinde de palavras com significado semântico. É uma canção sem letra na qual a criança, da mesma forma que nos cantos de número onze e doze, experimenta ritmos irregulares, timbres, contrastes e elementos-surpresa (DAVIES, 1992, p.26), criando assim uma “canção transcendente”.

A forma, segundo os jurados, é bastante clara. A primeira parte, mais fluente, tem poucas respirações evidentes. A segunda contém possibilidades de

respiração entre as frases e a terceira (*codetta*, segundo jurado D) é articulada por silêncios e interrupções, “gerando expectativa”, como diz o jurado C. A criança resolveu o problema de como concluir sua música utilizando a palavra “fim”.

Mais uma vez, manifesta-se aqui a preocupação da criança com a precisão rítmica, fato já mencionado por Sloboda (1985), Donald, Gardner, McKernon (apud SLOBODA, 1985, p.206). Os jurados acrescentaram que o compasso utilizado, em duas das três partes da composição, é ternário.

A métrica ternária com ritmo anacrústico é mantida até o terço final, onde as reiteraões conduzem a um ‘impasse’ resolvido com a quebra da métrica e a retomada posterior do ternário com novo andamento (jurado D).

5.2 – Padrões musicais emergentes: Análise de Conteúdo

5.2.1 Padrões musicais dos cantos espontâneos

A partir da análise de conteúdo, fundamentada nos relatos dos jurados sobre cada canto espontâneo, observamos que alguns fenômenos se manifestaram de modo mais evidentes nas músicas das crianças. Estes dados nos conduziram ao delineamento de categorias, definidas como padrões musicais recorrentes nos cantos espontâneos: ritmo, direcionamento, forma, contrastes, caráter expressivo e influências culturais específicas. É importante ressaltar que estes padrões foram apontados pelos jurados de maneira praticamente

unânime. Não foi detectada nenhuma idéia oposta ou conflitante entre os membros do júri.

Alguns desses padrões musicais estão intimamente relacionados entre si, como, por exemplo, o ritmo, o direcionamento (rítmico-melódico) e a forma. Porém, procuramos manter as especificidades de cada um deles mencionadas pelos jurados em suas análises de produto. Estes padrões são descritos abaixo.

RITMO: é caracterizado pela maneira como os eventos sonoros acontecem ao longo do tempo, ou seja, através de sucessões regulares, irregulares, de interrupções, *accelerandos*, *ritardandos*, pulso, métrica, anacruse.

DIRECIONAMENTO: refere-se aos procedimentos utilizados pelas crianças para criar uma direção rítmico-melódica, como a busca de um centro tonal, cadências, pontos culminantes, senso de conclusão.

FORMA: relaciona-se à organização dos eventos sonoro-musicais no tempo, como repetições, variações, seções (introdução, desenvolvimento, reexposição, *coda*), frases, motivos, quadratura, senso de proporção, assimetria.

CONTRASTES: referem-se às alterações de timbre (através dos vários materiais sonoro-vocais utilizados pelas crianças), de altura, intensidade e de andamento.

CARÁTER EXPRESSIVO: integra os diferentes climas expressivos criados pelas crianças em suas músicas: alegria, hesitação, brincadeira, suavidade, expectativa, surpresa, *promenade*, espontaneidade, selvagem, improviso, tensão, conversa.

INFLUÊNCIA SÓCIO-CULTURAL ESPECÍFICA: Neste item, nos remetemos especificamente à evocação de canções conhecidas, aos textos sobre o cotidiano da criança e à utilização de certos procedimentos próprios da prática vocal ocidental, como cantar os nomes das notas musicais, cantar escalas diatônicas, utilizar as sílabas *lá, lá, lá* ou *nã, nã, nã*, onomatopéias e vocalizes.

Na próxima seção, apresentaremos uma análise sintética dos cantos espontâneos, conforme as categorias por nós definidas como padrões musicais.

5.2.2 – Padrões musicais em cada canto espontâneo

Canto 1

- RITMO: pulsos interrompidos, regularidade, irregularidade
- DIRECIONAMENTO: cadência
- FORMA: repetição de motivos
- CONTRASTES: materiais (fala e canto), intensidade
- CARÁTER EXPRESSIVO: selvagem
- INFLUÊNCIAS CULTURAIS: evocação de canção conhecida

Canto 2

- RITMO: regularidade, irregularidade
- DIRECIONAMENTO: conclusão clara
- FORMA: repetição de motivos
- CONTRASTES: altura
- CARÁTER EXPRESSIVO: hesitação

Canto 3

- RITMO: regularidade, irregularidade
- DIRECIONAMENTO: conclusão
- FORMA: motivos, estruturação, frases, repetição, variação, introdução
- CARÁTER EXPRESSIVO: surpresa
- INFLUÊNCIAS CULTURAIS: utilização das sílabas *nã, nã, nã*

Canto 4

- DIRECIONAMENTO: pontos culminantes, busca de um centro tonal, final afirmativo
- FORMA: assimetria, repetição, variação, princípio meio e fim, *coda*
- CARÁTER EXPRESSIVO: suavidade
- INFLUÊNCIAS CULTURAIS: evocação de canção conhecida

Canto 5

- RITMO: regularidade, irregularidade, continuidade e descontinuidade, *acellerando*
- DIRECIONAMENTO: ponto culminante, conclusão
- FORMA: introdução, articulação, seção principal
- CONTRASTES: intensidade, altura, timbre (onomatopéias, vocalizes), andamento
- CARÁTER EXPRESSIVO: brincadeira, suspense
- INFLUÊNCIAS CULTURAIS: onomatopéias e vocalises

Canto 6

- RITMO: fluência, pulso regular, métrica irregular
- DIRECIONAMENTO: conclusão
- FORMA: repetição, proporção, pergunta/resposta
- CONTRASTE: materiais
- CARÁTER EXPRESSIVO: espontaneidade
- INFLUÊNCIAS CULTURAIS: utilização das sílabas *lá-lá-lá*

Canto 7

- RITMO: irregularidade, interrupções, *accelerandos*
- FORMA: repetição
- CONTRASTE: material sonoro: risos, fonemas, palavras; andamento
- CARÁTER EXPRESSIVO: jogo, exploração, improviso

Canto 8

- RITMO: pulso regular
- DIRECIONAMENTO: busca de uma tônica
- FORMA: variação, repetição
- CARÁTER EXPRESSIVO: improviso
- INFLUÊNCIAS CULTURAIS: vocalizes ,lá-lá-lá, escalas, nomes de notas musicais, texto com referências ao cotidiano

Canto 9

- RITMO: regularidade
- DIRECIONAMENTO: cadência conclusiva, centro tonal
- FORMA: exposição, desenvolvimento, reexposição, *coda*, repetição, variação, quadratura
- CARÁTER EXPRESSIVO: alegria

Canto 10

- RITMO: regularidade, métrica regular

- DIRECIONAMENTO: previsibilidade, cadência, centro tonal
- FORMA: repetição, motivos, fraseado, pergunta/resposta
- CARÁTER EXPRESSIVO: *promenade*
- INFLUÊNCIAS CULTURAIS: evocação de canção conhecida, lá-lá-lá

Canto 11

- RITMO: regularidade
- DIRECIONAMENTO: fluência, conclusão, final em suspensão
- FORMA: repetição, motivos, introdução
- CARÁTER EXPRESSIVO: conversa, jogo, falar cantando

Canto 12

- FORMA: repetição, introdução, motivos
- DIRECIONAMENTO: conclusão, resolução, inflexão final
- CARÁTER EXPRESSIVO: surpresa, tensão, brincadeira

Canto 13

- RITMO: interrupções, *accelerando*, regularidade, irregularidade
- DIRECIONAMENTO: cromatismo ascendente, busca de uma tônica
- FORMA: motivos, repetição, variação
- CONTRASTES: materiais (palavras inventadas, palavras declamadas, sussurro, gritos, silêncios), intensidade, andamento
- CARÁTER EXPRESSIVO: fantasia virtuosística

Canto 14

- RITMO: compasso
- DIRECIONAMENTO: centro tonal, conclusão

- FORMA: repetição, motivos
- CONTRASTE: materiais (dois motivos contrastantes)
- CARÁTER EXPRESSIVO: alegria
- INFLUÊNCIA CULTURAL: texto (questões do cotidiano)

Canto 15

- RITMO: compasso, interrupções, anacruse
- DIRECIONAMENTO: conclusão, utilização da palavra “fim”
- FORMA: seções, repetição de motivos, *codetta*
- CONTRASTES: material (fonemas, palavras inventadas, silêncio)
- CARÁTER EXPRESSIVO: expectativa

5.2.3 – Discussão

Para permitir a visualização simultânea dos dados mais significativos da análise de conteúdo, elaboramos a Tabela 1, a seguir. A coluna da esquerda refere-se aos padrões musicais apontados pelos jurados; a coluna seguinte oferece um detalhamento desses padrões. A primeira linha horizontal delimita as idades das crianças, enquanto a segunda linha explicita a numeração de cada um dos cantos espontâneos por faixa etária: cantos de número um, dois e três correspondem às crianças de três anos; os de número quatro, cinco, seis e sete às crianças de quatro anos; os de número oito, nove, dez e onze às de cinco anos e os de número doze, treze, quatorze e quinze correspondem às crianças de seis anos.

		Faixa Etária		3 anos		4 anos		5 anos		6 anos							
		Numeração dos cantos		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14
PADRÕES		DETALHAMENTOS															
Ritmo	Regularidade	x	x	x		x	x		x	x	x	x		x	x	x	
	Irregularidade	x	x	x		x	x	x						x			
	Interrupções	x				x		x						x		x	
	Compasso										x				x	x	
	Acelerando/ralentando					x		x						x			
Direcionamento	Centro tonal				x				x	x	x			x	x		
	Ponto culminante				x	x			x	x	x						
	Conclusão/cadências	x	x	x	x	x	x		x	x	x	x	x	x	x	x	
Forma	Repetição/Varição	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	
	Seções(Intro/meio/fim/coda)			x	x	x			x	x		x				x	
	Frases/Motivos	x		x						x		x		x	x	x	
	Quadratura									x	x						
	Assimetria	x			x		x										
Contrastes	timbres, altura,intensidade	x	x	x	x	x	x	x					x	x	x	x	
Caráter expressivo	Expectativa/surpresa/alegria/	x	x	x	x	x	x			x	x	x	x	x	x	x	
	improviso/exploração/acc/rit							x	x			x	x				
Influên. culturais	Canções conhecidas/coditiano	x			x				x		x					x	
	Nomes de notas/escalas								x	x							
	Vocalize, lá-lá-lá,nã-nã			x		x	x		x		x						

Tabela 1 – Padrões musicais por faixa etária

Passaremos agora à discussão individual dos padrões musicais.

RITMO

Questões relacionadas ao tratamento rítmico dado dos cantos espontâneos foram mencionados de forma unânime pelos jurados. A maneira como as crianças lidam com o fenômeno *tempo* em suas músicas provavelmente constitui um importante padrão musical. Foi observado que parece existir

alguma diferença entre o tratamento dado ao tempo nas músicas das crianças de três e quatro anos em relação às de cinco e seis anos. Segundo o júri, o fluxo melódico dos cantos das crianças mais novas tende a oscilar entre momentos de regularidade e de irregularidade, como nas composições de número um, dois, três, cinco e seis. Algumas vezes, a regularidade é entrecortada por falas, risos, e por alguns procedimentos musicais, como *accelerandos*, *rallentandos* e outras alterações de andamento (cantos um, cinco e sete). Essa alternância de momentos regulares e irregulares foi significativamente enfatizada nos cantos espontâneos produzidos pelas crianças de três e quatro anos. O tempo com tendências à regularidade, típico da música ocidental, principalmente do século XVII ao XIX e organizado em compassos perceptíveis (KOELLREUTTER, 1984) foi mencionado em apenas uma música de uma criança de cinco anos (dez) e em duas outras criadas por crianças de seis anos (quatorze e quinze).

Estas constatações podem ser amplamente confirmadas por nossa fundamentação teórica. Piaget enfatizou em seus estudos a forma peculiar como crianças pequenas percebem o tempo, justificando que suas percepções acerca deste fenômeno tendem a derivar-se do modo como percebem o movimento (FLAVELL, 1988, p.321). O tempo, para Piaget, constitui um *constructo* que requer “uma construção ontogênica lenta e gradual” (FLAVELL, 1988, p.321). Koellreutter, por sua vez, enfatiza a importância dos conceitos de espaço e tempo no desenvolvimento da consciência humana (KOELLREUTTER, apud BRITO, 2001, p.47).

Mesmo criando sucessões regulares, a criança até em torno dos três anos, na maioria das vezes, não impinge uma métrica à sua seqüência, caracterizando o que Koellreutter (apud FONSECA, 1986) chama de “pulso mágico vital” como ocorreu no canto espontâneo de número um. Dowling (1984) e Sloboda (1985) também observaram este procedimento na música produzida por crianças pequenas. Segundo Koellreutter (apud FONSECA, 1986), o tempo métrico, aquisição típica da consciência racionalista, tende a se manifestar, a partir dos cinco ou seis anos de idade, quando a criança ocidental começa a demonstrar uma percepção linear deste fenômeno. Até este período, a criança não quantifica racionalmente o tempo e o espaço. A vida tende a ser uma sucessão sem dimensionamento (KOELLREUTTER, apud FONSECA, 1986)

Outros autores também chamam a atenção sobre o tratamento peculiar que crianças até três ou quatro anos dão ao tempo em suas música espontâneas e como isso se modifica a partir dos cinco anos de idade. Hargreaves (1986, p. 69-70) afirma que nos “esboços” de canções, crianças entre dois e quatro anos dão pouca ênfase aos detalhes, sendo a principal consequência deste procedimento a imprecisão das relações de durações e alturas. A partir dos cinco anos, autores como Gardner e Wolf (1983) e Sloboda (1985, p.206) argumentam que a criança passa a ter maior consciência de si e está preocupada em evitar erros e em ser detalhista e precisa nas suas imitações. Donaldson e McKernon (1981) e Sloboda (1985) acreditam que a preocupação da criança nesta faixa etária com a precisão tem como uma possível consequência a incorporação de questões musicais fundamentais como a aquisição do tempo métrico.

DIRECIONAMENTO

Outro padrão que emergiu e que pode ser confirmado por nossa fundamentação teórica refere-se ao direcionamento rítmico-melódico. Os jurados perceberam que algumas crianças buscaram um centro tonal em suas composições (cantos número quatro, oito, nove, dez, treze e quatorze). Na maioria das vezes, ele era móvel e oscilava durante a execução. Porém é importante observar que a busca por uma tônica caracterizou, principalmente, os cantos produzidos por crianças de cinco e seis anos (oito, nove, dez, treze e quatorze), confirmando assim os trabalhos de Donald e McKernon (apud SLOBODA, 1985, p.206). Essa tendência se desenvolve como uma possível conseqüência da preocupação das crianças, nesta idade, com a precisão e com os detalhes (Sloboda, 1985, p.206). Entretanto, apesar de estarem buscando um centro tonal, algumas crianças não conseguiram manter uma mesma tônica, como aconteceu nos cantos de número oito e dez. Acreditamos ser mais fácil para a criança manter a tônica quando canta canções que aprende em seu meio ambiente, como revelou um estudo realizado por Donaldson e McKernon (1981). Ao executar seus próprios cantos espontâneos, a permanência em uma mesma tônica tende a acontecer apenas no âmbito de uma mesma frase (HARGREAVES, 1986, p. 77). Koellreutter também confirma que esta hierarquia da música tonal passa a ser enfatizada pela criança a partir dos cinco anos de idade, quando ela começa a compreender e a utilizar a relação causa/efeito em seu cotidiano (apud FONSECA, 1986).

O dado que praticamente constituiu uma unanimidade neste trabalho foi o senso de conclusão demonstrado pelas crianças. Em quatorze dos quinze cantos (exceto no de número sete), havia fortes indícios de que a música se encaminhava para uma conclusão. Este dado foi mencionado, portanto, em todas as faixas etárias. As crianças recorreram aos mais diversos procedimentos com a finalidade de concluírem suas músicas. Algumas delas tentaram criar cadências, como nos cantos número um, nove e dez. Outras utilizaram movimentos melódicos descendentes (canto de número 12), ascendentes (cantos de número três, nove e treze) ou a repetição de uma mesma nota (canto número 14). Duas crianças, numa tentativa de encontrar uma solução para finalizarem sua música, recorreram à palavra “fim”, que foi repetida várias vezes no canto número treze e utilizada uma única vez no canto número quinze.

O “esboço de canção”, errante, impreciso quanto às alturas e durações (HARGREAVES, 1986, p.69-70) e imprevisível quanto ao final (SLOBODA, 1985, p.204) foi identificado apenas no canto espontâneo de número sete. Todos os demais “esboços de canções” apontados nesta pesquisa (cantos de número um, dois, três, cinco) apresentaram uma importante modificação: mesmo mantendo as duas primeiras características (indefinição e imprecisão), crianças de três e quatro anos se mostram capazes de criar um direcionamento, como se estivessem anunciando antecipadamente o final de suas músicas. É possível que a relação causa/efeito esteja começando a se manifestar no cotidiano destas crianças (KOELLREUTTER, apud FONSECA, 1986) e, conseqüentemente, as relações hierárquicas da música

tonal, capazes de criar uma direção para padrões rítmicos e melódicos comecem a se estabelecer em torno dos três anos de idade.

Apesar de Davies ter investigado a música vocal de crianças a partir de cinco anos, ela também confirma esta idéia, pois em sua pesquisa foi também evidente o senso de conclusão em todos os cantos estudados (1992, p.25-26). Ela acredita que este aspecto seja fundamental para que a criança conceba sua canção como sendo uma música. Esta autora também faz menção às estratégias mais utilizadas pelas crianças para finalizarem suas canções. Várias delas foram mencionadas pelos jurados em nossa investigação: repetição de palavras (“fim”), movimentos melódicos descendentes e cadências (DAVIES, 1992, p.25-26).

.

FORMA

A maneira como as crianças procuraram organizar os eventos sonoros no tempo foi mencionada unanimemente pelos jurados em todos os cantos espontâneos. Portanto a forma também se evidencia como um padrão bastante significativo. Crianças na faixa etária por nós estudada – três a seis anos – parecem ser capazes de repetir, variar, criar seções introdutórias, *codas*, dentre outras coisas. Até mesmo um “quase desenvolvimento” (jurado C) foi citado no canto de número nove.

Nossa fundamentação teórica aponta para a confirmação dos dados encontrados. Segundo Sloboda (1985, p.203-5), os cantos espontâneos, a partir de dois anos e meio, já começam a mostrar uma certa organização

interna, construída, principalmente, através das repetições de alguns padrões rítmicos e melódicos provavelmente provenientes de canções da cultura da criança. Parece que, em torno desta idade, a criança, de alguma maneira, já tem a compreensão da importância da repetição destes padrões na criação de uma música (SLOBODA, 1985, p.204). O procedimento – repetição/variação – foi citado pelos jurados em todos os cantos. Conforme Dowling (1984, p.157), a criança, através da repetição, vai aos poucos se tornando capaz de transcender os modelos musicais que lhe são oferecidos, num processo análogo ao da aquisição da linguagem.

Os “esboços de canções” (HARGREAVES, 1986, p.69-70) e de histórias (MANDLER; JOHNS apud DAVIES, 1992, p.23), se transformam aos cinco anos. Suas histórias e músicas (GARDNER e WOLF apud SLOBODA, 1985, p.206) passam a apresentar princípio, meio e fim. A estrutura de uma história, composta de um início declarativo, seguido de um período de turbulência que conduz a uma resolução (SLOBODA apud DAVIES, 1992, p.24) é análoga à estrutura formal identificada nos cantos espontâneos de número oito, nove, treze, quatorze e quinze, produzidos por crianças de cinco e seis anos. Foram criadas narrativas complexas, com princípio, meio e fim, ora com texto, ora sem texto.

Para Serafine (1988) e Davies (1992), as crianças recorrem a processos cognitivos quando “organizam o tempo” em suas músicas. Em nossa investigação, os jurados constataram a presença de motivos que eram repetidos, variados, transformados, agrupados em frases, a maioria delas de

dois ou quatro compassos. Há indícios, portanto, de que as crianças já possuam um senso de hierarquia citado por Davies (1992, p.46), e, conseqüentemente, busquem uma estrutura formal para suas músicas, antes de terem o domínio completo de outras questões musicais como tonalidade, afinação e métrica. Mesmo variando o material sonoro, elas tendem a manter algumas estruturas fundamentais ou “instâncias superiores”, segundo Davies (1992, p.46), como padrões rítmico-melódicos e quadratura.

Os processos através dos quais a criança organiza e relaciona os eventos musicais no tempo se confirmam, pois, como algo fundamental para compreendermos como uma criança “pensa a música” (Davies, 1992, p.19).

CONTRASTES

Os jurados fizeram menção aos contrastes de timbre utilizados pelas crianças nos cantos de número um, cinco, seis, sete, treze, quatorze e quinze; de intensidade, nos cantos número um, cinco e treze; de altura, nos de número dois e cinco; andamento, nos cantos de número cinco, sete e treze. As alterações de timbre mereceram uma atenção especial dos membros do júri, pois foram detectadas em sete canções. As crianças foram capazes de criar vários timbres com a voz, utilizando não apenas sons de altura definida como também palavras inventadas, fonemas, gritos, sussurros, vocalizes, risos, onomatopéias e sons de respiração. Os contrastes de intensidade, altura e andamento muitas vezes reforçavam os novos timbres criados pelas crianças, como nos cantos um, cinco, sete e treze.

Segundo Koellreutter (apud FONSECA, 1986), todos estes procedimentos são plenamente compatíveis com o nível “mágico de consciência”, quando o mundo sonoro da criança tende a um *continuum*. Seu grito, sua fala e seu canto se confundem, gerando a “indiferenciação entre o falado e o cantado” (jurado F). Seus sons vocais expressam emoções, vivências e sensações e as interrupções do fluxo melódico para respirar ou para falar alguma coisa, parecem não ter nenhuma intenção articulatória (KOELLREUTTER, apud FONSECA, 1986; SLOBODA, 1985).

Papousek (1996), Dowling (1984), Davies (1992), Swanwick e Tilmann (1988) também confirmam estes dados. Os bebês, desde seu nascimento, brincam com os sons vocais, incentivados pelos pais e cuidadores (PAPOUSEK, 1996, p.38), os quais lhes fornecem modelos repletos de alterações timbre, de andamento, de intensidade, que são rapidamente absorvidos pela criança (PAPOUSEK, M., 1996, p.105). Todas essas possibilidades tendem a permanecer no repertório vocal das crianças, permitindo que elas, durante seu segundo ano de vida, sejam capazes de criar vocalizações distintas para falar e para cantar (DOWLING, 1984, p.154). Acreditamos que esta capacidade permaneça até em torno dos seis anos de idade, pois, segundo Davies (1992, p.46), crianças nesta faixa etária parecem gostar de experimentar sons diferentes em suas “canções transcendentais” criando, desta maneira, contrastes e elementos surpresa.

CARÁTER EXPRESSIVO

Os jurados não deixaram de mencionar o caráter expressivo dos cantos espontâneos. As crianças criaram em suas músicas diferentes climas expressivos, gerando sensações de alegria, hesitação, brincadeira, expectativa, surpresa, improviso, tensão, conversa, dentre outras. As canções apresentaram algo único e peculiar, algo capaz de manifestar a individualidade de cada criança.

Esta idéia é plenamente confirmada por Koellreutter (apud FONSECA, 1986). Este autor define o canto espontâneo da criança como algo que surge de um “movimento fundamental” ou de “um impulso vital”, através do qual a criança expressa suas emoções, vivências e sensações”. O canto espontâneo, segundo Koellreutter, seria pois, uma forma de manifestação da unicidade da criança (apud FONSECA, 1986).

Gardner também compartilha desta idéia. Este autor acredita que a criança até os sete anos tem plenas condições de atuar como participante ativo no processo artístico (GARDNER, 1997, p.240). Segundo o autor, este engajamento com objeto estético, capaz de gerar na pessoa pensamentos e sentimentos (GARDNER apud HARGREAVES, 1986, p.50), envolve uma compreensão pessoal única, diferente de pessoa para pessoa (GARDNER, 1997, p.129).

Da mesma forma, Trevarthen (2004, p.21) acredita que a criança seja capaz de perceber o fenômeno musical desde o seu nascimento e de se comportar diante dele e que esta é uma característica exclusiva do ser humano. Essa musicalidade inicial contribui para a construção das memórias e da identidade do indivíduo. O comportamento musical do bebê com a intenção de chamar a atenção das pessoas, movimentando-se ao reconhecer uma canção, pode ser considerado uma forma inicial de manifestação de sua identidade no âmbito de seu grupo familiar. Na verdade, é como se ele estivesse sendo identificado pelo seu próprio nome (TREVARTHEN, 2004, p.22).

Podemos, pois, inferir, fundamentados em Trevarthen, Gardner e Koellreutter, que a criança, ao criar suas músicas, está expressando sua própria identidade, portanto, sua singularidade.

Complementamos, então, a poética citação de Pearce (1982): “a criança imita o mundo como ele é, da forma como ele não é ” ... da maneira única e singular como ela o vê .

INFLUÊNCIAS SÓCIO-CULTURAIS ESPECÍFICAS

Chamamos de influências sócio-culturais específicas alguns procedimentos utilizados na prática vocal ocidental, como cantar com *lá-lá-lá*, a utilização de nomes de notas musicais; textos com referências ao cotidiano das crianças e a evocação de canções próprias de sua cultura. Nos cantos de número três, cinco, seis, oito e dez os jurados identificaram, a utilização das sílabas *lá, lá, lá; nã, nã, nã*; vocalizes e sons onomatopaicos. A evocação de canções

conhecidas foi observada nos cantos número um, quatro e dez e os textos com referências ao cotidiano da criança nos cantos de número oito e quatorze. Escalas e nomes de notas musicais apareceram no canto número oito.

Todos estes procedimentos foram justificados por nossa fundamentação teórica. Moog (1976), Gardner (1981) e Sloboda (1985) afirmam que a criança, já a partir de dois anos de idade, passa a fazer tentativas em imitar canções que escutam em seu meio ambiente e, aos poucos, vai incorporando características dessas canções a seu canto espontâneo. A partir dos três anos, essa prática se intensifica, pois a criança adquire a capacidade de imitar inteiramente canções conhecidas, sendo que o ritmo e o contorno melódico são apreendidos mais rapidamente (SLOBODA, 1985, p.205). Davies (1992, p.46) refere-se também às canções com *lá, lá, lá*, como sendo um procedimento comum nesta faixa etária.

Entretanto, acreditamos que as influências sócio-culturais atuam diretamente em todos os padrões musicais apontados pelos jurados, assunto que será tratado no próximo item.

5.3 – Considerações finais

Nossos dados e nossa fundamentação teórica apontam para a importância da influência sócio-cultural no desenvolvimento musical. Vygotsky considera as interações sociais os fatores mais significativos para nutrir o desenvolvimento cognitivo (STEINER *et al* apud FRANÇA, 1998, p.107). Possivelmente todos os padrões musicais encontrados têm uma influência significativa da música que

as crianças escutam em seu meio ambiente. Através dos processos de assimilação e a acomodação, considerados por Piaget aspectos indissociáveis de qualquer aquisição motora ou cognitiva (WADSWORTH, 1993, p.4), a criança passa ora a imitar as canções que escuta, ora a criar novas canções, provavelmente influenciada pelas primeiras. Esses processos funcionam continua e simultaneamente a nível biológico e intelectual, tornando possível todo desenvolvimento físico e cognitivo (PULASKI, 1980, p.10).

Gardner (1973), Koellreutter (1984), Swanwick e Tillman (1988) e Hargreaves (1996) são também unânimes em relação a esta questão. Para Gardner, a capacidade de operar com símbolos possibilita que a criança incorpore as regras musicais vigentes em sua cultura. Hargreaves acredita que a música só existe quando inserida em um contexto social. Da mesma forma, o modelo de Swanwick e Tillman propõe que os estudos acerca do desenvolvimento musical considerem o equilíbrio entre a assimilação e a acomodação, entre a motivação interna da pessoa e as convenções culturais (HARGREAVES et al, 2002, p. 388). Para Koellreutter (KOELLREUTTER, 1984; 1997, p.72), a música exerce influência no comportamento do homem através da experiência estética, no âmbito de seu contexto sócio-cultural.

Esses dados justificam plenamente a tendência atual da psicologia da música em transcender o domínio de sua vertente cognitiva e integrar outras abordagens de cunho sócio-cultural às investigações acerca do desenvolvimento musical da criança.

Conclusões

CONCLUSÕES

Este trabalho procurou iluminar uma questão fundamental que há mais de vinte anos vem ocupando nossa imaginação: poderia o canto espontâneo ser considerado um indicador do desenvolvimento cognitivo-musical da criança, portanto, uma forma de representação? Em outras palavras, até que ponto a criança manifesta sua maneira de perceber o mundo através de sua música espontânea?

Revisando as principais teorias do desenvolvimento musical, sob a luz da psicologia cognitiva, chegamos ao foco central desta investigação. Dos balbucios musicais nasce o canto espontâneo. Surgem, então, os esboços de canções, as canções pot-pourri, as canções imaginativas, finalmente as canções transcendentais, teorizadas neste trabalho. As profundas transformações pelas quais passa a criança desde seu nascimento parecem se revelar em seu canto espontâneo, assim como nas formas já consagradas de representação: a imitação diferida, o jogo imaginativo, o desenho e a linguagem. Sua música vocal demonstra ter um curso evolutivo previsível, de forma análoga ao seu desenvolvimento cognitivo. Acreditamos, portanto, que o canto espontâneo possa também ser considerado uma forma de representação utilizada pela criança para manifestar sua forma singular de perceber o mundo.

Este canto se diferencia da fala no segundo ano de vida e vai, aos poucos, incorporando o que a criança é capaz de perceber intuitivamente da música de

sua cultura. Uma das transformações identificadas neste trabalho aconteceu quando canções, imprecisas em relação às durações e alturas, portanto ainda se caracterizando como esboços de canções, passaram a anunciar sua conclusão. A imprecisão melódica e rítmica, típica de crianças entre dois e três anos, foi como que compensada por algo, talvez muito significativo neste momento: uma música que se inicia deve ter um final...agora previsível. Até então, as conclusões eram arbitrárias e imprevisíveis. Assim, é possível que o senso de conclusão seja uma das primeiras relações hierárquicas da música tonal a ser incorporada pela criança a partir dos três anos, pois esta forma de direcionamento parece acontecer antes da estabilização do pulso e da aquisição plena da tonalidade. Um pouco mais tarde, já aos cinco anos, as canções (e histórias) anteriormente com início e fim, passam a apresentar uma seção central, integrada às demais. A precisão rítmica e melódica torna-se importante para a criança que, neste momento, é também capaz de ir além dos modelos advindos da música de sua cultura. As canções transcendentais parecem corporificar essa tendência, nos permitindo refletir sobre a possibilidade de que as crianças, aos seis anos, possam atingir o nível *especulativo* do Modelo Espiral, em idade bastante inferior à identificada por Swanwick e Tillman.

O desenvolvimento musical da criança até em torno dos sete anos acontece de forma espontânea e intuitiva, a partir de experiências sensoriais e afetivas, provenientes de estímulos e interações da criança consigo mesma e com seu ambiente sócio-cultural, como preconizaram Gardner, Swanwick, Koellreutter e Hargreaves. A verbalização e a conceituação do conhecimento são

desnecessárias e talvez até indesejáveis. Acreditamos, portanto, que a educação musical neste período da vida deve procurar enfatizar a estimulação da criança através de experiências musicais plenas e prazerosas, capazes de motivá-la a levar adiante seu entusiasmo e alegria com relação à música. Essas idéias não são inéditas e já foram preconizadas por dezenas de educadores musicais. No entanto, a partir dos sete ou oito anos, o que era tão espontâneo e intuitivo passa a requisitar uma organização formal para continuar seu processo evolutivo. A criança precisa não apenas de um educador musical sensível e competente, como também de um ambiente sócio-cultural pleno de possibilidades, para dar continuidade ao seu desenvolvimento musical. Gardner parece ter razão... A maioria dos adultos desenha da mesma maneira como fazia aos sete anos...

No entanto, é importante afirmar que nossas conclusões referem-se aos quinze cantos espontâneos de nossa amostra, constituída de canções criadas por crianças ocidentais, no contexto de uma escola de música. Trata-se de uma investigação de caráter exploratório. Como pesquisadores, diríamos que qualquer generalização acerca dos resultados aqui encontrados deve ser feita com cautela. Estudos futuros poderão ampliar este trabalho utilizando uma amostra mais numerosa e mais diversificada, agregando-lhe um caráter mais científico. Entretanto, as convergências e as especificidades dos autores aqui estudados reforçaram e confirmaram os padrões musicais apontados, quase que unanimemente, pelos jurados. Nossos resultados não emergiram por acaso.

Como um epílogo... é importante constatar que as idéias de Piaget e Vygotsky, até algum tempo atrás consideradas opostas, hoje interagem e se complementam, como a consonância e a dissonância na música contemporânea. As reflexões de Koellreutter sobre a complementaridade dos opostos transcendem, pois, os limites da arte, como este mestre já prenunciava. Piaget, Vygotsky, Gardner, Koellreutter, Swanwick, Hargreaves, Sloboda, Davies e França parecem falar a mesma língua, hoje sendo confirmada pela neurociência. A vontade biológica e os estímulos sócio-culturais nutrem-se mutuamente promovendo todo o desenvolvimento humano. A música da criança merece estar incluída neste fascinante processo.

REFERÊNCIAS

ACOMODAR. In: HOUAISS, Antônio. Dicionário Houaiss da língua portuguesa. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001, p. 62.

ASSIMILAR. In: HOUAISS, Antônio. Dicionário Houaiss da língua portuguesa. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001, p. 322.

BAMBERGER, Jeanne. Revisiting children's descriptions of simple rhythms. In: Strauss, S. (Ed.) *U-shaped development growth*. Nova York: Academic Press, 1982.

BAMBERGER, Jeanne. As estruturações cognitivas da apreensão e da notação de ritmos simples. In: Sinclair, H. (Ed.) *A produção de notações na criança*. São Paulo: Cortez Editora, 1990, cap.3, p.97-124.

BAMBERGER, Jeanne. *The mind behind the musical ear: how children develop musical intelligence*. Boston: Harvard University Press, 1991.

BERK, Laura. *Child development*. London: Allyn and Bacon, 1994.

BEYER, Esther. Do balbucio ao canto do bebê em sala de aula. *Anais do I Simpósio Internacional de Cognição e Artes Musicais*. Curitiba: Universidade Federal do Paraná, 2005.

BLACKING, John. Music in Children's cognitive and affective development. In: Wilson, F. R. & Rohemann, F.L. (Eds) *Music and Child development*. Saint Louis: The Biology of music making Incorporation, 1987.

BRITO, Teça Alencar de. *Koellreutter educador: o humano como objetivo da educação musical*. São Paulo: Fundação Petrópolis, 2001.

BRYAN, Kolb. WHISHAM, Ian. *Neurociência do comportamento*. São Paulo: Editora Menole, 2001.

CAMPBELL, Patricia Shehan. *Songs in their heads*. Nova York: Oxford University Press, 1998.

DAVIES, Coral. Listen to my song: a study of songs invented by children aged 5 to 7 years. *British Journal of Music Education*, Londres, n. 9, p.19-48, abril, 1992.

DOWLING, W. Jay. Development of musical schemata in children's spontaneous singing. In: Crozier W. R.; Chapman A. J. (Ed.) *Cognitive processes in the perception of art*. Amsterdam: Elsevier, 1984.

ELKIND, David. *Crianças e adolescentes*. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1982.

FLAVELL, John H. *A psicologia do desenvolvimento de Jean Piaget*. São Paulo: Pioneira Editora, 1988.

FONSECA, Maria Betânia Parizzi. *A produção musical da criança na primeira infância*. 1986. Trabalho não publicado. Escola de Música da Universidade de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1986.

FONSECA, Maria Betânia Parizzi. Por uma nova educação musical para crianças na primeira infância. *Anais do III Encontro nacional de pesquisa em Música*. Ouro Preto: Escola de Música da UFMG, 1987, p. 445-9.

FONSECA, Maria Betânia Parizzi. A música espontânea da criança: sua evolução e razões de seu desconhecimento. In: ENCONTRO DA CANÇÃO LATINO AMERICANA E CARIBENHA, 6., 2003, Belo Horizonte. Anais do 6º encontro da canção latino americana e caribenha, Belo Horizonte.

FONSECA, Maria Betânia Parizzi. A música espontânea da criança como manifestação de seu estágio cognitivo. *Anais do I Simpósio Internacional de Cognição e Artes Musicais*. Curitiba: Universidade Federal do Paraná, 2005.

FRANÇA E SILVA, Maria Cecília Cavalieri. *Composing, performing and audience-listening as symmetrical indicators of musical understanding*. 1998. 296 f. Tese (Doutoramento em Filosofia) - Institute of Education, University of London, Londres, 1998.

GARDNER, Howard. Development psychology after Piaget: an approach in terms of simbolization. *Human development*. Nova York, n. 22, 1979, p.73-88.

GARDNER, Howard *et al.* The acquisition of song: a developmental approach. *Documentary report of the Ann Harbor symposium on the applications of psychology to the teaching and learning of music*. Reston: Menc, 1981.

GARDNER, Howard. *As artes e o desenvolvimento humano*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GIL Antônio Carlos. *Como elaborar projetos de pesquisa*. São Paulo: Atlas Editora, 2002.

GLOVER, John. *Children's composition*. Londres: Routledge, 2000.

GLUSCHANKOV, Claudia. The local musical style of kindergarten children: a description and analysis of its natural variables. *Music Education Research*, Tel-Aviv, v. 4, n. 1, p.58-67, out. 2002.

GOODNOW, John. *Children's drawing*. Londres: Fontana/ Open Books, 1977.

GOULART, Iris Barbosa. *Piaget: experiências básicas para a utilização pelo professor*. Petrópolis: Vozes, 1984.

HARGREAVES, David J. *The developmental psychology of music*. Londres: Cambridge Press, 1986.

HARGREAVES, David. ZIMMERMAN, Marylyn P. Developmental Theories of music learning. In: Colwell, R.; Richardson, C. (Ed.) *The new handbook of research on music teaching and learning: a project of the Music Educators National Conference*. Oxford: Oxford Press, 1992, p. 377-392.

HARGREAVES, David. The development of artistic and musical competence. In: Deliége I.; Sloboda J. (Ed.) *Musical beginnings*. New York: Oxford University Press, 1996.

HARGREAVES, David *et al.* Social psychology and Music Education. In: Colwell, R.;Richardson, C. (Ed.) *The new handbook of research on music teaching and learning: a project of the Music Educators National Conference*. Oxford: Oxford Press, 2002, cap. 33, p. 604-624.

HARGREAVES, David *et al.* *Musical identities*. Oxford: Oxford University Press, 2004.

IZQUIERDO, Iván. *A arte de esquecer: cérebro, memória e esquecimento*. Rio de Janeiro: Vieira & Lent, 2004.

KELLOGG, R. *Analysing children's art*. Palo Alto: National Press, 1969.

KOELLREUTTER, Hans Joachim. Anotações dos cursos Evolução da Linguagem Musical, Didática da Música e Sociologia da Música. FONSECA, Maria Betânia Parizzi; MARES GUIA, Rosa Lúcia; SANTIAGO, Patrícia Furst. Escola de Música da UFMG, Fundação de Educação Artística, Centro de Promoção da Saúde. Belo Horizonte, 1984.

KOELLREUTTER, Hans Joachim. Introdução à estética e à composição musical contemporânea. Zagonel, B.; Chiamulera, S. M. (Org.) Porto Alegre: Editora Movimento, 1985.

KOELLREUTTER, Hans Joachim. Fundamentos de uma estética materialista da música. *Cadernos de Estudo – educação musical*, Belo Horizonte: Atravez, UFMF. n. 6, p. 79-89, fev, 1997 a.

KOELLREUTTER, Hans Joachim. Sobre o valor e o desvalor da obra musical. *Cadernos de Estudo – educação musical*, Belo Horizonte: Atravez, UFMF. n. 6, p. 69-78, fev, 1997 b.

LAVILLE, Christian. DIONNE, Jean. *A construção do saber*. Porto Alegre: Artmed, 1999.

LENT, Roberto. *Cem bilhões de neurônios: conceitos fundamentais de neurociência*. São Paulo: Editora Ateneu, 2004.

LOCKE, John L. Structure and stimulation in the ontogeny of spoken language. *Developmental Psychobiology*, Nova York, v. 23, 1990.

LOWENFELD, Victor. BRITTAIN, W. Lambert. *Desenvolvimento da capacidade criadora*. São Paulo: Editora Mestre Jou, 1977.

LUCQUET, G. H. *Le dessin enfantin*. Paris: Alcan, 1927.

MCKERNON, P. E. The development of first songs in young children. Early symbolization. Gardner, H., Wolf, D. (Eds). São Francisco: Jossey-Bass, 1979.

MOOG, Hans. *The musical experience of the pre-school child*. London: Schott, 1976.

NETTL, Bruno. *The study of ethnomusicology*. Urbana: University of Illinois Press, 1983.

OLLER, D. C; EILERS R. E. Development of vocal signaling in human infants: toward a methodology for cross-species vocalization comparison. In: *Nonverbal vocal communication: comparative and developmental approaches*. Papousek, H. et al (Eds). Cambridge: Cambridge University Press, 1992.

PAPOUSEK, Hanus. Musicality in infancy research: biological and cultural origins of early musicality. In: Deliége I.; Sloboda J. (Ed.) *Musical beginnings*. New York: Oxford University Press, 1996, cap. 2, p. 38-55.

PAPOUSEK, Mechthild. Intuitive parenting: a hidden source of musical stimulation in infancy. In: Deliége I.; Sloboda J. (Ed.) *Musical beginnings*. New York: Oxford University Press, 1996, cap. 4, p. 88-112.

PAYNTER, John. *Sound and structure*. Cambridge: Cambridge University Press, 1992.

PEARCE, J. C. *O nascimento da inteligência na criança*. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1982.

PERRET, Clemont. Compreensão de alunos de onze e doze anos sobre a conservação da massa em transformações físicas e químicas. Disponível em: <http://www.moderna.com.br/artigos/quimica/0030>. Acesso em: 20 de março, 2005.

PIAGET, Jean. *The origin of intelligence in children*. New York: University Press, 1952.

PIAGET, Jean. *Six psychological studies*. New York: Vintage Books. 1967.

PIAGET, Jean. *Psychology and epistemology*. New York: Grossman Publishers, 1971.

PIAGET, Jean. INHLEDER, Bärbel. *A psicologia da criança*. São Paulo: Difel Difusão Editorial, 1982.

POUTHAS, Viviane. The development of the perception of time and temporal regulation of action infants and children. In: Deliége I.; Sloboda J. (Ed.) *Musical beginnings*. New York: Oxford University Press, 1996, cap. 5, p.115-141.

PULASKI, Mary Ann. *Understanding Piaget: an introduction to children's cognitive development*. New York: Harper & Row, 1980.

RUNFOLA, Maria. SWANWICK, Keith. Developmental characteristics of music learners. In: Colwell, R.;Richardson, C. (Ed.) *The new handbook of research on music teaching and learning: a project of the Music Educators National Conference*. Oxford: Oxford Press, 2002, cap. 22, p. 373-397.

- SANTROCK, John W. *Child development*. New York: Mc Graw Hill, 2004.
- SLOBODA, John. *The musical mind: the cognitive psychology of music*. Oxford: Claredon Press, 1985.
- STERN, Arno. *Une grammaire de l'art enfant*. Paris: Delachaux et Niestlé, 1966.
- SWANWICK, Keith. *The arts in education: dreaming or wide awake*. Palestra, Universidade de Londres, 1983.
- SWANWICK, Keith. TILLMAN, June. The sequences of musical development: a study of children's composition. *British Journal of Musical Education*. Londres, v. 3, n. 3, nov. 1986, p.305-39.
- SWANWICK, Keith. *Music, mind and education*. Londres: Routledge, 1988.
- SWANWICK, Keith. *Musical knowledge*. Londres: Routledge, 1994.
- SZAMOSI, Géza. *Tempo & espaço: as dimensões gêmeas*. Rio de Janeiro: Editora Zahar, 1988.
- THELEN, Ellen. Rhythmical behavior in infancy: an ethological perspective. *Developmental Psychology*, v. 17, p. 237-57, 1981.
- TREVARTHEN, Colwyn. Origins of music identity: evidence from infancy for musical social awareness. In: Hargreaves *et al* (Ed.) *Musical identities*. Oxford: Oxford University Press, 2004, cap. 2, p. 21-38.
- VYGOTSKY, Lev. *Mind in society: the developmental of higher psychological processes*. Cambridge: Harvard University Press, 1978.
- WADSWORTH, Barry J. *Inteligência e afetividade da criança na teoria de Jean Piaget*. São Paulo: Pioneira Editora, 1993.
- ZIMMERMAN, Marilyn Pflederer. The relevance of piagetian theory for music education. *International Journal of Music Education*, Londres, v. 3, mai. 1984, p. 31-34.