

MARIA BETÂNIA PARIZZI FONSECA

O DESENVOLVIMENTO DA PERCEPÇÃO DO TEMPO
EM CRIANÇAS DE DOIS A SEIS ANOS:
UM ESTUDO A PARTIR DO CANTO ESPONTÂNEO

Belo Horizonte

Faculdade de Medicina da UFMG

2009

MARIA BETÂNIA PARIZZI FONSECA

O DESENVOLVIMENTO DA PERCEPÇÃO DO TEMPO
EM CRIANÇAS DE DOIS A SEIS ANOS:
UM ESTUDO A PARTIR DO CANTO ESPONTÂNEO

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ciências da Saúde – Área de Concentração Saúde da Criança e do Adolescente da Faculdade de Medicina da UFMG como requisito parcial à obtenção do grau de Doutor em Ciências da Saúde.

Orientador: Prof. Dr. Roberto de Assis Ferreira

Co-orientador: Prof. Dr. Oiliam José Lanna

Belo Horizonte

Faculdade de Medicina da UFMG

2009

Universidade Federal de Minas Gerais

Reitor: Prof. Ronaldo Tadêu Pena

Vice-Reitora: Prof^a. Heloisa Maria Murgel Starling

Pró-Reitora de Pós-Graduação: Prof^a. Elizabeth Ribeiro da Silva

Pró-Reitor de Pesquisa: Prof. Carlos Alberto Pereira Tavares

Faculdade de Medicina

Diretor: Prof. Francisco José Penna

Vice Diretor: Prof. Tarcizo Afonso Nunes

Coordenador do Centro de Pós-Graduação: Prof. Carlos Faria Santos Amaral

Subcoordenador do Centro de Pós-Graduação: João Lúcio dos Santos Jr.

Departamento de Pediatria

Chefe do Departamento de Pediatria: Prof^a. Maria Aparecida Martins

Departamento de Pós-graduação em Ciências da Saúde

Coordenador do Programa de Pós-Graduação em Ciências da Saúde – Área de Concentração em Saúde da Criança e do Adolescente: Prof. Joel Alves Lamounier

Subcoordenadora do Programa de Pós-Graduação em Medicina - Área de Concentração em Pediatria: Prof^a. Ana Cristina Simões e Silva

Colegiado do Programa de Pós-Graduação em Ciências da Saúde – Área de Concentração em Saúde da Criança e do Adolescente:

Prof^a. Ivani Novato Silva

Prof. Jorge Andrade Pinto

Prof^a. Lúcia Maria Horta Figueiredo Goulart

Prof^a. Maria Cândida Ferrarez Bouzada Viana

Prof. Marco Antônio Duarte

Prof^a. Regina Lunardi Rocha

Gustavo Sena Sousa (Repr. Discente)

AGRADECIMENTOS

Agradeço às crianças cujos cantos espontâneos permitiram a realização desse trabalho.

Agradeço especialmente ao Roberto, ao Oiliam e ao João Gabriel por sua valiosa orientação.

Agradeço ao Antônio Carlos, ao Délcio, à Gena, à Leonor, ao Moacyr e ao Toninho por aceitarem participar da minha banca de qualificação e de defesa.

Agradeço à Beatriz, Esther, Campolina, Kater, Oiliam, Patrícia, Rosa Lúcia, Sílvia, Swanwick, Teca e Viviane por fornecerem dados preciosos para essa pesquisa.

Agradeço às amigas Aline e Rosa Maria por sua ajuda no processo de gravação dos cantos espontâneos.

Agradeço aos meus colegas e amigos do Núcleo Villa-Lobos de Educação Musical e da Escola de Música da UEMG pelo incentivo.

Agradeço ao Marcelo, à Maria Tereza, ao Renato, à Mariana e a meus irmãos e familiares pelo apoio.

Dedico esse trabalho a meus pais, Marcelo e Neyde

LISTA DAS FIGURAS

FIGURA	TÍTULO	PÁGINA
1	Modelo Espiral de Swanwick e Tillman (1988)	81
2	Fragmento das Tabelas 1a e 1b	166

LISTA DOS GRÁFICOS

GRÁFICO	TÍTULO	PÁGINA
1	Estruturação rítmica	171
2	Direcionamento	173
3	Forma	179
4	Estruturação melódica	180
5	Caráter expressivo	183
6	Contrastes	187
7	Texto	190
8	Características sócio-culturais específicas	192

LISTA DAS TABELAS

TABELA	TÍTULO	PÁGINA
1a	Síntese da Análise de Conteúdo – crianças de dois, três e quatro anos	168
1b	Síntese da Análise de Conteúdo – crianças de cinco e seis anos	169

SUMÁRIO

RESUMO	xii
ABSTRACT	xiii
INTRODUÇÃO	1
1 METODOLOGIA.....	8
1.1 Delineamento	9
1.2 Problema	9
1.3 Objetivos da pesquisa.....	10
1.4 Amostra e natureza dos dados	11
1.5 Faixa etária	12
1.6 Método.....	14
1.6.1 Análise de Conteúdo	14
2 O TEMPO E A MÚSICA.....	17
2.1 Tempo – conceito ou enigma?	18
2.2 A percepção do tempo - Tempo vivido & tempo cronológico	21
2.3 A música e o tempo	23
2.4 O tempo na música	28
3 A CRIANÇA DE DOIS A SEIS ANOS: COGNIÇÃO E TEMPORALIDADE.....	35
3.1 A psicologia cognitiva	36
3.2 Os estágios de desenvolvimento e o estágio pré-operacional	40
3.2.1 Principais formas de representação no período pré-operacional	42
3.2.2 O pensamento pré-operacional	52
3.2.3 Percepção do tempo na criança de dois a seis anos	54
3.2.3.1 Experiências inaugurais com o tempo: a duração, a expectativa e a memória	55
3.2.3.2 Experiências temporais no pré-operacional	62
3.3 Novas tendências da psicologia cognitiva	67

4 DESENVOLVIMENTO COGNITIVO-MUSICAL: QUATRO TEORIAS....	72
4.1 Considerações introdutórias.....	73
4.2 A teoria do desenvolvimento artístico de Howard Gardner	75
4.3 A Teoria Espiral do desenvolvimento musical de Keith Swanwick e June Tillman	80
4.4 A teoria do desenvolvimento musical de David Hargreaves	86
4.5 Koellreutter e a evolução da consciência como manifestação do desenvolvimento musical	91
4.6 Convergências e divergências entre as idéias de Gardner, Swanwick, Hargreaves e Koellreutter	99
5 O DESENVOLVIMENTO COGNITIVO-MUSICAL DA CRIANÇA: UMA DESCRIBÇÃO EVOLUTIVA A PARTIR DO CANTO ESPONTÂNEO.....	104
5.1 Conceituação	105
5.2 Origem e evolução do canto espontâneo	107
5.2.1 O papel dos adultos no desenvolvimento musical e na capacidade de comunicação da criança	108
5.2.2 Os balbucios musicais e a comunicação pré-verbal dos bebês	112
5.2.3 O surgimento do canto espontâneo no segundo ano de vida	118
5.2.4 O canto espontâneo da criança dos dois aos três anos	121
5.2.5 O canto espontâneo da criança de três anos e quatro anos	124
5.2.6 O canto espontâneo da criança de cinco e seis anos	126
6 RESULTADOS E DISCUSSÃO.....	134
6.1 Considerações iniciais	135
6.2 Análise de Conteúdo	136
6.3 Discussão	170
6.3.1 Estruturação Rítmica.....	170
6.3.2 Direcionamento.....	173
6.3.3 Forma.....	177
6.3.4 Estruturação melódica.....	180

6.3.5	Caráter expressivo.....	183
6.3.6	Contrastes.....	185
6.3.7	Texto.....	187
6.3.8	Influências sócio-culturais específicas.....	192
6.4	Reflexões finais	194
7	CONCLUSÕES	201
	REFERÊNCIAS	207
	ANEXOS.....	216

RESUMO

O desenvolvimento da percepção do tempo em crianças de dois a seis anos: um estudo a partir do canto espontâneo

INTRODUÇÃO: O canto espontâneo é a música vocal produzida espontaneamente pela criança partir dos 18 meses, sendo ainda pouco conhecido da comunidade científica. Estudos recentes mostram que o canto espontâneo pode ser considerado uma forma de representação da criança, tal qual o desenho e a linguagem. A premissa de que a música é uma forma de expressão artística essencialmente temporal tornou possível pensar em integrar a música, a criança e o tempo, em uma mesma pesquisa. **OBJETIVOS:** Delinear conceitos de tempo ao longo da história; identificar as relações entre o tempo e a música; estudar as teorias do desenvolvimento musical e o desenvolvimento cognitivo de crianças de dois a seis anos; descrever a evolução do canto espontâneo, até os seis anos de idade; estabelecer categorias musicais visando verificar as relações entre o canto espontâneo e desenvolvimento da percepção do tempo de crianças de dois a seis anos. **FUNDAMENTAÇÃO:** Para os estudos sobre o tempo, foram adotadas as idéias de Damásio (2009), Whitrow (1993) e Minkowski (1972). Langer (1953) foi a autora mais estudada para as reflexões acerca das relações entre o tempo e a música. A psicologia cognitiva piagetiana constituiu-se na principal fundamentação para o estudo do desenvolvimento cognitivo da criança. Para os estudos sobre o desenvolvimento musical foram adotadas as teorias de Howard Gardner (1973), Hans Joachim Koellreutter (1984), Keith Swanwick (1988) e David Hargreaves (1996). **METODOLOGIA:** Foi utilizada a análise de conteúdo. Foram selecionados quarenta cantos espontâneos, os quais foram analisados musicalmente por doze jurados, de consagrada experiência musical. Desses dados, foi elaborada a análise de conteúdo da qual emergiram oito categorias musicais: estruturação rítmica, direcionamento, forma, estruturação melódica, caráter expressivo, contrastes, texto, influências sócio-culturais específicas. Finalmente, foram verificadas as relações dessas categorias com o desenvolvimento da percepção do tempo da criança de dois a seis anos. **RESULTADOS:** As características musicais dos cantos espontâneos sofrem transformações evidentes ao longo da faixa etária estudada. O tratamento dado ao tempo, manifestado nas oito categorias musicais, foi uma das mais contundentes transformações apontadas. A progressiva intensificação da regularidade rítmica, da intensidade dos contrastes e da força das conclusões foram as transformações mais evidenciadas pelos resultados. **CONCLUSÕES:** A música é instrumento metodológico importante para investigações acerca do desenvolvimento da criança; o canto espontâneo pode ser considerado um indicador da percepção de tempo e do desenvolvimento cognitivo em geral da criança; é provável que o canto espontâneo possa ser usado como recurso propedêutico no acompanhamento do desenvolvimento infantil. Para isso foi proposto o esboço de um protocolo que deverá ser desenvolvido em pesquisas futuras.

Palavras-chave: Música, cognição, canto espontâneo, temporalidade, desenvolvimento musical.

ABSTRACT

The development of time perception in children from two to six years old: a research upon spontaneous singing

INTRODUCTION: Spontaneous singing is the vocal music, spontaneously produced by children from 18 months old, not yet well known by the academics. Recent studies have shown that spontaneous singing can be considered a way of representation, such as drawing and language. The premise that music is a temporal manifestation of Art led to the possibility to integrate music, children and time, in a same research. **OBJECTIVES:** To delineate time concepts along history; to identify the relationships between time and music; to study the theories of musical development and the cognitive development of children from two to six years old; to describe spontaneous singing natural evolution from birth to six years old; to establish musical categories in order to verify the relationship between spontaneous singing and time perception in children from two to six years old. **FRAMEWORK:** Damasio (2009), Whitrow (1993) and Minkowski (1972) were chosen for time perception; Langer (1953) for the relationship between time and music; Piaget's developmental theory was a reference to investigate children's cognitive development. For theoretical framework on musical development, Howard Gardner (1973), Hans Joachim Koellreutter (1984), Keith Swanwick (1988) and David Hargreaves' (1996) theories were elected. **METODOLOGY:** Product analysis was used to carry out this investigation. Forty children's spontaneous songs were selected and musically analyzed by twelve judges. Eight musical categories emerged from the analyses: rhythmic structures, direction, form, melodic structures, expressive character, contrasts, text, and specific cultural influences. Finally, the relationship between spontaneous singing and time perception was checked. **FINDINGS:** The characteristics of spontaneous singing go through evident transformations along this period. The treatment given to time, present throughout the eight categories, was one of the main transformations. The progressive intensification of rhythmic regularity, the emphasis in the contrasts and the strength of the conclusions were the most emphasized transformations. **CONCLUSIONS:** Music is an important methodological tool to investigate children development; spontaneous singing may be considered an indicator of both, time perception and general cognitive development in children. Spontaneous singing is likely to be used as a propaedeutic tool to follow children's development. For this reason, an outline of a protocol, to be developed in further studies, was proposed.

Key-words: Music, cognition, spontaneous singing, temporality, musical development.

INTRODUÇÃO

Introdução

O canto espontâneo, música vocal produzida espontaneamente pela criança, que surge entre os dezoito e os vinte e quatro meses de idade, representa um desafio para qualquer pesquisador. Enquanto o desenho infantil já tem sido alvo de intensos estudos há várias décadas (LUCQUET, 1927; KELLOGG, 1969; LOWENFELD e BRITAIN, 1977), o canto espontâneo é praticamente desconhecido na comunidade científica.

Uma grande dificuldade envolvendo estudos dessa natureza é a complexidade de se registrar essa manifestação espontânea da criança. Como o próprio nome já indica, o canto espontâneo ocorre de maneira imprevisível e está associado ao ato de brincar. Além disso, é provável que as pessoas em geral, ao escutarem essa forma tão efêmera de expressão, não a interpretem como sendo música. Todas essas questões certamente contribuem para a escassez de pesquisas sobre o assunto.

Há mais de vinte anos, o canto espontâneo tem sido objeto de meu estudo. Tenho tido a oportunidade de trabalhar diretamente com crianças pequenas no Núcleo Villa-Lobos de Educação Musical¹ e na formação de professores de Música, na Escola de Música da Universidade do Estado de Minas Gerais. Em 1985, iniciei, sob a orientação do Professor H. J. Koellreutter², um trabalho de

¹ Escola particular de música, fundada em 1971, e pioneira em Belo Horizonte no trabalho musical com crianças menores de cinco anos.

² H.J. Koellreutter (1915-2005) foi um grande músico, compositor, regente, educador musical e humanista alemão, radicado no Brasil, desde 1937, que contribuiu decisivamente na formação de músicos e educadores musicais em nosso país.

pesquisa com um grupo de oito crianças entre três e cinco anos, durante o Curso de Especialização em Educação Musical, promovido pela Escola de Música da UFMG. O objetivo desse trabalho foi estudar as relações entre o canto espontâneo produzido por crianças pequenas e as representações gráficas dessas músicas feitas pelas próprias crianças.

Minha fascinação pelo assunto fez com que esse trabalho, inicialmente um projeto de pesquisa, evoluísse para se tornar um projeto de vida que perdura, ininterrupto, até os dias de hoje. Consegui, ao longo desses anos, compreender algumas questões que, há vinte anos atrás, eram, para mim, obscuras. Essa compreensão decorreu de minha própria experiência associada ao estudo de outros pedagogos musicais igualmente interessados no assunto.

As primeiras publicações sobre o canto espontâneo datam da década de setenta. Hans Moog (1976) escreveu um trabalho, nomeando e descrevendo algumas modalidades de canto espontâneo, típicos de crianças de três e quatro anos. Howard Gardner (1981) realizou um estudo sobre a aquisição da habilidade de cantar em crianças pequenas. Jay Dowling (1984) publicou uma pesquisa sobre a evolução de alguns padrões musicais no canto espontâneo, tendo como referência o canto produzido por suas duas filhas pequenas. Hanus e Mechthild Papoušek (1996) e Colwyn Trevarthen (2004, 2008) têm investigado a musicalidade presente nos balbúlios dos bebês e o papel fundamental de pais e cuidadores no desenvolvimento do canto e da fala. Gluschkov (2002) tem estudado o estilo pessoal que já se manifesta nas músicas produzidas por crianças pequenas.

Koellreutter (1984) elaborou uma teoria, sobre a evolução da consciência humana associada às manifestações musicais do homem ocidental nas várias épocas. Esse autor relaciona a música produzida por crianças pequenas à forma como elas percebem o mundo. Essa teoria de Koellreutter foi um importante referencial para esse trabalho. Keith Swanwick (1986, 1988, 1994), em meados da década de oitenta, iniciou uma pesquisa acerca da produção musical da criança que culminou na elaboração de sua Teoria Espiral do Desenvolvimento Musical. Essa teoria permite avaliar o nível de compreensão musical da criança, através de suas composições, e foi também utilizada como fundamentação teórica para esse trabalho. Outros autores, como David Hargreaves (1986, 1992, 1996, 2002, 2004) e John Sloboda (1985) muito têm contribuído para iluminar o assunto. A teoria do desenvolvimento musical elaborada por Hargreaves (1996) também serviu de referencial teórico para a presente investigação. Hargreaves (1996) enfatizou em seus estudos, tal qual Sloboda (1985), a descrição evolutiva do canto espontâneo da criança.

Em meus estudos sobre o assunto (PARIZZI, 1986, 1987, 2003, 2005a 2005b, 2006, 2007, 2008a, 2008b) constatei que o canto espontâneo de crianças de três a seis anos pode ser considerado um indicador do seu desenvolvimento cognitivo-musical, tal qual o desenho e outras formas já consagradas de representação. Esses estudos anteriores permitiram que eu vislumbrasse que o canto espontâneo poderia ser uma forma não verbal de se “interrogar” a criança pequena sobre sua percepção do mundo. Surgiu, então, a idéia de se investigar mais profundamente as relações entre a criança, a música e o tempo. Qual

seriam as relações entre o desenvolvimento da percepção do tempo de crianças de dois a seis anos com seu canto espontâneo?

Meu interesse pelo estudo do tempo foi também desencadeado pelo professor H. J. Koellreutter, ainda na década de oitenta. Abordagens filosóficas e históricas sobre o assunto são inúmeras e já têm sido alvo de reflexão desde a Antiguidade (Aristóteles, Agostinho, Newton, Leibniz, entre outros) (MOURA, 2007). Entretanto, estudos que correlacionam a percepção do tempo da criança com seu desenvolvimento cognitivo-musical são ainda escassos e pontuais. Os clássicos estudos de Jean Piaget (1946, 1952, 1970, 1982) continuam sendo uma importante referência, revisitados pelos estudiosos da psicologia cognitiva que buscaram nas idéias de Vygotsky (1978) a explicação para as influências sócio-culturais no desenvolvimento da criança. Essas idéias foram adotadas nesse trabalho.

Como fundamentação teórica sobre questões relacionadas ao tempo, recorri também à obra *O Tempo Vivido* (1973) de Eugène Minkowski, onde encontrei elementos primordiais que auxiliaram na compreensão da experiência temporal das crianças. Minkowski (1885-1972), inspirado em Henri Bergson (1859-1941) constatou que, em nossas vidas, transitamos constantemente entre a “vivência temporal natural e espontânea” e “a experiência racional do tempo medido”. Esses dois conceitos de tempo foram de grande relevância para essa pesquisa. Susanne Langer (1953) e George J. Whitrow (1993) permitiram que eu compreendesse um pouco mais sobre as relações entre a música, a criança e o tempo.

É importante esclarecer que a expressão “percepção do tempo das crianças de dois a seis anos”, utilizada nesse trabalho, deverá ser compreendida como a forma intuitiva através da qual as crianças, nessa faixa etária, vão adquirindo e refinando suas relações temporais. Não se trata, pois, de uma dimensão conceitual do tempo.

Pesquisas com o objetivo de se investigar como crianças pequenas percebem o tempo têm se mostrado difíceis por razões metodológicas. O próprio Piaget (1946) chegou a essa conclusão em uma de suas obras. Mas a música cria uma imagem do tempo delineada pelo movimento das “formas sonoras” e torna o tempo audível, tornando sensíveis suas formas e sua continuidade (LANGER, 1953). Para muitos autores, a música é o próprio tempo. Assim, utilização da música como instrumento metodológico nessa pesquisa revelou-se eficaz. Foram selecionados quarenta cantos espontâneos de crianças de dois a seis anos (oito por faixa etária). Esses cantos foram analisados musicalmente por jurados independentes. Destes dados, foi elaborada a Análise de Conteúdo, da qual oito categorias musicais emergiram espontaneamente. Finalmente, busquei verificar as relações dessas categorias musicais com a percepção do tempo da criança de dois a seis anos.

O corpo da tese foi organizado em seis capítulos. Procurei utilizar uma linguagem passível de ser compreendida por leitores não familiarizados com a terminologia musical, uma vez que essa pesquisa tem também, como público alvo, profissionais da saúde. No **Capítulo 1**, apresento a metodologia utilizada para a realização do trabalho; no **Capítulo 2**, há uma revisão da literatura

acerca das relações entre o tempo e a música. No **Capítulo 3**, trato do desenvolvimento cognitivo de crianças de dois a seis anos. O **Capítulo 4** descreve e compara quatro teorias do desenvolvimento musical. O **Capítulo 5** apresenta uma revisão de literatura sobre o canto espontâneo. No **Capítulo 6** são apresentados os resultados e a discussão, e, finalmente, no **Capítulo 7**, apresento as conclusões desse trabalho. Os **Anexos** incluem a autorização do COEP-UFMG³ e os Termos de “Consentimento Informado”, que foram enviados e preenchidos pelos jurados que participaram da investigação.

Acredito que essa pesquisa possa ter desdobramentos extramusicais e servir de estímulo e recurso para estudos voltados ao desenvolvimento da criança com implicações na puericultura, na neurologia pediátrica, na psicologia infantil, na psicopedagogia, na musicoterapia, na educação musical e em outras áreas correlatas.

³ COEP-UFMG é a sigla do Comitê de Ética em Pesquisa da UFMG

CAPÍTULO 1
METODOLOGIA

1 - METODOLOGIA

1.1 – Delineamento

Este estudo é de natureza exploratória. 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, o que é, justamente, o caso dessa investigação.

1.2 – Problema

Em dissertação de mestrado, foram investigadas as relações entre o desenvolvimento cognitivo da criança de três a seis anos e seu canto espontâneo. Entretanto, questões emergentes desse estudo, relacionadas à forma como o fenômeno tempo se manifestou nas músicas criadas pelas crianças, chamaram especialmente nossa atenção. É provável que a criança manifeste sua forma de perceber o tempo através de sua produção musical espontânea. Questões fundamentais surgiram a partir daí: existe uma relação significativa entre a evolução do canto espontâneo e o desenvolvimento da percepção do tempo em crianças? Poderia o canto espontâneo ser considerado um instrumento capaz de explicitar a vivência que a criança tem do fenômeno tempo?

1.3 – Hipótese

A percepção que a criança de dois a seis anos tem do fenômeno tempo se manifesta em seu canto espontâneo.

1.4 – Objetivos da pesquisa

OBJETIVO GERAL:

Investigar o desenvolvimento da percepção do tempo em crianças de dois a seis anos a partir de seu canto espontâneo.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

1) Fazer uma revisão de literatura acerca dos seguintes assuntos:

- Os conceitos de tempo ao longo da história.
- As relações entre o tempo e a música.
- O desenvolvimento cognitivo da criança de dois a seis anos.
- As teorias do Desenvolvimento Musical de H. Gardner (1973), H.J. Koellreutter (1984), K. Swanwick (1986) e D. Hargreaves (1996).
- A origem e a evolução do canto espontâneo, do nascimento aos seis anos.

2) Analisar quarenta cantos espontâneos de crianças de dois a seis anos, privilegiando oito cantos de cada uma dessas idades.

3) Estabelecer categorias musicais para análise dos cantos espontâneos de crianças entre dois e seis anos.

4) Verificar as relações dessas categorias com o desenvolvimento da percepção do tempo em crianças nessa faixa etária.

1.5 – Amostra e natureza dos dados

A amostra deste estudo consiste de cantos espontâneos produzidos por crianças, alunas do Núcleo Villa-Lobos de Educação Musical. Essa é uma escola particular de música, considerada referência em Belo Horizonte, fundada em 1971 e pioneira, nessa cidade, no trabalho musical com crianças menores de cinco anos de idade.

Os cantos espontâneos, gravados no período de 2001 a 2005 com equipamento digital de alta *performance*, fazem parte do acervo do Núcleo Villa-Lobos de Educação Musical. Eles podem ser considerados dados existentes, ou seja, “dados já presentes na situação em estudo e que podem ser utilizados na pesquisa sem modificações” (LAVILLE & DIONNE, 1999).

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). Uma seleção randômica poderia eliminar justamente os casos mais típicos e representativos da faixa etária selecionada.

Assim, foram selecionados quarenta cantos espontâneos considerados exemplares, os quais foram distribuídos de forma homogênea, oito cantos para cada idade (dois a seis anos), de acordo com os seguintes critérios:

- músicas criadas espontaneamente durante as aulas de música;
- músicas vocais, com ou sem letra;
- músicas diversificadas e representativas de cada idade (“esboço de canção, canção pot-pourri, canção imaginativa e canção transcendente”). Essas modalidades de canto espontâneo foram identificadas nos trabalhos de Mog (1976), Sloboda (1985), Davies (1992) e Parizzi (2005a, 2006).

Sobre isso, Hargreaves *et al* (1986) enfatizam que estudos envolvendo formas de manifestações artísticas 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.

Os quarenta cantos selecionados foram gravados em CD, e, posteriormente, submetidos a doze jurados independentes, conforme será descrito no item 1.6 (Método).

1.6 - Faixa Etária

A fala e o canto parecem se desenvolver de forma indiferenciada até cerca dos doze meses. Aos poucos, em algum momento após completar um ano de idade, a criança começa a falar e a exercitar seus primeiros cantos espontâneos.

Esse canto passa a ser mais nitidamente percebido entre os dezoito e vinte e quatro meses de idade (SLOBODA 1985, p.202; HARGREAVES 1986, p.67).

Optamos por trabalhar com o canto espontâneo de crianças entre dois 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. Essas 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 três a cinco alunos.

As crianças cujos cantos foram selecionados para essa pesquisa não foram submetidas a avaliações médicas ou psicológicas específicas para a realização dessa investigação. Todas elas têm seu desenvolvimento acompanhado por pediatras e não há registro de anormalidades.

1.7 – Método

1. 7.1 – Análise de Conteúdo

Os **quarenta cantos** selecionados (oito de cada uma das idades) foram organizados em **dois CDs**, com **vinte músicas em cada um** (quatro de cada uma das idades). A partir daí, foi iniciado o procedimento empírico dessa investigação.

Doze jurados foram convidados através de carta (ANEXOS 1 e 2) para analisar musicalmente os cantos espontâneos selecionados. É importante esclarecer que a opção por essa abordagem metodológica decorreu da necessidade de se garantir a devida imparcialidade dos resultados da pesquisa. Como a pesquisadora tinha um envolvimento pessoal com as crianças cujos cantos espontâneos foram estudados, caso as análises musicais fossem realizadas por ela própria, haveria o risco de que os resultados pudessem ser alterados em decorrência dessa proximidade.

O júri foi composto por educadores musicais e por compositores de reconhecida competência. Os doze jurados foram divididos em dois grupos (Grupo 1 e Grupo 2) formados por seis membros cada um. Os seis jurados do Grupo 1 foram identificados por A1, B1, C1, D1, E1 e F1; e os do Grupo 2 por A2, B2, C2, D2, E2 e F2. Cada grupo ficou encarregado da análise de **um dos dois CDs elaborados para a pesquisa**, ou seja, de **vinte cantos** (quatro cantos de cada uma das idades).

Esse número de jurados (doze) se justifica pelo fato de que a elaboração de uma análise musical é algo complexo e trabalhoso. Seria praticamente inviável conseguir a colaboração de profissionais consagrados no meio musical caso o número de análises excedesse os vinte cantos estabelecidos para cada jurado.

Assim, cada um dos jurados recebeu um CD contendo vinte faixas anônimas, com quatro faixas correspondentes a cada idade (quatro cantos de dois anos, quatro cantos de três anos, etc.). Como havia dois grupos com o mesmo núme-

ro de jurados, cada uma das idades (dois, três, quatro, cinco, e seis anos) foi representada com oito faixas no total. **Os jurados analisaram as músicas segundo seus próprios critérios.**

A partir daí, foi utilizada a técnica da Análise de Conteúdo. Esse tipo de análise de natureza qualitativa tem como objetivo explorar a estrutura e os elementos do conteúdo (neste caso, os dados fornecidos pelos jurados), visando esclarecer suas diferentes características e extrair sua “significação” (LAVILLE e DIONNE, 1999). Esse procedimento metodológico 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). 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”. Esse tipo de Análise de Conteúdo é denominado “modelo aberto”, uma vez que as categorias “emergirão no curso da própria análise” (LAVILLE e DIONNE, 1999).

Os dados fornecidos pelos doze jurados foram, então, submetidos à Análise de Conteúdo. A partir dessa análise, observamos que alguns fenômenos se manifestaram de modo mais evidente nas músicas produzidas pelas crianças. Esses padrões musicais recorrentes nos cantos espontâneos foram então agrupados por afinidade e **oito categorias emergiram**: estruturação rítmica, direcionamento, forma, estruturação melódica, caráter expressivo, contrastes, texto

e influências culturais específicas. Essas oito categorias estão amplamente detalhadas no **Capítulo 6** dessa pesquisa (Resultados e Discussão).

É importante ressaltar que os padrões musicais que conduziram às categorias foram apontados pelos jurados dos dois grupos (doze jurados ao todo) de maneira praticamente unânime. Houve uma eventual omissão de algumas categorias por parte de alguns jurados em algumas análises. Mas não foi detectada nenhuma idéia oposta ou conflitante entre os membros do júri dos dois grupos. Esse fato pode ser explicado por dois fatores: pela formação musical dos membros do júri, calcada na música ocidental e por alguns pilares presentes na linguagem musical de todas as culturas, como as repetições e as “novidades”; o tratamento rítmico regular ou irregular; os contrastes enfatizados ou não, entre outros. Esses pilares “derrubam” as fronteiras entre as músicas das diversas culturas, pois estão presentes de forma subliminar na linguagem musical de maneira geral¹ (FRITZ et al, 2009).

A partir daí, verificamos as relações das categorias musicais com o desenvolvimento da percepção do tempo na criança de dois a seis anos, fundamentados no referencial teórico estudado, o qual será apresentado a seguir.

¹ Como esse assunto não se refere diretamente à pesquisa, não nos ateremos a ele.

CAPÍTULO 2
O TEMPO E A MÚSICA

2 - O TEMPO E A MÚSICA

2.1 Tempo – conceito ou enigma?

“O tempo é um dos enigmas centrais da realidade humana” (WHITROW, 1993). Na tentativa de entendê-lo e de conceituá-lo, filósofos, psicólogos, físicos e matemáticos têm apresentado, ao longo dos séculos, diferentes visões que revelam as várias linhas de pensamento, ora contraditórias, ora congruentes, que se estabeleceram sobre o assunto. Fundamentalmente, essas linhas de pensamento convergem para dois pontos de vista: o primeiro concebe o tempo como uma realidade em si, externa ao homem, absoluto e imóvel, passível de ser contemplado e descrito objetivamente; o segundo concebe o tempo como um artifício de percepção humana, uma propriedade da mente, uma “criação” humana, um fenômeno subjetivo, associado à necessidade de entender e relacionar experiências existenciais (MOURA, 2007).

Platão, no século V a.C. talvez motivado pelo movimento circular “eterno e imutável” dos céus, defendeu a idéia do tempo como uma realidade externa, imutável, incorruptível e eterna. Na concepção platônica, tempo e o “mundo” estão irremediável e eternamente ligados (MOURA, 2007).

Santo Agostinho, no século IV, também admitia o tempo como algo estabelecido a priori; em sua concepção, Deus criara simultaneamente o mundo e o tempo e, antes da Criação, havia uma “eternidade atemporal”. Porém, ao contrário de Platão, seu enfoque enfatiza a maneira como a mente apreende o tempo. Agostinho pensou o tempo em termos introspectivos sugerindo que passado e

futuro são intuições da mente, pois apenas o presente, indivisível, existe. Na visão agostiniana, o passado e o futuro são experienciados subjetivamente como “momentos do presente na mente”, por meio da memória e da expectativa (VANCE, 1982, p. 20).

O que é o tempo? Se ninguém, me perguntar, eu sei, se quiser explicar, já não sei. Porém, atrevo-me a declarar, sem receio de contestação, que se nada sobreviesse não haveria tempo futuro e se nada houvesse não haveria tempo presente (...). Os tempos são três: presente das coisas passadas, presente das presentes, presente das futuras (SANTO AGOSTINHO)

Séculos depois, Isaac Newton (1643-1727), numa releitura platônica do tempo, define matematicamente o tempo como uma realidade externa, independente de eventos e ontologicamente anterior a qualquer evento (portanto, existente mesmo antes da criação do mundo). Essa foi uma das bases da idéia newtoniana do tempo absoluto: "verdadeiro e matemático, por si mesmo e por sua própria natureza, fluindo uniformemente sem relação alguma com o exterior" (FRASER, 1990, p. 29). Essa concepção é um dos pilares matemáticos da física clássica.

A idéia newtoniana de tempo absoluto foi refutada por seu contemporâneo Leibniz (1646-1716) sob a argumentação lógica que os instantes, considerados sem as coisas, não teriam sentido. Esse questionamento, parte da célebre controvérsia vivida por esses dois ilustres contemporâneos, estimulou intensamente a pesquisa e a reflexão filosófica acerca do tempo. A maior parte dos filósofos posteriores (principalmente Kant e Hegel) tendeu a considerar o tempo como representação intelectual e não como uma realidade em si (MOURA, 2007).

Pelo caminho da física, Einstein, no início do século XX, refutou de modo categórico a concepção newtoniana de tempo absoluto quando formulou a teoria especial da relatividade segundo a qual, para se falar de tempo, o observador não pode ser desconsiderado. Numa perspectiva filosófica, Einstein propôs que “tempo e espaço são modos pelos quais pensamos, e não condições nas quais vivemos” (ROWELL, 1990, p. 354).

Essa linha de reflexão marcou a filosofia do século XX (Bergson, Husserl, Heidegger, etc.) e enfatizou o conceito de que o tempo é, de alguma maneira, um artifício da percepção humana. Koellreutter (1984) afirma que “se não houvesse eventos não haveria o tempo”. Conseqüentemente, como coloca Clifton, “são os eventos, vivenciados pelas pessoas, que definem o tempo” (apud KRAMER, p. 5). Kramer reforça essa idéia quando afirma que “eventos, não o tempo, estão em fluxo”.

O tempo é uma relação entre as pessoas e os eventos que elas percebem, ou uma abstração, uma dedução inferida pelo homem (como um observador), depois de testemunhar e experimentar eventos organizados em determinados modos (KRAMER, 1988, p. 5).

A definição de tempo proposta por Kramer deriva da sensação de repetitividade e alternância provida pela recorrência contínua e alternada, em intervalos regulares, de eventos similares e claramente identificáveis. Se os eventos fossem eternamente diferentes e inidentificáveis, o tempo não existiria para o homem, e o mundo muito possivelmente seria caótico (DÜRR, 1968, p. 182).

2.2 A percepção do tempo - Tempo vivido & tempo cronológico

Na vida cotidiana, quando pessoas falam sobre o tempo, instintivamente se reportam ao relógio, ou ao calendário e atribuem a cada acontecimento um ponto fixo que pode ser expresso em termo de anos, meses, horas da “distância” que o separa daquele dado momento (MINKOWSKI, 1973, p.17). Trata-se do tempo “mensurável”, ou, citando Bergson (apud MINKOWSKI, 1973, p. 17), do tempo “assimilado ao espaço”. O fato de serem utilizados termos como “medida”, “distância”, “intervalo” para ambos, tempo e espaço, reforça as palavras desse autor.

Para Minkowski (1973, p. 17) os atributos espaciais aplicados ao fenômeno tempo são estreitos e simplistas, e dele constituem apenas uma parte racional e abstrata. O tempo assimilado ao espaço peca pelo excesso de estatismo (MINKOWSKY, 1973, p. 19). Se ele for decomposto em pontos justapostos e se fizermos desfilar mentalmente esses pontos a uma velocidade grande, construímos um quadro fiel do fluir da vida ao longo do tempo (MINKOVSKY, 1973, p. 21). O tempo vivido em nada se assemelha à cronologia. Esse “tempo vivido” é um “oceano misterioso em movimento contínuo”, é muito mais rico e amplo e não pode ser percebido pelo pensamento discursivo, pois inclui as experiências de duração, expectativa, recordação, desejo e esperança. São essas “figuras temporais” que criam e recriam o tempo diante de nossos olhos (BERGSON, apud MINKOWSKI, 1973).

Minkowski propõe que, em nossas vidas, transitamos constantemente entre a “vivência temporal natural e espontânea” – “tempo vivido” e “a experiência racional do tempo medido” ou tempo cronológico e, em função disso, experimentamos o tempo de duas formas radicalmente diversas: como um “fenômeno não racional, refratário a toda forma de conceituação”, ou como algo racional quando “tentamos representá-lo sob a forma de uma linha reta”.

O tempo vivido e o tempo cronológico são denominados em conjunto por Damásio (2009) como “tempo mental”, que ele define num tom poético:

Apesar do tique-taque constante do relógio, a passagem das horas pode parecer rápida ou lenta, curta ou longa. E essa variabilidade ocorre em diferentes escalas de décadas, estações, semanas, dias ou minutos, até minúsculos intervalos musicais – como a duração de uma nota ou o momento de silêncio entre dois acordes.

Damásio (2009) refere-se ainda a uma outra forma de tempo, o “tempo corporal” ou “relógio biológico”, resultado do desenvolvimento da percepção do eterno ciclo natural do amanhecer e do anoitecer, no decorrer da evolução humana.

Ainda não é claro se o “tempo mental” se relaciona com o relógio biológico do tempo corporal ou se depende de algum mecanismo de registro temporal ainda desconhecido. Damásio (2009) e Whitrow (1993) sugerem que o tempo mental deva ser determinado pela atenção que o homem dispensa às suas experiências e às emoções que sente durante esses eventos. Se o que está sendo realizado interessa à pessoa e lhe traz prazer, o tempo parece curto. Quanto mais atenção é dedicada ao próprio tempo, isto é, à sua duração, mais longo ele parece. Entretanto, o sentido de duração é afetado não apenas pelo estado

emocional e grau de atenção no que se está fazendo, mas também pelo estado físico de um modo geral, podendo ser distorcido por drogas, ou por situações de grande impacto emocional, como confinamentos prolongados em ambientes desagradáveis. O sentido de duração parece também ser influenciado pelo modo como as experiências são processadas pela memória. Estudos recentes sugerem que o “processamento do tempo e certos tipos de memória provavelmente compartilham alguns caminhos neurológicos comuns” (DAMASIO, 2009, p. 42).

Em última análise, não há evidências de que o ser humano nasça com qualquer consciência temporal (WHITROW, 1993); as idéias de tempo não são inatas nem aprendidas automaticamente. As idéias temporais são construções intelectuais que resultam da experiência e da ação (PIAGET, 1970).

As relações do tempo com a música têm gerado profundas reflexões que não poderiam deixar de estar presentes nesse trabalho.

2.3 A música e o tempo

O ser humano vive imerso em linguagens¹. A palavra (falada e escrita) é de tal forma predominante na comunicação cotidiana, que costumamos não perceber que ela é “apenas” uma dentre as cinco linguagens mais utilizadas na comunicação do dia-a-dia: a mímica facial, a gestualidade, a palavra, a matemática e a música. (LEHMANN, 1993)

¹ Utilizamos aqui o termo linguagem no sentido que lhe atribui Maturana (1990): um conjunto organizado de signos que permite a coordenação consensual de condutas entre seres humanos.

A música faz parte das linguagens artísticas; as artes (assim como a gestualidade e a mímica facial) se constituem como um conjunto de linguagens que existem para expressar tudo aquilo que é inefável, ou seja, tudo o que não possa ser nomeado ou descrito por palavras. As artes (inclusive as artes da palavra, como a poesia) expressam o indescritível, o indizível: as emoções e as sensações.

A música é, por excelência, a linguagem que expressa a experiência humana da temporalidade.

A música, por sua natureza, é essencialmente incapaz de descrever diretamente o que quer que seja. A finalidade essencial do fenômeno musical é estabelecer uma ordem nas coisas, principalmente na relação entre o homem e o tempo. (STRAVINSKY, 1977).

A música transcorre no tempo e seu caráter é estritamente temporal (THAUT, 2006). A base física da música é fundamentada nos padrões das vibrações sonoras de onde emergem duas dimensões da temporalidade: uma simbolizável pela verticalidade – simultaneidade das vibrações (sons) e a outra pela horizontalidade – sucessão das vibrações. A natureza particular da música permite que ambas dimensões se expressem ao mesmo tempo. Essas duas dimensões organizam os sons sequencialmente e simultaneamente sob a forma de padrões e estruturas que geram a linguagem musical. Entretanto, de forma distinta da fala (da palavra), a música não é uma linguagem associativa e sim uma linguagem perceptual cuja estrutura intrínseca transmite, transporta e veicula significados inefáveis. Com a música, o cérebro humano cria e experimenta um processo integrado de percepção e ação, único e altamente complexo em termos de organização temporal.

O tempo, compreendido como um artifício da percepção humana para criar uma relação entre as pessoas e os eventos, é análogo à música. A música e o tempo podem ser compreendidos como “conceitos correlatos ou duais – duas expressões do mesmo fenômeno”, pois ambos compartilham características comuns:

- A música e o tempo são percebidos como sequências de eventos;
- A música e o tempo implicam em algum tipo de recorrência para terem sentido (MOURA, 2007).

Alguns autores são radicais quando se referem à relação música-tempo: Kramer (1988) considera a música como o próprio tempo ou uma forma dele: “O tempo transforma-se em música”; e “[...] a música cria o tempo”. Koechlin (apud LANGER, 1953, p. 116), considera que existem quatro categorias filosóficas de tempo: (1) tempo da “pura intuição” (o desenrolar da vida); (2) tempo psicológico (dependente das impressões individuais); (2) tempo cronológico (medido por meios matemáticos); e (4) tempo musical ou tempo audiente.

Langer (1953) faz uma reflexão contundente sobre o tempo musical. Do mesmo modo que Bergson (apud SILVA, 2006) e Minkowski (1973), essa filósofa desdobra o conceito que considera o tempo um artifício da percepção humana em duas categorias:

- o *tempo do relógio*, “o tempo como pura seqüência”, uma abstração especial da experiência temporal mediada pelos relógios. Essa forma de percepção temporal nos remete ao tempo “mensurável”, o tempo “assimilado ao espaço”, ou tempo cronológico, “simbolizada por uma classe

de eventos ideais, indiferentes entre si mesmos, mas estendidos numa 'densa' e infinita série pela relação única da sucessão" (LANGER, 1953, p. 111). Esse tempo do relógio é o único sistema adequado que conhecemos para sincronizar assuntos práticos, para datar eventos passados e para construir alguma perspectiva de eventos futuros. Ele pode, além disso, ser elaborado a fim de ir ao encontro de exigências de um pensamento muito mais preciso do que o bom senso. O tempo científico moderno é um refinamento sistemático do "tempo do relógio".

- o *tempo vital*, que não pode ser percebido como um período de tempo medido em minutos ou horas, ou alguma fração de dia, pois é radicalmente diferente desse tempo medido no qual transcorre nossa vida pública e prática. Esse tempo vital é completamente incomensurável se comparado à seqüência dos eventos da vida prática. E essa é, segundo essa autora, a categoria da duração musical. "Esse tempo vital é a ilusão primária da música". Dessa forma, a música é uma imagem do tempo vital – "a passagem da vida que sentimos à medida que as experiências se tornam agora e agora". Tal passagem é mensurável apenas em termos de sensibilidades, tensões e emoções; e não tem apenas uma medida diferente, mas uma estrutura completamente diferente do tempo prático (LANGER, 1953).

Toda música cria uma ordem de tempo virtual no qual as formas sonoras se "movem" umas em relação às outras. O tempo virtual está tão separado da seqüência de acontecimentos reais quanto o espaço virtual o está do espaço real.

Esse tempo virtual é perceptível exclusivamente através da utilização de um único sentido – a audição.

Os elementos da música não são tons dessa ou daquela altura, duração ou intensidade, nem acordes e batidas medidas; eles são como todos os elementos artísticos, algo virtual, criado apenas para a percepção humana (LANGER, 1953, p.114).

Toda música, que se vincula ao curso normal do tempo cronológico (ou que se desvincula dele), estabelece uma relação particular, uma espécie de contraponto entre o transcorrer do tempo, sua duração própria e os meios materiais e técnicos através dos quais a música se manifesta (STRAVINSKY, 1977).

A música cria uma imagem do tempo delineada pelo movimento das “formas sonoras”. “A música torna o tempo audível, tornando sensíveis suas formas e sua continuidade”. A música é um conjunto de “formas sonoras moventes”. (HANSLICK apud LANGER, 1953, p. 114). Sobre as relações da música com o tempo e com a memória, escreveu Stravinsky (1977, p.32)

A música se estabelece na sucessão do tempo e por isso requer uma memória vigilante. A música é, pois, uma arte da cronologia enquanto a pintura é uma arte espacial (STRAVINSKY, 1977, p. 32).

O tempo existe para nós porque experimentamos tensões (físicas, emocionais ou intelectuais) e relaxamentos (soluções das tensões). O modo peculiar como acumulamos essas tensões e suas resoluções formam uma grande variedade de formas temporais. Se a vida fosse uma sucessão de tensões orgânicas homogêneas e sucessivas, talvez o tempo subjetivo fosse unidimensional como o tempo marcado pelo relógio. Mas a vida é sempre um tecido denso de tensões concorrentes e, cada uma delas é uma experiência temporal – uma “medida” peculiar de tempo. Isso faz com que nossa experiência temporal “se desmantele em elementos não mensuráveis, que não podem ser percebidos em conjunto

como formas nítidas” (LANGER, 1953). Se uma dessas medidas for tomada como parâmetro, as outras se tornam “irracionais”, fora de foco em termos lógicos. Essa sucessão de tensões e relaxamentos é responsável por impingir mais qualidade do que quantidade à passagem do tempo.

Assim é o modelo de tempo virtual criado pela música: uma imagem da experiência temporal individual – tensões musicais representando tensões existenciais, “qualidades” musicais representando o conteúdo qualitativo do viver. A música é a imagem sonora do transcorrer da vida, abstraída da realidade para tornar-se livre e plástica e...inteiramente perceptível.

2.4 O tempo na música

Esculturas e pinturas são estruturas espaciais; elas “estão” no espaço; músicas são estruturas temporais; elas “estão” no tempo. Esculturas e pinturas ocupam o espaço; músicas ocupam o tempo – duram... “A escultura dá forma ao silêncio do espaço; a música torna o tempo audível” (LANGER, 1953).

O viver é um fluxo contínuo de tensões e relaxamentos. Percebemos a duração da vida porque percebemos o aumento e a diminuição de nossas tensões emocionais, físicas e intelectuais. Assim como a vida, obras musicais são sucessões de tensões e relaxamentos; a disposição dessas tensões e relaxamentos numa obra musical – o discurso musical – determina o caráter expressivo dessa obra.

Os procedimentos musicais que permitem a construção, no tempo, do discurso musical são, fundamentalmente, três:

- A Estruturação Rítmica
- O Direcionamento
- A Forma musical

Esses conceitos serão devidamente comentados por meio de uma linguagem adequada à compreensão de pessoas que não tenham familiaridade com a terminologia musical.

A **Estruturação Rítmica** é o principal e o mais evidente indicador de fluxo temporal e de periodização da duração na obra musical. O conceito de rítmica musical engloba três conceitos correlatos: pulso, compasso (métrica) e ritmo.

- O **Pulso** é a unidade fundamental de medida da velocidade do decurso musical. Quando batemos palmas ou batemos o pé no chão ao ouvirmos uma obra musical, estamos marcando o pulso dessa obra.
- O fluxo musical é dividido em unidades regulares (ou, menos frequentemente, irregulares) – os **Compassos** – que compreendem um número definido de pulsos musicais. Os compassos são unidades de tempo musical, assim como o metro ou o centímetro são unidades de medidas do espaço.

- As três modalidades mais frequentes de compassos são o binário (constituído por dois pulsos), o ternário (constituído por três pulsos) e o quaternário (constituído por quatro pulsos). O procedimento musical que nos permite perceber o número de pulsos contido num compasso chama-se acentuação métrica ou apenas **Métrica**. A acentuação métrica define o primeiro pulso de um compasso – por exemplo, num compasso ternário:

1-2-3 | 1-2-3 |,

a acentuação métrica salientaria o pulso 1 que, numa metáfora gráfica, se tornaria:

1-2-3 | 1-2-3 |.

Na maior parte das obras musicais, a métrica é explícita e, em geral, evidenciada por um som que se destaca por ser mais forte, mais grave, ou produzido por um instrumento cuja sonoridade é diferente dos demais; instrumentos de percussão são muito utilizados na música popular para explicitar a métrica. Uma das canções mais conhecidas de nossa cultura – “Parabéns para você” é ternária. Quando a cantamos, batemos uma palma para cada pulso e acentuamos algumas sílabas:

para|**bé**ns pra vo|**cê** ... nesta | **da** ta que |

ri da muitas | **fe** li ci | **da** des muitos | **a** nos de | **vi** da.

Essas sílabas acentuadas (em negrito e grifadas) são as sílabas pronunciadas com maior intensidade e representam a acentuação métrica

que damos, por tradição, à essa canção; todos aprendemos a cantar “Parabéns” por “tradição oral”.

Sobre a métrica, escreveu Stravinsky:

A métrica nos ensina em quantas partes iguais se divide a unidade musical (compasso). Ela nos oferece elementos de simetria. A função do ritmo consiste em ordenar os movimentos ao dividir as quantidades proporcionais nos compassos. (STRAVINSKY, 1977, p. 33)

- O **Ritmo** é a sucessão das durações dos sons; o ritmo é um dos principais elementos que tornam singular uma obra ou um trecho de uma obra musical. Se cantarmos o Hino Nacional Brasileiro variando os valores das durações dos sons que correspondem às sílabas da letra da música, ele será certamente descaracterizado havendo, inclusive, a possibilidade, se a modificação no ritmo for muito acentuada, de que ele não seja reconhecível como o Hino Nacional.

O **Direcionamento**, importante indicador de fluxo temporal de uma obra musical, é gerado pelas modificações na velocidade do fluxo (pulso) musical, na intensidade, altura e no timbre dos sons, na disposição sequencial e articulação dos eventos sonoros (por repetição, variação ou transformação) e na disposição hierárquica dos sons (a “tonalidade” musical). Esses procedimentos geram uma sucessão de semelhanças e contrastes perceptivos, responsáveis diretos pelas sensações de tensão e relaxamento, expectativa e certeza, movimento e repouso, surpresas e lembranças que experimentamos quando ouvimos música e que “conduzem e orientam” a nossa audição.

O sistema tonal, próprio da música ocidental desde o século XVII, é fundamentado nesses direcionamentos. Há uma hierarquia entre os sons e a tendência que prevalece é a convergência para a tônica (primeira nota da escala) ao final da obra, o que gera a sensação de conclusão. As escalas (sucessão escalonada de sete sons, que obedecem a uma ordem pré-estabelecida), os arpejos (sequências de algumas notas da escala – a primeira, a terceira, a quinta e a oitava) e os acordes (simultaneidade de alguns sons do arpejo) são procedimentos básicos utilizados na música tonal. A tonalidade refere-se à escala sobre a qual a obra musical foi construída (Dó Maior, Fá menor, entre outras). Sobre a sensação de direcionamento gerada pela tonalidade, escreveu Stravinsky:

A tonalidade não é senão um meio de orientar a música a certos pólos de atração. A função tonal está sempre subordinada ao poder de atração de pólos sonoros. Toda a música não é mais que uma série de impulsos que convergem até um ponto definido de repouso. A polaridade da tonalidade constitui em certo modo o eixo essencial da música. A forma musical se tornaria inimaginável se faltassem esses elementos atrativos que formam as partes de cada organismo musical e estão estreitamente ligados à sua psicologia. As articulações do discurso musical descobrem uma correlação oculta entre o tempo e o jogo tonal. Não sendo a música mais que uma sequência de impulsos e repousos é fácil conceber que a aproximação e o afastamento dos pólos de atração determinam de certo modo a 'respiração' da música (STRAVINSKY, 1977, p.39).

A **Forma musical** é a maneira como os eventos sonoro-musicais se organizam no tempo. Essa organização acontece através da alternância entre a repetição de "idéias" musicais e a introdução de novas "idéias". Grandes compositores escreveram sobre o assunto e definiram a forma musical à sua maneira. Edgar Varèse (1883-1965), compositor francês, faz uma bela analogia entre o fenômeno da cristalização e a forma musical, para evidenciar a riqueza das possibilidades formais em música.

Há a idéia. É a origem da estrutura interna. Essa última aumenta, se agrupa de diversas maneiras e está constantemente a mudar de direção, de velocidade, impulsionando ou repousando devido a forças diversas. A forma é um produto dessa interação. As formas musicais são assim inumeráveis como as formas de um cristal.

Considero a forma musical como um resultante, o resultado de um processo. Sinto uma estreita analogia da forma musical com o fenômeno da cristalização. O cristal se caracteriza por uma forma externa e uma estrutura interna, ambas bem definidas. A estrutura interna depende da molécula, do mais minúsculo arranjo de átomos, o mais ínfimo dos átomos com o mesmo fim e a mesma composição dos átomos cristalizados. O aumento desta molécula gera todo o cristal. Mas, apesar da diversidade pouco considerável das estruturas internas, o número de combinações é, por assim dizer, infinito.

Varèse reforça, poeticamente, que as “idéias”, que geram a forma musical, emergem da imaginação e do inconsciente, no processo da criação artística:

A arte não nasce da razão. Ela é o tesouro mergulhado no inconsciente, esse inconsciente que tem mais compreensão que a nossa lucidez. Na arte, um excesso de razão é mortal. A beleza não provém de uma fórmula... é a imaginação que dá forma aos sonhos (VARÈSE apud VIVIER, 1973, p.70).

Anton Webern (1883-1945), compositor austríaco, diz que a forma é “a maneira como as idéias musicais se apresentam”. O autor diz que a forma introduz o conceito temporal de ordem na música. Esse compositor enfatiza o processo da repetição como um procedimento formal indispensável à inteligibilidade de uma obra musical, pois, através desse procedimento, as idéias musicais são reconhecidas.

Como o princípio da apreensibilidade (compreensibilidade) se expressa nessa obra? Através da repetição. É ela que está na base de toda a construção musical; todas as formas musicais repousam sobre esse princípio, músicas de todas as épocas. (WEBERN, 1984, p. 64).

A repetição de “motivos”, padrões rítmico-melódicos que constituem “a menor parte auto-suficiente de uma idéia musical”, é muito utilizada em músicas de todas as épocas (WEBERN, 1984, p. 63-64).

Essa sucessão de experiências perceptivas, que experimentamos quando ouvimos música, evocam a experiência existencial da temporalidade, do fluxo da vida. À semelhança da vida, as idéias musicais desfilam no tempo .

CAPÍTULO 3

A CRIANÇA DE DOIS A SEIS ANOS: COGNIÇÃO E TEMPORALIDADE

3 - A CRIANÇA DE DOIS A SEIS ANOS: COGNIÇÃO E TEMPORALIDADE

3.1 – A psicologia cognitiva

No mundo ocidental, Piaget foi um dos primeiros estudiosos a explicar o conhecimento como uma construção efetiva e contínua, resultante de trocas dialéticas efetuadas entre o indivíduo e o meio, ou seja, tudo que se dispõe para um indivíduo enquanto desafio à sua inteligência (COUTINHO; MOREIRA, 2004, p.83). A teoria piagetiana do desenvolvimento cognitivo tornou-se uma referência incontestável para os estudiosos do desenvolvimento e, a partir da década de oitenta, passou também a servir de fundamentação teórica para o estudo do desenvolvimento musical (HARGREAVES, 1986, p.31; ZIMMERMAN, 1984, p.33).

As investigações sobre o desenvolvimento musical, 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 (1983), ambas denominadas *The Psychology of Music* (HARGREAVES, 2004, p.3). Esse 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, a partir de uma estrutura biológica definida geneticamente (GAZZANIGA e HEATHERTON, 2005, p.346). Assim, o pensamento, pode ser concebido como uma forma internalizada de ação (HARGREAVES, 1986, p.33). Por esta razão, Santrock afirma que as crianças podem ser consideradas agentes ativos na construção de seu mundo cognitivo (2004, p.308). 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, que enfatizam a íntima relação entre o cérebro e o comportamento:

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 e SILVA, 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 à 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 e SILVA, 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 contínua e

simultaneamente em nível biológico e intelectual, tornando possível todo desenvolvimento físico e cognitivo (PULASKI, 1980).

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 e SILVA, 1998, p.88). É importante

ênfatizar que a *acomodaçã*o torna possível, através da modificação dos *esquemas* mentais, a *assimilaçã*o de novos estímulos. Portanto, a *assimilaçã*o é sempre o produto final, quer a *acomodaçã*o seja necessária ou não (WADSWORTH, 1993, p.7).

Os conceitos de *esquema*, *assimilaçã*o e *acomodaçã*o 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 e SILVA, 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 *assimilaçã*o e *acomodaçã*o (FRANÇA e SILVA, 1998, p.89).

Esse assunto, devido a sua relevância, será retomado em outros momentos desse trabalho.

3.2 – 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 sócio-culturais, 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 *sensório-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 sensório-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 nesse 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 dessa investigação é o canto espontâneo de crianças entre dois a seis anos, o estágio *pré-operacional*, no qual se insere esta faixa etária, receberá uma atenção especial.

3.2.1 – 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 representação, “capacidade de

evocar por meio de um signo ou de uma imagem simbólica o objeto ausente ou a ação ainda não realizada” (BATTRO, 1978, p. 211), constitui-se, pois, numa das conquistas mais importantes nesse 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 (WADSWORTH, 1993, p.51).

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 nesse 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 e SILVA, 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 e SILVA, 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 final do 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, 1988). 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 e SILVA, 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 e SIVA, 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 (1977). 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 nesse 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 desenharam 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

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.

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 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 (PARIZZI,

2005b). Qualquer forma gráfica feita pela criança pode servir para representar qualquer música.

Por volta dos quatro anos, a criança, ao ser solicitada para representar graficamente uma sequência rítmica, tende a desenhar o que Bamberger chama de “garatuja rítmica” (1990, p.105), também descrita por pesquisadores como Gardner (1979) e Goodnow (1977). O resultado gráfico dessas garatuja rítmicas é semelhante ao produzido por crianças mais novas. Porém, Bamberger explica que estas crianças, em sua tentativa de representar a sequência 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 desenharam 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 sequência 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 sequência, 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 (1990) 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, 1970).

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).

3.2.2 – 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

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.

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 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 esse 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, 1997).

3.2.3 Percepção do tempo na criança de dois a seis anos

Torna-se imprescindível, nesse momento, uma reflexão sobre as formas como a criança no estágio *pré-operacional* constrói a sua percepção do tempo, uma vez que essa é uma das questões centrais da pesquisa. As idéias aqui apresentadas são do próprio Piaget e de autores considerados piagetianos e neo-piagetianos.

3.2.3.1 Experiências inaugurais com o tempo: a duração, a expectativa e a memória

Duração

Quando a criança nasce, ela e o mundo são indiferenciados (PIAGET, 1970). Sua percepção é oceânica, como afirma Koellreutter (1984). Entretanto, suas experiências com o tempo se manifestam imediatamente.

Imaginemos uma criança recém-nascida sendo despertada pela fome. É provável que, ao chorar de fome, o bebê esteja tendo sua primeira experiência temporal: a sensação da duração de um desconforto. Essa sensação de duração talvez seja a experiência mais originária de tempo (PULASKI, 1980, p. 167).

Entretanto, parece existir algo que move, que impulsiona essa sensação. É “o transcorrer da vida em uma direção”, fenômeno definido por Minkowsky (1973) como “impulso vital”, o motor da vida desde sua origem. Esse impulso ou élan vital, “talvez seja a força que une os órgãos aos órgãos, os indivíduos aos indivíduos, as espécies às espécies, e que faz de toda a série dos seres vivos uma única onda que corre através da matéria” (BEGSON apud SILVA, 2006). A força do élan vital busca “ultrapassar as diversidades e as formas em direção ao porvir, o movimento de diferenciação do ser, o esforço do fazer” (SILVA, 2006).

De modo análogo, Winnicott diz que os bebês possuem uma “centelha vital e seu ímpeto para a vida, para o crescimento e o desenvolvimento é uma parcela do próprio bebê, algo que é inato na criança e que é impelido para frente de um modo que não temos de compreender” (WINNICOTT, 2005).

Esse impulso vital é nitidamente percebido nas formas de interação do bebê com outros seres humanos. Essa pré-disposição para a comunicação se manifesta nas vocalizações e na alta sofisticação de movimentos de cabeça, rosto e de membros dos bebês durante seus momentos de interação com os adultos (SHIFRES, 2007, p.15). As vocalizações e os balbucios serão estudados com detalhes nos próximos capítulos.

Paralelamente à sensação de duração, o bebê manifesta uma organização temporal rítmica em seu comportamento motor. Uma série enorme de movimentos rítmicos de cabeça, braços, peito e pernas surgem nos primeiros meses de vida do bebê e vão se consolidando como estereótipos rítmico-motores, que periodizam as experiências com a duração. Parodiando Thelen (1981), é como se o impulso vital dissesse ao bebê: “Se você for se mover, mova-se ritmicamente”. Essa produção volitiva do ritmo (rítmico-motora) parece ser essencial para o desenvolvimento da capacidade cerebral de organizar a temporalidade (POUTHAS, 1996).

O desenvolvimento dessa habilidade de estruturar suas próprias ações motoras dentro de um certo período de tempo, é essencial ao desenvolvimento das habilidades motoras, perceptivas e cognitivas das crianças. A capacidade de

regulação temporal adquirida na infância inicial pode se constituir na base para aprendizados futuros mais complexos, relacionados ao tempo, inclusive o aprendizado da música (POUTHAS, 1996).

A sucção é também uma atividade motora de natureza rítmica que periodiza a experiência da duração. Pesquisas realizadas por DeCasper e Sigafos (1983) e Provasi (apud POUTHAS, 1996) mostraram que bebês de poucos dias de vida já são capazes de modificar seus movimentos de sucção não nutricional na dependência dos estímulos que recebem o que sugere a capacidade precoce de modificar a organização temporal de uma atividade rítmica determinada biologicamente.

A sensação de duração, fracionada em intervalos regulares pelo comportamento rítmico-motor do bebê, parece ser a forma através da qual a criança consolida suas experiências iniciais com o tempo.

A duração, associada à sensação de expectativa e à construção da memória delineiam-se como essenciais para o desenvolvimento da percepção do tempo nas crianças.

Expectativa

Quando o bebê chupa seu polegar após “ter se esforçado para colocá-lo na boca”, é provável que tenha a impressão de que uma certa ação foi levada ao cabo, sem que saiba exatamente como. A causa e o efeito, até o terceiro mês de vida, são percebidos como “condensados em um só bloco”. A sensação de

duração puramente psicológica que interliga movimentos sucessivos de forma inconsciente de seu desenrolar, não permite que os eventos sejam percebidos individualmente. O bebê vai, aos poucos, “aprendendo” que os acontecimentos ocorrem em sequência: surge a “mãe” e, logo após, acontece a saciedade. Assim a criança “aprende” a esperar por uma série de eventos em sequência e passa a ser capaz de antever alguns fenômenos. Delineia-se assim, aos poucos e cada vez com maior nitidez, a experiência temporal da expectativa (PULASKI, 1980, p. 168). Segundo Piaget (1970, p. 212), “este complexo de esforços, tensões, expectativas e desejos está carregado de eficácia”, e será o motor das ações dos bebês até cerca dos quatro meses.

O tempo relativamente longo que o bebê leva para começar a andar tem também grande importância sobre o desenvolvimento de seu sentido de tempo, em decorrência da experiência de duração que acompanha a expectativa de agarrar o que não é capaz de alcançar, desta vez associada à sensação de um espaço que não pode ser transposto (WHITROW, 1993). Mesmo quando a criança começa a andar, o alcançar continua exigindo uma espera, o que alimenta a sensação de expectativa.

A possibilidade de antecipar eventos configura-se também como uma importante manifestação da sensação da expectativa. Desde muito cedo, bebês aparentam antecipar eventos, passíveis de previsão temporal. Alguns estudos revelam que recém nascidos são capazes de se adaptar à regularidade temporal de eventos (estímulos sonoros ou visuais) e podem

reagir à interrupção dessa regularidade, através da alteração de sua frequência cardíaca (DONOHUE e BERG, 1991).

É provável, pois, que essa possibilidade de antecipação, gerada pela sensação de expectativa, possa ser interpretada como uma “insinuação” da percepção de futuro e esteja também na raiz da noção do transcorrer temporal e da causalidade.

Memória

A experiência com a duração e a sensação de expectativa parecem ser as formas com as quais o bebê inaugura sua experiência temporal. Os autores estudados (GAZZANIGA e HEATHERTON, 2005; WHITROW, 1993; PIAGET, 1970) afirmam que o sentido de expectativa se desenvolve antes da construção da memória. A infância inicial é dos poucos fenômenos na psicologia que todos experimentam, mas ninguém é capaz de se lembrar (GAZZANIGA e HEATHERTON, 2005, p. 344). Contudo, a construção das memórias é determinante e imprescindível para que a criança desenvolva, ao longo de seu crescimento, seus conceitos temporais.

O sentido da memória na criança envolve não apenas eventos de sua própria experiência, mas, no devido tempo, outros da memória de seus pais e, por fim, da história de seu grupo social. Mesmo quando a criança começa a relacionar o tempo com movimentos externos às suas próprias ações, ela não tem verdadeira consciência do tempo até que comece a se dar conta de que as

coisas têm relação não somente com ela própria, mas também entre si; isso só se torna possível com o desenvolvimento da memória (WHITROW, 1993).

A noção de tempo, segundo Piaget (1970), é um processo em construção, “num constante ir e vir de relações internas e externas, em que ação e pensamento vão constituindo juntos o real e a consciência”. Esse movimento coloca o homem numa perspectiva de passado e futuro, além do seu próprio tempo presente. E a memória surge, então, como algo imprescindível na “rememoração e reconstrução do passado”, contribuindo, para projetar ações futuras, como possibilidade, tanto do ponto de vista afetivo quanto intelectual (ZASLAVISLY, 2003, p. 42).

Tempo é movimento. Tempo é memória. A criança constrói o tempo “comparando, ordenando a sucessão de acontecimentos, avaliando suas durações, classificando as lembranças, apoiando-se nos dados da memória” (ZASLAVISKY, 2003, p. 42).

Até os dezoito meses, as crianças tendem a viver no presente. Por volta dessa idade o significado do agora parece ser adquirido (WHITROW, 1993). Sua capacidade de reter fatos e de formar imagens facilita a recordação de eventos vivenciados por ela. Já se pode dizer que há uma evocação da memória visando a organização ordenada de acontecimentos relacionados com suas ações próximas no tempo: ela se recorda do deslocamento sucessivo de objetos, recorda do local de um objeto deixado por ela, poucos minutos antes.

Segundo Piaget (1970, p.322), a elaboração de sequências temporais é fundamental para que “a criança consiga superar o presente, em proveito do passado e do futuro imediatos”. “É uma tentativa para libertar o espírito da percepção direta, em nome de uma atividade intelectual capaz de situar os dados dessa percepção num universo estável e coerente”. Mais ainda, a construção da percepção temporal exige o desenvolvimento das representações mentais.

Toda e qualquer tentativa de reconstituição do passado ou de dedução do futuro engendra a representação mental. A representação, como a evocação pela imagem ou por um sistema de sinais de objetos ausentes, só costuma aparecer a partir dos dezoito meses de idade, com a progressiva imersão no mundo dos símbolos e o com desenvolvimento da linguagem (PIAGET, 1970).

Sem a possibilidade das representações, o tempo ficaria reduzido ao presente, ou à recordação direta das ações. Assim, “a capacidade de representação coloca a criança em um mundo que cresce em extensão, pois não mais se restringe ao presente (ou ao passado imediato), inclui também o passado e o futuro”, e se caracteriza pela capacidade de evocar objetos e eventos que não estão sendo vividos ou presenciados naquele instante (ZASLAVISKY, 2003, p. 54).

A capacidade da representação, essencial para o desenvolvimento da criança, começa a se insinuar durante o segundo ano de vida e passa a ser uma das principais conquistas do estágio pré-operacional.

3.2.3.2 Experiências temporais no pré-operacional

Piaget percebeu que crianças no pré-operacional percebem o tempo, associado ao movimento e à velocidade. Esses três conceitos, tempo, movimento e velocidade, são literalmente *constructos*, pois não estão presentes aprioristicamente na mente infantil e requerem uma “construção ontogênica lenta e gradual” (FLAVELL, 1988, p.321). Wessermann e Gorman (apud WHITROW, 1993) também afirmam que, a consciência de fenômenos temporais envolve uma estrutura conceitual abstrata que só gradualmente aprendemos a construir, embora essa consciência possa parecer inerente à experiência pessoal humana,

Quando Piaget estudou a percepção de tempo em 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, 1988, 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, 1988, p.100).

O conceito de tempo atrelado ao de espaço foi também pensado por Bergson (apud MINKOWSKI, 1973, p. 17). Como vimos no segundo capítulo, esse autor refere-se ao “tempo assimilado ao espaço”, quando esse fenômeno é

percebido como algo passível de ser medido em termos de horas, dias, meses, etc.

Assim, para Piaget, o transcorrer do tempo é percebido pela criança até os seis ou sete anos, de forma não abstrata, e sim concretamente através do movimento dos corpos (FLAVELL, 1988, p.321). Uma criança nessa faixa etária 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 cresce 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, pois, 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 gradual 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).

Um outro fator considerado essencial para o desenvolvimento da compreensão do tempo em crianças de dois a seis anos é a aquisição gradual da linguagem, conseqüência direta da sua capacidade de representação. Essa habilidade não só aumenta as potencialidades da criança para compreender o mundo e de se comunicar, como também lhe permite apreender suas relações com o tempo e ampliar sua capacidade de conceituação temporal.

Até completar dois anos e meio, a maioria das palavras relacionadas ao tempo que as crianças utilizam envolvem principalmente o presente; só a partir daí elas começam a adquirir algumas palavras relacionadas com o futuro, como “**ai**”, mas poucas relacionadas ao passado. O uso da palavra “**amanhã**” precede o de “**ontem**”, embora de início provavelmente ambas as palavras signifiquem “**não hoje**” (WHITROW, 1993).

À medida que a criança fica mais velha, a proporção relativa de enunciados orientados para o presente tende a diminuir, mas ainda predomina; os enunciados orientados para o futuro aumentam mais rapidamente que aqueles orientados para o passado. De modo geral, crianças pequenas têm dificuldade em adquirir uma concepção unificada do tempo, pois, mesmo quando começam a reconhecer seqüências temporais, o tempo parece dependente de suas próprias ações.

Sobre isso, Minkowski (1973, p. 18) relata uma experiência acontecida com ele e seu filho que acabara de completar seis anos, cuja rotina antes de ir para a escola incluía tomar o café da manhã e esperar que o pai fumasse um cigarro, para que, só então, saíssem de casa. Um dia, após terem levantado mais tarde que o de costume, ele apressou o filho, o qual imediatamente retrucou, dizendo que não havia necessidade para a pressa, pois o pai ainda não havia fumado o seu cigarro. Sem dúvida, a criança dispunha de noções de ordem temporal e havia registrado a sucessão regular de certos acontecimentos, mas não tinha uma idéia completamente desenvolvida de um tempo abstrato que corre independentemente dos acontecimentos ao seu redor.

Segundo Piaget (1970), a construção da idéia de que o tempo pode ser medido é um processo de aprendizagem real e novo. Para que uma criança desenvolva sua compreensão de tempo, ela deve construir noções de ordem e duração (dois conceitos fundamentais em música!!!). A falta de dados sobre esse assunto, envolvendo crianças entre um ano e meio e seis anos, origina-se de dificuldades metodológicas. Ciente desse fato, Piaget, em 1946, escreveu: “Deveríamos distinguir um período entre um ano e meio a quatro anos quando todas as formas de questionamentos ou interrogatórios são impossíveis.” É também por questões teóricas e metodológicas que estudos psicológicos relativos à percepção de durações trabalham, em sua maioria, com crianças a partir dos seis anos. É importante colocar que o próprio Piaget não desenvolveu muitas pesquisas sobre o tempo nessa faixa etária, como afirma em sua obra “A noção de tempo na criança”, por razões metodológicas

(ZASLAVISKY, 2003, p. 42). **Quem sabe a música não seria uma forma não verbal de se “interrogar” a criança sobre o tempo?...**

Finalmente, não podemos deixar de mencionar a relação entre percepção temporal e contagem, pois a idéia que temos do tempo está estreitamente relacionada ao fato de que nosso processo de pensamento consiste numa seqüência linear de atos discretos de atenção. Conseqüentemente, o tempo é associado por nós à contagem, o mais simples de todos os ritmos. Não é por acaso que as palavras aritmética e ritmo vêm ambas de termos gregos derivados de uma raiz comum que significa “fluir” (POUTHAS, 1996).

Contar para medir o tempo implica em conceber o tempo como uma dimensão mensurável. Embora seja uma dimensão contínua, ela pode ser medida em unidades distintas: os números. Sobre essa questão, Levin e Wilkening (1989), em seus estudos, argumentam que Piaget concluiu que crianças com menos de dez anos não concebem o tempo como uma quantidade mensurável simplesmente porque as crianças não contam de forma sistemática para medir o tempo. Entretanto, o fato de que elas espontaneamente não contam durante as tarefas propostas não implica que elas não percebam ou compreendam que o tempo possa ser medido por números. Quando as crianças são colocadas numa situação mais natural, elas certamente utilizam contagens, como na brincadeira do “pique-esconde”. Mesmo assim, Pouthas (1996) afirma que a criança somente passa a ser capaz de utilizar sistematicamente a contagem de natureza cronométrica (um número por segundo) a partir de onze anos de idade.

3.3 – Novas tendências da psicologia cognitiva

Como vimos no início desse capítulo, nos últimos trinta 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 refere-se ao fato de Piaget não ter atribuído a devida importância aos fatores sócio culturais 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 habilidades 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 e SILVA, 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 (1896-1934) aproxima-se de Piaget quando sustenta a relação de interação entre sujeito e objeto na construção do conhecimento, mas se distancia, quando diz que essa relação não é uma relação direta, e sim, mediada pelo outro através da linguagem e da cultura (GOMES, 2002, p. 43).

Para Vygotsky, os indivíduos compartilham de duas características: a relação do homem com a espécie humana e com sua cultura. O ser humano não existe, pois, dissociado da sua cultura (BRANDE, 2006, p.48). É clara a posição do autor quando afirma que o desenvolvimento é favorecido pelas interações da criança com as pessoas do seu ambiente e pelos aspectos sócio-culturais existentes nestas interações. O manancial de conhecimento da criança se revela a partir das variadas situações concretas em que ela tem oportunidade de vivenciar, e também, na organização lógica que estas interações assumem em seu pensamento (BRANDE, 2006, p.48).

Vygotsky 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 idéia 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 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 o elemento propulsor do desenvolvimento (SINCOFF e STENBERG apud FRANÇA e SILVA, 1998, p.107). As teorias de ambos os autores explicam o conhecimento mediante a interação entre o sujeito e o objeto de conhecimento, o que resulta não só na organização do real, como também, na construção das estruturas do sujeito (COUTINHO, MOREIRA, 2004, p.81).

Entretanto, enquanto Piaget enfatiza esforço individual da criança para compreender o mundo, Vygotsky considera as interações com outros seres humanos e com a cultura os fatores mais significativos para impulsionar o desenvolvimento cognitivo (BRANDE, 2006, p.48). Assim, cada vez mais, a tendência da psicologia da música tem sido integrar a abordagem sócio-cultural

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

à vertente cognitiva, em seu processo investigativo. Como afirma França e Silva (1998, p.117), “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”.

Dessa maneira, os estudiosos concordam que o desenvolvimento cognitivo do ser humano depende em igual escala da maturação cerebral e dos estímulos provocados pelo meio e pelo convívio com outros seres humanos. Existe uma relação de “mão dupla” entre mudanças neurais e desenvolvimento cognitivo. O cérebro parece adotar a política do “use ou perca”. Quando novas conexões neurais se estabelecem e são estimuladas pelo uso, através das interações da criança consigo mesma, com outros seres humanos e com sua cultura, elas tendem a se tornarem permanentes. As conexões em desuso são eliminadas, num fenômeno denominado “poda sináptica” (GAZZANIGA e HEARTHERTON, 2005).

Embora essas tendências tenham se manifestado mais intensamente a partir da década de noventa, já foi possível identificá-las nas teorias do desenvolvimento musical de Howard Gardner (1973)⁴, H.J. Koellreutter (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 4

DESENVOLVIMENTO COGNITIVO-MUSICAL: QUATRO TEORIAS

4 - DESENVOLVIMENTO COGNITIVO-MUSICAL: QUATRO TEORIAS

4.1 – Considerações introdutórias

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 e SILVA, 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) 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)¹, 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 Joachim Koellreutter (1984)² sobre a evolução da consciência humana. Esse 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 desse capítulo.

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

¹ A Teoria de Gardner é de 1973. Para esse trabalho, a edição de 1997 foi a consultada.

² 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, Patrícia Furst Santiago e Rosa Lúcia dos Mares Guia.

4.2 – 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 representam 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 às 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, habilidade em relação aos instrumentos musicais, flexibilidade ao cantar suas próprias canções e em repetir 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 desse 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 do 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 nervoso³ 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.

³ Capacidade do sistema nervoso de se organizar, materializada pela forma como os neurônios se intercomunicam através de seus prolongamentos

4.3 – 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). Esses aspectos, que correspondem às dimensões cumulativas do discurso musical, se revelaram nas composições das crianças, seguindo uma seqüência de desenvolvimento (FRANÇA e SILVA, 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 e SILVA, 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 e SILVA, 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 essa 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 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 e SILVA, 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 e SILVA, 1998, p.116).

Em todas as camadas há uma relação dialética entre os processos 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 e SILVA, 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 e SILVA, 1998):

Materiais (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, à medida que as crianças se desenvolvem musicalmente, elas passam 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 e SILVA, 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 e Silva (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 e SILVA, 1998, p.107). Portanto, “os *insights* de Piaget e Vigotsky 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 e SILVA, 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 e SILVA, 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 e SILVA, 1998, p.122). Porém, o mesmo não acontece num ambiente com poucos estímulos musicais. França e Silva (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).

4.4 – 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). Esse 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 (1990) 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) essa 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 nesse 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 nessa 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 desses 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 (1977e1984, apud HARGREAVES, 1996, p.158-9) 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.

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. Essa 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 (1990), esse 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 III desse 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). Dessa 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 terceiro 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 essas 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 esse nível reconhecem que “não há padrões absolutos em arte – na verdade, as regras existem para serem quebradas”

(HARGREAVES, 1996, p.165). Músicos, interpretes 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 essa emoção é a grande prioridade (ibid, p.165-6).

4.5 – 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 essa 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 dessas fases está profundamente fundamentado na percepção de tempo e espaço. “Ênfase 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, essa 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):

- 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 sensório-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 (1984) 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. Essa 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, 1984) 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, 1984). 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, 1984). 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, 1984).

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, 1984). 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. Esse 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, ressurgiu 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 essa 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).

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

As idéias desses 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.

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 nessa fase que a criança passa a utilizar símbolos.

Swanwick (1988) e Hargreaves (1996) atribuem uma grande importância à assimilação e acomodação, à imitação e ao jogo imaginativo, descritos no Capítulo III desse trabalho, no processo do desenvolvimento musical da criança.

Questões relacionadas à psicologia não foram muito enfatizadas por Koellreutter. No entanto, esse autor mencionava e considerava a importância das ideias de Piaget acerca da percepção do fenômeno *tempo*, nos estudos sobre a música produzida pela criança (KOELLREUTTER, 1984). 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 típico das crianças pequenas, é um termo piagetiano, utilizado com a mesma finalidade (PIAGET e INHELDER, 1982)

Outra unanimidade entre os autores aqui estudados é a importância atribuída às interações sócio-culturais no desenvolvimento musical. Gardner, como já citado nesse 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, esse 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 (1990), 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 esse 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.

CAPÍTULO 5

O DESENVOLVIMENTO COGNITIVO-MUSICAL DA CRIANÇA:
UMA DESCRIÇÃO EVOLUTIVA A PARTIR DO CANTO
ESPONTÂNEO

5 - O DESENVOLVIMENTO COGNITIVO-MUSICAL DA CRIANÇA: UMA DESCRIÇÃO EVOLUTIVA A PARTIR DO CANTO ESPONTÂNEO

5.1 – Conceituação

O canto espontâneo, dimensão significativa da musicalidade espontânea da criança (YOUNG, 2006, p. 270), é uma forma importante de expressão, tão relevante quanto o desenho, a gestualidade e o comportamento infantil (PARIZZI, 2005 a, 2005 b, 2006).

No entanto, ao contrário do que acontece com o desenho e com os modos infantis, essa forma de manifestação ainda não conseguiu assumir um papel de igual relevância na comunidade científico-acadêmica.

...enquanto os jogos sócio-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 (PARIZZI, 1987, p.448), essa 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 (PARIZZI, 1987, p. 449). 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 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.

O canto espontâneo ocorre naturalmente com todas as crianças e tem um curso evolutivo previsível (SLOBODA, 1985; DAVIES, 1992; PARIZZI, 2005a, 2006). Autores estudados, como Papousek (1996), Sutton-Smith e Kelley (1987) confirmam que um ambiente musical rico e diversificado e o aprendizado musical precoce podem antecipar as etapas e refinar o conteúdo musical dos cantos espontâneos, mas o curso evolutivo é semelhante e previsível, como veremos a seguir.

5.2 – A origem do canto espontâneo

Durante o seu primeiro ano de vida, o bebê produz “balbucios musicais” (MOOG, 1976; SLOBODA, 1985) 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; DOWLING, 1984, p.145).

Da mesma forma, é difícil afirmar qual dessas duas categorias emerge primeiro na evolução humana. 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 intrínseca¹, 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. 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).

¹ Essa “motivação intrínseca” à qual Papousek (1996) se refere pode ser interpretada como sendo o “impulso vital” de Bergson (apud SILVA, 2006).

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.

5.2.1 – O papel dos adultos no desenvolvimento da 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. Esse comportamento é denominado por alguns estudiosos como ‘parentalidade intuitiva’ e pode ser definido como “uma habilidade dos adultos para proteger, alimentar, estimular e ensinar as características de uma dada cultura a seus bebês (SHIFRES, 2007, p.15). 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 maneira como pais e cuidadores alteram sua forma de falar quando se dirigem aos bebês é um exemplo típico desta pré-disposição inconsciente. “As interações entre adultos exibem uma série de características que, em princípio, evocam modos de produção, organização, recepção e comunicação musical”, Por essa razão, têm sido vistas como manifestações “protomusicais” (SHIFRES, 2007, p.15).

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. 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).

A “parentalidade intuitiva” se expressa na fala dirigida ao bebê através de um conjunto de características claramente musicais que podem ser analisadas em termos formais, rítmicos, melódicos, timbrísticos, contrapontísticos, etc (SHIFRES, 2007, p. 15). Segundo Shifres,

essa análise musical não é simplesmente o resultado de uma descrição metafórica das condutas verbais dos adultos. Ao contrário, obedece a uma caracterização metódica das condutas de altura, timbre e duração do discurso musical. (SHIFRES, 2007, p.15).

As características musicais da fala dirigida aos bebês estariam estreitamente vinculadas a funções específicas da fase inicial da vida do bebê tais como: a regulação da excitação e da atenção, o suporte didático para os aprendizados sociais, os modelos para o aprendizado vocal e fonológico e para a aquisição dos componentes prosódicos da linguagem (PAPOUSEK, M, 1996, p. 91).

Além da importância lingüística das características musicais da fala dirigida aos bebês através da parentalidade intuitiva, essas características parecem também exercer influências na capacidade de comunicação não lingüística da criança, assim como na experiência de si mesmo e do mundo, através de uma pré-disposição por compartilhar impulsos, interesses, ações e significados com o adulto. Essa pré-disposição se manifesta na alta sofisticação de movimentos de cabeça, rosto e de membros dos bebês durante seus momentos de interação com os adultos (SHIFRES, 2007, p.15). Essas condutas são uma manifestação da atividade de um sistema neurológico que funciona desde o nascimento - a Formação Motora Intrínseca – e dá suporte à atuação regulada do tempo de acordo com um pulso (padrão de regularidade) denominado Pulso Motor. Esse fenômeno torna-se evidente em grande parte dos comportamentos dos bebês (movimentos, orientações de atenção, respostas expressivas, etc), assunto já abordado no Capítulo III desse trabalho.

Esse sofisticado controle temporal dos movimentos explícitos tem levado Colwyn Trevarthen a falar de uma “musicalidade de condutas”. Para esse autor, o longo período neonatal dos seres humanos faz pensar que os movimentos dos bebês ocorrem, com muito maior ênfase, em função da comunicação e da imitação (como capacidade inatas), do que pela locomoção e manipulação (habilidades que emergem mais tardiamente nos bebês humanos) (TREVARTHEN, 2000, apud SHIFRES, 2007).

A partir desse contexto, Stephen Malloch (2000) definiu o fenômeno da “musicalidade comunicativa”: “uma habilidade inata e universal que se ativa ao nascimento, vital para a comunicação entre as pessoas, e caracterizada pela capacidade de se combinar o ritmo com o gesto, seja ele motor ou sonoro (MALLOCH, 2000, apud SHIFRES, 2007, p. 15). Com isso o autor cria limites importantes entre a musicalidade comunicativa, uma característica da espécie, e a música em si, como uma característica da cultura.

A musicalidade comunicativa, deflagrada e incentivada pela parentalidade intuitiva, é a base da comunicação humana e como tal se torna evidente nas condutas comunicativas dos primeiros meses de vida do bebê. Muitos dos aspectos identificados nessas condutas são altamente explorados na música, como pulso, melodia, timbre e narrativa (SHIFRES, 2007, p. 16).

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 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; PAPOUSEK M., 1996).

Assim, 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 (PAPOUSEK e PAPOUSEK, 1996, p.92), incentivada pelas relações sócio-culturais.

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

Primeiro mês de vida

O choro é o primeiro ato vocal da criança. Ele constitui o substrato para todas as subseqüentes vocalizações, incluindo-se o canto: elementos da prosódia como variações de intensidade e altura, “padrões” rítmicos, fraseado estão presentes no choro muito antes que as crianças iniciem suas “brincadeiras” vocais ou balbucios (WELCH, 2006, p. 242).

Nesse período, o sorriso e o choro do bebê são involuntários, provavelmente controlados pelo tronco cerebral (GAZZANIGA e HEATHERTON, 2005, p. 350) e suas vocalizações são dependentes de seu padrão respiratório (PARIZZI, 2005a, p. 76).

Segundo e terceiro meses de vida

A partir daí, minimizam-se as ações reflexas e correlações importantes entre maturação cerebral e comportamento passam a ser notadas (KAGAN, 1991, apud GAZZANIGA e HEATHERTON, 2005, p.350). Ocorre o desenvolvimento de neurônios no córtex cerebral, que passa a ter um papel importante no controle das ações motoras do bebê. A memória de reconhecimento do bebê começa a se refinar. Ele torna-se capaz de reconhecer rostos e a controlar o choro e o sorriso.

Três níveis de *expertise* vocal emergem, gradativamente, durante o desenvolvimento pré-verbal dos bebês, como consequência da pré-disposição inconsciente de pais e cuidadores – “parentalidade intuitiva” (PAPOUSEK H., 1996, p.44). O primeiro nível, observado nessa idade, ou seja, em torno dos dois meses, 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.

Quatro a seis meses de idade

A segunda fase de *expertise*, que emerge nessa época, é caracterizada por um “jogo exploratório” através do qual o bebê expande seu repertório vocal (PAPOUSEK M., 1996, p.104). A maturação da cavidade oral permite que as vocalizações se tornem mais refinadas. Uma maior variedade de sons só é possível quando o esqueleto da face do bebê se desenvolve, projetando-se para cima e para baixo, e aumentando assim a cavidade oral. Os receptores proprioceptivos do trato vocal (como a ponta da língua e a faringe) também apresentam maior grau de maturação (WELCH, 2006). Assim, o bebê passa a ser capaz de produzir consoantes (utilizando o trato vocal superior) e 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 (1976), 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, 1976, 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 subsequentes 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 e têm importante função 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).

Sete a onze meses

Kagan (apud GAZZANIGA e HEATHERTON, 2005, p.350) afirma que, nessa idade, devido ao processo de maturação cerebral, ocorrem mudanças importantes no cérebro, responsáveis por eventos comportamentais inéditos como a locomoção auto iniciada, a manifestação de respostas emocionais, o medo diante de pessoas estranhas e a coordenação da audição, visão e preensão. Essa maturação se reflete também no interesse crescente do bebê por sons variados, pelo reconhecimento de sons diferentes e pela exploração de objetos sonoros através da adaptação de condutas motoras já conhecidas (CARNEIRO, 2006, p.73).

A comunicação pré-verbal dos bebês evolui para o terceiro nível de *expertise*, caracterizado pela capacidade da criança de reproduzir o que Hanus e Mechthild Papousek (1996, p.44-45; p.102-106) denominam “balbucios canônicos”, os quais se caracterizam pela repetição de sílabas como, “mamama ou dadada”. 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 EILERS, 1992, p.174-91).

Essa 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 deflagrar esse processo, pais e cuidadores tendem a

substituir a estratégia utilizada na fase anterior pela repetição de sílabas ritmicamente regulares, que são 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, assunto já abordado no Capítulo III (THELEN, 1981, p.237-57). Moog (1976) 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 nesse nível de *expertise*, pais e cuidadores passam a atribuir um significado denotativo ao que é dito (PARIZZI, 2005a, 2006, 2008), pois eles, intuitivamente, através do exercício da parentalidade intuitiva, atribuem 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 (PARIZZI 2005a, 2006, 2008a, 2008b).

5.2.3 – 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). No início de seu segundo ano, bebês começam a delinear pequenos impulsos rítmico-melódicos, algumas vezes como tentativa de imitar algo que está sendo cantado por seus pais ou cuidadores (PAPOUSEK, M, 1996 p.106). São “impulsos sonoros”, de curta duração, privilegiando a sonoridade das vogais e que poderiam ser comparados às primeiras palavras articuladas pelas crianças nessa mesma época, como “papato, nenén, dandá, au-au”, etc (PAPOUSEK. M., 1996; PARIZZI, 2008a)

Segundo Sloboda (1985, p.202), a grande mudança que realmente delimita os territórios do falar e do cantar pode ser nitidamente observada próximo a 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.

Por volta dos dezoito meses, os bebês passam a juntar palavras e seu vocabulário cresce rapidamente. Surgem sentenças rudimentares de duas ou mais palavras. Essas mini sentenças em que faltam palavras e marcadores gramaticais têm uma lógica ou sintaxe: “Jogô bóia. Abô”. Traduzindo: “Eu joguei a bola e ela sumiu”. É a “fase telegráfica”, descrita por Roger Brown (1973).

É interessante observar que os cantos espontâneos iniciais têm características semelhantes às da “fala telegráfica”. Há apenas o mínimo essencial para que se possa perceber que a criança está cantando e não falando. Essa forma de manifestação da criança se diferencia da fala pela reprodução de intervalos melódicos distintos, porém imprecisos; pela utilização de vogais cantadas com afinação instável e pela utilização de pulsos tendendo à regularidade, no âmbito de cada impulso sonoro (DOWLING, 1984; PARIZZI, 2005a, 2006, 2008a). Não existe a ênfase em direcionamentos rítmico-melódicos, como pontos culminantes, cadências, fraseado, quadratura ou outras formas de organização.

Segundo Gardner (1981), 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 (1984), 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.

É também importante enfatizar que os pulsos com alguma tendência à regularidade 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 o autor, a criança, com frequência, utiliza em seus cantos a repetição sucessiva de sons com tendência à uma 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 repetição de sílabas durante os 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 inicial (SLOBODA, 1985, p.202). Moog (1976) 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 (1976) 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).

Nesse momento, ao empenho dos pais para que o bebê desenvolva sua capacidade para falar, associa-se um outro objetivo: o de ensinar seus filhos a reproduzir canções de sua cultura (YOUNG, 2006, p.270). A criança passa, então, a tentar imitar trechos de canções que escuta. 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.

5.2.4 – 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 pode 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, tendem a ser “errantes”, sem uma previsibilidade clara quanto ao seu final, pois podem continuar durante um longo tempo. Possuem apenas princípio e fim e a decisão quanto ao momento de finalizá-los é 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 de Desenvolvimento Musical.

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).

De forma análoga, entre dois e três anos de idade, a criança, com a linguagem em franca evolução, tende a criar “esboços” de histórias, constituídas apenas

de início e finais imprevisíveis e arbitrários (DAVIES, 1992, p.23; 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 escuta 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 (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”.

Entretanto, autores afirmam que a ênfase excessiva na *performance* de canções, normalmente incentivada por um adulto, diminui o interesse da criança em criar suas próprias canções (YOUNG, 2006, p.270).

5.2.5 – 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 um pouco mais tarde (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 de Desenvolvimento Musical, 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 Espiral, 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 Swanwick, Moog (1976) 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.

Por volta dos três anos de idade, da mesma forma que as crianças começam a delinear um final previsível para suas histórias, seus cantos passam a apresentar um direcionamento rítmico-melódico cada vez mais evidente (PARIZZI, 2005b). Uma inovação significativa que ocorre nessa 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, 1976).

Também nessa época, surge outra forma de canto espontâneo, a canção “imaginativa ou narrativa”, através da qual a criança 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, 1976, p.115).

Essas 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, 1986), utilizando os *esquemas* já internalizados, portanto já *assimilados* por ela (WADSWORTH, 1993, p. 52-53).

Portanto, nessa 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*” (SWANWICK,1988, p.97),

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 (MOOG, 1976; DAVIES, 1992), como será visto a seguir.

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

A partir dos cinco anos, a freqüência 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).

A criança já domina a maior parte das regras gramaticais de sua língua e seu vocabulário é extenso (PINKER, 1994). As histórias que ela inventa passam também a ser mais ricas em detalhes, apresentando, agora, princípio, meio e fim. Sloboda (1985) 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.

Sloboda (1985, p.206) afirma que nessa idade “a criança tem uma maior consciência de si e está preocupada em evitar erros e em ser precisa nas suas imitações”. Moog (1976) lembra que crianças nessa 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.

Crianças nessa idade passam a ser detalhistas e tendem a abandonar a fase anterior, caracterizada ainda pela imprecisão (GARDNER *et al*, 1981; SLOBODA, 1985). 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.

A preocupação da criança, após completar cinco anos, 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). Esses 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 de Desenvolvimento Musical.

Coral Davies (1992, p.19-48) 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. Dentre suas constatações, ela verificou a ocorrência de um grande número de canções “imaginativas ou narrativas”, já descritas por Moog (1976) e por Parizzi (2005a, 2006). 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).

O senso de conclusão torna-se cada vez mais evidente também em suas composições vocais, conforme afirmam Davies (1992) e Parizzi (2005a, 2006, 2008a), o que sugere que a criança também já absorveu algumas “regras” da música de sua cultura, neste caso, da música tonal ocidental.

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 afirmamos 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). Parizzi (2005a) nomeou essa modalidade de canto espontâneo de “canção transcendente”, pois a criança, mesmo sendo capaz de lidar com características da música de sua cultura, demonstra habilidade em transcendê-las. Davies (1992) e Parizzi (2005a, 2006) mencionam também as canções com “lá,lá,lá’,” 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, apud DAVIES, 1992), para criarem suas músicas. A forma como indivíduos “pensam musicalmente ou organizam a música no tempo”, segundo Serafine, é um processo cognitivo. 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 (1992, p.19), o estudo isolado dos processos através dos quais as crianças identificam alturas, intensidades, duração e timbre não é suficiente para compreendermos como elas “pensam a música”. 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, 1953), 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).

Os cantos espontâneos estudados por Davies revelaram 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 freqüência. 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) e Dowling (1984) acreditam 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). Isso 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).

Aos cinco ou seis anos, o canto espontâneo praticamente deixa de existir. A prática da criação espontânea vai sendo, aos poucos, substituída pela *performance* de canções conhecidas. Assim, essa forma de pensar projetada à frente no tempo – “como uma antecipação do que vem depois, baseada no que acabou de ser criado” (STERN, 2004) – vai se perdendo...no tempo.

CAPÍTULO 6
RESULTADOS E DISCUSSÃO

6 - RESULTADOS E DISCUSSÃO

6.1 – Considerações iniciais

Como já descrito no primeiro capítulo (Metodologia), a Análise de Conteúdo foi a abordagem metodológica utilizada nessa pesquisa. Trabalhou-se com doze jurados, divididos em dois grupos de seis jurados. Cada um desses grupos analisou musicalmente vinte cantos espontâneos. Foram, portanto, analisados quarenta cantos produzidos por crianças de dois a seis anos (oito músicas correspondentes a cada uma das idades).

Fizeram parte do júri, educadores musicais e compositores, todos de consagrada experiência. Os seis jurados do primeiro grupo foram identificados como A1, B1, C1, D1, E1, F1, e os seis jurados do segundo grupo como A2, B2, C2, D2, E2, F2.

Por meio da Análise de Conteúdo foi possível constatar que havia padrões musicais recorrentes nas músicas feitas pelas crianças e que esses padrões podiam ser agrupados por afinidade. Dessa maneira, as falas mais significativas dos doze jurados sobre as características musicais dos 40 cantos analisados foram, aos poucos, delineando padrões musicais dos quais emergiram categorias finais.

É importante citar que, embora os doze jurados não convivam entre si e muitos nem se conheçam, houve grande unanimidade em relação aos assuntos abor-

dados em suas análises. Não houve dados contraditórios. As possíveis razões para justificar esse fenômeno estão explicitadas no primeiro capítulo dessa pesquisa (Metodologia). Os dados fornecidos foram extremamente complementares e proporcionaram informações relevantes para a pesquisa.

Outra questão significativa que deve ser mencionada é que o universo cultural, no qual esse trabalho está inserido, é a cultura ocidental contemporânea. Essa premissa deve ser considerada nos resultados e nas conclusões apresentadas.

6.2 – Análise de Conteúdo

Na Análise de conteúdo serão apresentadas somente as falas dos jurados consideradas mais representativas sobre os padrões musicais que conduziram às categorias finais: estruturação rítmica, direcionamento, forma, estruturação melódica, caráter expressivo, contrastes, texto, influências sócio-culturais específicas.

Categoria Estruturação Rítmica: delineada pelos **padrões** “regularidade, irregularidade, interrupções e compasso”.

A presença de eventos sonoros que se sucedem regular ou irregularmente no tempo foi unanimemente mencionada pelos membros do júri.

O tempo é não-métrico, tempo que flui com a fala, exagerando expressivamente o contar da história que, desse modo, se torna canção. (JURADO E1, canto 10)

O material rítmico é mais enfático que o melódico, com momentos que tendem ora à regularidade, com a repetição de motivos rítmicos, ora à irregularidade, o que contribui para o caráter de indefinição dessa canção. (JURADO A2, canto 14)

A realização aponta para uma regularidade rítmica que transpõe em uma intenção ternária em que cada frase conta quatro 'compassos ternários'. A última frase, quando o 'foguetete' cai, derruba também a regularidade estabilizada até então. (JURADO E1, canto 20)

A criança tenta manter um pulso regular, mas talvez pela grande expressividade do canto, essa regularidade seja quebrada. (JURADO F2, canto 21)

O ritmo é, por um momento livre e em outros com uma métrica irregular. Escutam-se pequenas frases irregulares, onde o que mais ressalta é a alternância que entre os campos rítmicos contínuos e descontínuos. (JURADO B2, canto 22)

Há um 'campo rítmico' ou um pulso contínuo, mas a métrica é irregular (JURADO B2, canto 23)

Não há métrica regular definida – impossível enquadrá-lo em uma fórmula de compasso quaternário ou ternário, simples ou composto. Da mesma forma não há pulsação fixa nem referência temporal regular. (JURADO A1, canto 28)

Percebemos que a criança procura controlar o pulso, mas nem sempre consegue um ajuste desse pulso com as palavras que soe regular. Ela varia entre os dois pólos – pulso regular/pulso irregular. O início é irregular, e a regularidade é alcançada no final do primeiro verso, se mantendo até o final do segundo (JURADO A1, canto 29)

Alguns dos momentos de irregularidade foram gerados por indecisão rítmica, por interrupções, como afirmam os jurados:

A canção começa com aparente 'dificuldade' (...) A criança hesita, 'procura' por onde iniciar a música. (JURADO C1, canto 4)

Nessa melodia o campo rítmico é contínuo e se interrompe para 'tomar ar'. Esse motivo se repete com variações. Nas interrupções a criança respira, em outros momentos inclui palavras e, em outros, onomatopéias. (JURADO B2, canto 13)

Após a interrupção do padrão rítmico (quando o canto se torna mais livre, talvez indeciso), consegue finalmente retomar o mesmo padrão anterior. (JURADO D1, canto 12)

O tempo flui não metricamente, tempo vivencial, acompanhando as inflexões da fala, que ela exagera, acelerando ou estancando em uma ou outra palavra (*a bruuuxa*, por ex). (JURADO E1, canto 28)

Um pulso que ordena regularmente os eventos sonoros no tempo e que pulsa mais forte a cada dois, três ou quatro pulsos (procedimentos mais usuais) constitui o que se chama, em música, de métrica ou compasso. A presença de uma métrica (compasso) foi citada pelos jurados em vários cantos.

Nos dois últimos versos uma organização métrica é perceptível, com o estabelecimento de um compasso binário simples (JURADO A, canto 4)

O pulso e a métrica são mantidos em todo o canto. (JURADO F1, canto 9)

Uma organização métrica acontece ao redor de um compasso quaternário simples, com pequenos desvios e ajustes. (JURADO A, canto 11).

O que é interessante observar é a regularidade com que repete seu canto, mantendo a estrutura rítmica em compasso quaternário, com dois compassos formados por colcheias, um compasso formado por duas mínimas e um compasso (final) formado por uma semibreve (ainda que não mantenha o som durante os quatro tempos, quando aproveita para respirar “profundamente”). (JURADO E1, canto 13)

A realização aponta para uma regularidade rítmica que transpõe em uma intenção ternária em que cada frase conta quatro ‘compassos ternários’. (JURADO E1, canto 20)

Há uma clara ideia musical, manifestada em um ritmo métrico binário. (JURADO B2, canto 31)

As repetições sempre triplas, 3 primeiros tempos de “trechos” de compasso quaternário, seja do “Sapo” seja do “Uobow” constroem isomorficamente a imagem do animal pulando. Jurado (JURADO C2, canto 39)

A métrica ternária com ritmo anacrústico é mantida até o terço final. (JURADO D2, canto 40)

Categoria Direcionamento: delineada pelos **padrões** “movimento sonoro, centro tonal e conclusão”.

A sensação de direcionamento, gerada através de algumas “estratégias” utilizadas pelas crianças, foi identificada pelos jurados. Eles mencionaram linhas melódicas que de “moviam” do grave para o agudo em movimento ascendente (algumas vezes constituindo pontos culminantes), e outras que tomavam direção oposta, em movimentos descendentes.

É importante observar também que esse perfil ascendente-descendente é utilizado como elemento cadencial que fecha as duas partes: ‘pela cidade’. (JURADO A1, canto 1)

Tendência muito clara de conduzir as frases para o agudo, o que gera uma valorização de certos trechos da canção, como se fossem pequenas culminâncias (JURADO B1, canto 1)

A conclusão é gerada pelo movimento melódico ascendente em andamento acelerado. (JURADO E2 canto 22)

Quanta direção, especialmente para os agudos. Muito expressivo, cheio de direcionalidade. (JURADO B1, canto 34)

Breve suspensão e a composição se encerra com um crescendo ascendente ao final (talvez o maior de todos). (JURADO C2, canto 22)

O canto apresenta o mesmo movimento melódico ascendente e descendente, (...) com clara percepção do centro tonal. (JURADO D1, canto 25)

Sobre esse assunto, é interessante citar a fala de três jurados sobre o canto

18.

Tem uma estruturação conseqüente, em divisão de 3 partes, sendo a primeira em 4 breves segmentos, a segunda na “allure” de uma mudança para a Subdominante que se termina em movimento descendente e na última uma subida de caráter apoteótico. (JURADO C1, canto 18)

A nota longa inicial já aponta para a mudança que iria valorizar um movimento descendente marcado, ainda, pela presença de sons mais curtos (JURADO E1, canto 18)

Música cheia de direção, principalmente pela melódica, pois a criança vai para agudos que criam surpresa e direção melódica muito intensa. (JURADO B1, canto 18)

A busca de um centro tonal com utilização de função harmônicas básicas (tônica e dominante) foi percebida pelos membros do júri.

O canto gira em torno de um centro tonal, com finalização na tônica. (JURADO E1, canto 1)

Termina com um salto ascendente (tipo Dominante / Tônica), quase arquétipo tonal. (JURADO C1, canto 19)

A criança criou uma convergência para um centro tonal, ainda não completamente definido. (JURADO B2, canto 21)

O canto desenvolve-se dentro de um centro tonal bem estabelecido. Os finais de cada frase são bem demarcados, acentuando cada cadência. (JURADO F1, canto 27)

Nessa frase, um esboço de relação tonal aparece com um intervalo de quarta justa ascendente (A >>>> Rosa) que polariza a nota sobre a sílaba Ro. A observar que a polarização acontece em conjunção com a métrica – o primeiro tempo coincide com a nota superior da quarta justa (Dominante > Tônica) – procedimento típico da escrita tonal tradicional. (JURADO A1, canto 20)

As frases são claras, com a intenção de buscar um centro tonal que na realidade vai variando. Ou seja, parece que existe a noção de tonalidade, mas não consegue mover-se dentro de uma Tônica fixa. (JURADO B2, canto 31)

O senso de conclusão presente nos cantos também foi muito mencionado pelos membros do júri em suas análises.

As palavras “pela cidade” são cantadas, como uma pequena cadência. (JURADO D1, canto 1)

Chama-me fortemente a atenção a delimitação de frases, reiteração de inflexões e em dois momentos em especial, sobretudo no seu encerramento, finalização conclusiva no estilo Dominante / Tônica. (JURADO C2, canto 13)

Senso claro de conclusão, mas o percurso foi menos definido. (JURADO D2, canto 14.)

Na última parte da produção, o campo rítmico é descontínuo, vai aumentando a densidade cronométrica, a velocidade (acelerando) e a intensidade, dando a sensação de final. (JURADO B2, canto 22)

Achei interessantes as contínuas reiterações das seções, que conduzem a um *rallentando* seguido, de surpresa, pela seção conclusiva, enérgica. (JURADO D2, canto 22)

A conclusão é gerada pelo movimento melódico ascendente em andamento acelerado. (JURADO E2, canto 22)

Há uma 'força inegável da conclusão' nesse canto. (JURADO C2, canto 23)

No último verso a fórmula de compasso é abandonada em favor de uma aceleração que ganha força de conclusão. (JURADO A1, canto 35)

Breve suspensão e a composição encerra-se com um crescendo ascendente ao final (talvez o maior de todos). (JURADO C2, canto 22)

Acredito que a criança teve a intenção de terminar o canto. (JURADO B1, canto 28)

Voltando ao cantar silábico, ela realiza três diferentes intervenções, sendo que a primeira parece estar buscando contornos, transitando por territórios mais abertos, fechando-se no "lalalalá" descendente, que desemboca na frase formada por "tans", com força e energia rítmica que assumem ares conclusivos, de finalização em grande estilo, com ritmo e perfil melódico mais precisos. (JURADO E1, canto 28)

No último verso a fórmula de compasso é abandonada em favor de uma aceleração que ganha força de conclusão. A expressão 'Ponto final' funciona como um arremate, reforçando o caráter conclusivo já evidente na letra do último verso. (JURADO A1, canto 31)

Mas acho que ele elabora um fim muito claro porque tenho a sensação de que o fim é proposital, há uma intenção muito clara de terminar. (JURADO B1, canto 33)

E o "Ponto final" impõe-se como uma afirmação de que a "missão" encerrou-se. (JURADO C1, canto 35)

A reiteração de "fim" ao final corrobora o que afirmamos em relação a música tonal, quando após longo desenvolvimento e modulações ao término da cadência reafirma-se a Tônica ("fim" começa também por um sopro!) (JURADO C2, canto 38)

Achei simples e ótimo. O "pula na água" é realmente uma conclusão texto/música. (JURADO D2, canto 39)

Categoria Forma: delimitada pelos **padrões** “seções, repetição e quadratura”.

A maneira como as crianças organizaram os eventos sonoros no tempo foi amplamente mencionada pelos jurados. Essa organização se manifestou através de várias estratégias. Uma delas foi a nitidez com a qual as crianças “dividiram” suas músicas em partes ou seções.

A organização é claramente articulada em 2 partes com 2 versos1 cada uma:

1ª parte: Caminhão roda, roda . . .

2ª parte: Passa (e ele)

O que diferencia as 2 partes é o predomínio da palavra ‘roda’ na primeira (JURADO A1, sobre canto 1)

Apresenta duas partes bem definidas, separadas por pausa (silêncio como articulação do tempo). (JURADO D1, canto 1)

Podemos dividir esse canto em 2 fases distintas. A primeira vai do início até o final do segundo verso (‘príncipe’). A segunda vai do terceiro verso até o final do canto. (JURADO A1, canto 3).

A canção claramente se divide em duas grandes partes: a primeira é invenção livre da criança, a segunda uma reprodução da canção “Pela estrada fora”. Há um final claro para a peça, já que é a reprodução desta canção. Articulação da forma muito clara e associada ao texto e ao ritmo. (JURADO B1, canto 3)

Três seções são claramente perceptíveis: (1) até “gosta de comer”; (2) até “mas ele mora com o jacaré”; (3) até “bochechinha”. Nesta última seção, a forma fica mais livre, o caráter de improvisação. Nas primeiras duas seções, tudo se encaixa para criar um efeito de quadratura. Na terceira seção, há uma quebra desta quadratura, acompanhada de maior liberdade rítmica e melódica (JURADO B1, canto 11).

A canção se apresenta mais clara em sua certitude quando nas duas primeiras linhas (..) evoca elementos textuais conhecidos e já apropriados pela criança. Nas linhas seguintes, constatamos hesitações fortes que geram inclusive ruptura com o movimento anterior, instaurando uma nova parte, um “B”; e aqui, vemos a criança percorrendo o desconhecido, inventando vocabulário, experimentando momentos livres de palavra (início da 4ª linha). (JURADO C1, canto 12)

Três seções claras. No final, o que parece ser uma pequena coda. Que clareza de fraseado, coisa incrível. Estruturas claras. Quadratura de fraseado, com uma variação no final da canção, onde a criança canta sons mais agudos. (JURADO B1, canto 10).

Interessante sua organização em 3 partes, com entidades de aparência simples (embora internamente complexas e assimétricas). (JURADO C2, canto 21)

Sentido de forma, com repetição assimétrica das duas seções iniciais (repetição de motivos rítmicos com variações melódicas e elisão do terceiro motivo), antes da *coda*. (JURADO D2, canto 21)

Aqui identificamos 2 grandes gestos bem direcionados, como duas grande sondas com caráter cumulativo. O primeiro gesto mantém o tempo praticamente fixo e ascende à região aguda em um glissando entre 10/12 segundos. Uma risada serve de elemento articulador que marca o final. (JURADO A1, canto 36)

Algumas dessas seções têm, principalmente, as funções de introdução, desenvolvimento ou de *coda*¹ nas canções.

A primeira frase parece uma introdução, com terminação suspensiva (“bonitinha”). (JURADO D1, canto 9)

O final, espécie de *coda*, é marcado por durações mais longas, que preparam a finalização. (JURADO E1, canto 17)

Percebe-se um começo, um desenvolvimento e um final. Esse último apresenta sons marcados, através da troca de articulação (agora *stacatto* e antes ligado) (JURADO B2, canto 21)

Os ‘lalalas’ de introdução e de finalização (reforçados pelos ‘tantantan’) emolduram o texto que simplesmente desaparece, se “dissolve”, se deixa encobrir à partir da segunda tentativa de encontro frustrada na busca da bruxinha. (JURADO C1, canto 28)

Na última estrofe introduz uma nova idéia musical, como uma *coda*. (JURADO F1, canto 28)

Muito interessante é a presença de um *quase* desenvolvimento e uma reexposição, seguida de uma *coda*, definida por um dos jurados com uma “cadência conclusiva” (JURADO D2, canto 30)

¹ Seção conclusiva de uma obra musical, que tem a função de “arrematar” a peça.

Começa com uma introdução (ciranda, cirandinha), com repetição da letra e do ritmo. Na introdução a primeira frase melódica parece pergunta e a segunda resposta. Segue com uma seção A, com pergunta-resposta, estrutura muito clara, articulações muito claras, dadas pelo elemento de repetição, a contagem dos números. Finalmente, ele entra numa seção B - “Agora já estou barrigudo...”, terminando com uma reminiscência da seção A, a contagem de números. (JURADO B1, canto 33)

Nítida a presença de uma introdução, uma parte central e de um final (em vocalize). (JURADO C2, canto 29)

A repetição de elementos rítmicos e melódicos, como uma das estratégias de organização, esteve muito presente nos cantos espontâneos, como afirmam os jurados.

Quando inicia a terceira frase (*e o filhote vai embora*), a criança sugere a intenção de repetir o desenho melódico que acabara de cantar. (JURADO E1, canto 4)

Repetições com núcleo central (“ela é”) com inflexões melódicas ao final de cada enunciação de cor. (JURADO C1, canto 9)

Na 2ª frase há um padrão rítmico-melódico repetido três vezes, sendo que na 3ª vez o ritmo se desenvolve num fluxo, encaixando as palavras no tempo da quadratura. (JURADO D1, canto 11)

Início cantado com intervalos de âmbito longo, apresentando três vezes o mesmo padrão rítmico-melódico, com ligeiras alterações dos intervalos. Após o terceiro padrão há uma aceleração do ritmo, encaixando as palavras no tempo da quadratura. A frase apresenta nitidamente oito pulsações (...), finalizando com terminação suspensiva. (JURADO D1, canto 9)

Achei a composição melodicamente rica, com organização elaborada de fraseado (repetições, variações, introdução de material com ritmo de valores pontuados). (JURADO D2, canto 15).

Material repetitivo, composto de dois incisos bem diferenciados. (JURADO D2, canto 23)

A criança canta uma frase estruturada de forma convencional, com pergunta e resposta, repetindo-a na segunda vez. Na repetição, parece estar preocupada em repetir com precisão o que havia cantado na primeira vez. (JURADO F1, canto 26)

Uma vez construído o padrão ele é repetido até o final do canto, sempre colocando a acentuação sobre o primeiro tempo do compasso onde aparecem as notas da Tônica e da Sensível sobre uma nota longa que fecha o verso. (JURADO A1, canto 27).

É interessante observar o fato de que a criança, ao cantar uma canção em que se vale de dois recursos (a repetição de sílabas e a apresentação de um pequeno texto), comportando-se de maneira distinta em cada um deles, criou dois territórios, que se fundem no todo da canção. Quando canta sílabas, seja na introdução, seja na parte que se segue ao texto, ela parece cuidar mais da questão “musical” em si mesma, atentando para a realização de contornos melódicos mais definidos, mais próximos do sistema harmônico-tonal. Ela começa apresentando as notas da tríade maior no “*lalululalá*”, finalizando com o quarto grau em *lalalalu* (3/1/3/4). Quando começa o texto (A bruxa...), a criança parece se permitir vôos mais amplos, libertando-se, de certo modo, de estruturas reconhecidas. Os “lalas” de introdução e de finalização (reforçados pelos “tantantan”) emolduram o texto que simplesmente desaparece, se “dissolve”, se deixa encobrir à partir da segunda tentativa de encontro frustrada na busca da bruxinha. (JURADO C1, canto 28)

Forma ABA claríssima e muito mais elaborada do que as formas das outras canções porque a criança elabora uma frase inicial e, ao invés de terminá-la, ela continua a variar e variar. (JURADO B1, canto 36)

A criança brinca com a canção “*Amor, I love you*”, iniciando de um modo mais próximo do “original” e passando a inserir transformações. (JURADO E1, canto 36)

Uma introdução e logo um motivo ascendente que se repete sete vezes com leves variações. Logo, a oitava vez se faz em direção descendente, no fechamento, gerando a sensação de conclusão da estrutura. (JURADO B2, canto 37)

Nos oito *glissandi*, os dois primeiros destacam-se como uma seção de abertura (gliss. ascend. + gliss. com “resolução” descendente). O que se segue é repetitivo, com cinco gliss. ascend. + “resolução”. Atraiu-me o jogo de tensões prolongadas pelas repetições que não progridem, e a resolução que lembra a abertura. (JURADO D2, canto 37)

A presença da quadratura (estrutura de frase organizada em múltiplos de 4 pulsos) foi também identificada em vários cantos.

Demonstra um domínio do tempo, em razão dos ajustes de ritmo e da preocupação em manter a quadratura. (JURADO C1, canto 11)

Nas primeiras duas seções, tudo se encaixa para criar um efeito de quadratura. Na terceira seção, há uma quebra desta quadratura, acompanhada de maior liberdade rítmica, melódica. (JURADO B1, canto 11)

Organização de material rítmico-melódico com base, sobretudo, em pulsos, embora com alguma tentativa de regularidade em quadratura (mas as simetrias são interrompidas). (JURADO D2, canto 13)

Estruturas claras. Quadratura de fraseado, com uma variação no final da canção, onde a criança canta sons mais agudos. (JURADO B1, canto 17)

A criança tentou manter as frases dentro da quadratura, mesmo com a oscilação do andamento. (JURADO F2, canto 16)

O canto revela a percepção da quadratura (tempo medido) que aparece com exatidão nas três últimas frases. (JURADO D1, canto 19)

A quadratura perfeita desse canto, mantida mesmo no tempo mais acelerado, muito me impressiona. (JURADO E2, canto 9)

Categoria Estruturação Melódica: delineada pelos **padrões** “fala cantada, afinação, âmbito melódico, procedimentos melódicos da música tonal”.

Os jurados fizeram menção ao “tratamento” dado pelas crianças às suas melodias. Algumas crianças apresentaram uma forma de cantar semelhante à fala.

Movimento sonoro discreto no início, como uma fala cantada. (JURADO D1, canto 1)

Misto de melódica com fala. A melódica tende para o agudo. Nas notas longas, surge um esboço de melodia (“pela cidaaa-aaade”). É como se fosse um recitativo, como momentos de fala e momentos de canto. (JURADO B1, canto 1)

Parece uma improvisação livre, a princípio, com pouca melódica e muita fala. No “ela vai embora”, já reconhecemos uma

busca pela melódica da canção conhecida. (JURADO B1, canto 3)

Início sem muita definição melódica, seguindo o ritmo das palavras, como na fala. A 3ª frase apresenta uma melodia que resulta na 4ª frase numa perfeita seqüência melódica descendente, com clara idéia de final. (JURADO D1, canto 4)

A criança canta como se estivesse falando, sem definir os contornos melódicos. (JURADO E2, canto 6)

Em um momento, a melodia que se insinua passa a ter características de fala. (JURADO E2, canto 5)

O âmbito melódico utilizado pelas crianças (pouco amplo em alguns cantos e mais amplo em outros, com exploração de sons mais graves e mais agudos) também foi percebido pelos membros do júri.

Tentou criar uma melodia, mas, talvez pela preocupação com texto, sua extensão tenha ficado restrita à uma terça menor. (JURADO F2, canto 6)

Interessante é a exploração de âmbito de alturas da criança - sua voz explora agudos, médios e graves todo o tempo. (JURADO B1, canto 10)

O canto recomeça (2ª parte?) com movimento descendente seguido de grande variação da direção melódica, evidenciando pela naturalidade do uso da voz, uma extensão vocal já bastante ampliada. A palavra “devorando” é cantada no grave, com mais expressividade. (JURADO D1, canto 10).

Na canção do ovinho que queria voar, a criança transitou por um âmbito pequeno de alturas. (JURADO E1, canto 20)

Contorno melódico contido, no âmbito do intervalo de 4ª com uma única exceção “Aí lá” na 3ª frase, com intervalo de 5ª. (JURADO D1, canto 27)

Quanto às altura, o canto, começa na zona de registro médio, partindo para um salto de quarta (mi-lá), depois de terça e de segunda. A melodia se move em um âmbito entre mi e dó agudo (intervalo de sexta), chegando, no final, ao som mais agudo (ré) para terminar indo para o grave (dó – lá). (JURADO B2, canto 21)

Todos esses materiais passeiam no âmbito da voz (limites sobretudo da região aguda), como se fossem iscas na ponta de

um anzol lançado ao ar, à procura de um espaço de encontro e conforto; na realidade, uma criança particular em busca nesse mundo de seu próprio lugar. (JURADO C1, canto 36)

Procedimentos melódicos, típicos da música tonal, como escalas, arpejos e progressões (ou seqüências), foram utilizados amplamente pelas crianças, conforme informaram os jurados.

A 3ª frase apresenta uma melodia que resulta na 4ª frase numa perfeita seqüência melódica descendente, com clara idéia de final. (JURADO D1, canto 4)

A criança trabalha com os graus da escala, de um modo que aponta para um discurso tonal. (JURADO E1, canto 11)

O padrão contém uma seqüência descendente com diferença de um tom: “que beleza, o solzinho”. (JURADO D1, canto 12)

O canto se inicia com uma pequena melodia com três graus conjuntos (1,2,3,1,2) “Gagagagogô”, num ritmo saltitante. A melodia se amplia (pentacorde) e termina com um som longo, em busca do centro tonal. (JURADO D1, canto 11)

Ela parece estar “desenhando” com as alturas na construção linear da melodia, que vai se desenvolvendo livremente, com um tempo/métrica bastante flexível. (JURADO F1, canto 19)

Realização de um “vocalize” em timbre vocal “personalizado”, sobre os 5 primeiros graus da escala diatônica (I-V-I). Embora de expressão ligeiramente livre e de um jeito brincalhão, sua referência de base é de fato a escala de Dó Maior. (JURADO C1, canto 25)

A brincadeira vocal transita pelo âmbito de um pentacorde maior, com uma afinação equilibrada, ainda que imprecisa. (JURADO E1, canto 25)

“Mãmãmãmã” (ou “Nã”), como o vocalize da faixa anterior, expressa um cantarolar que parece uma brincadeira musical, aqui com repetições de figuração melódico-ritmica simples, situadas a cada vez num grau da escala diatônica (I, depois III e apos V). (JURADO C1, canto 26)

O padrão melódico também é repetido três vezes, formando seqüências ascendentes com distâncias de 3ª. O padrão melódico se apóia nas notas do acorde maior (1,3,5). (JURADO D1, canto 26)

O mesmo motivo se repete três vezes, em alturas diferentes (em uma tríade maior). (JURADO E1, canto 26)

A espontaneidade inicial é quebrada no final, onde aparecem resquícios de uma memória melódica que destoia do restante do canto: um fragmento de 5 notas de uma escala maior descendente (do quinto ao primeiro grau) aparece nos dois últimos versos. (JURADO A1, canto 28)

O canto começa com as notas do acorde (1,3,5) e se desenvolve livremente no plano agudo (2ª frase). Na 3ª frase o canto se aproxima da “fala cantada”. A parte final apresenta um pentacorde descendente, lento, nota por nota, seguido de um intervalo de 5ª ascendente, com ritmo enérgico. Termina repetindo o pentacorde descendente, mais rápido (variação) e chegando ao centro tonal. (JURADO D1, canto 28)

A criança utiliza as notas da escala de Ré maior para construir sua canção. (JURADO B2, canto 30)

Talvez a intenção tenha sido cantar a escala de Dó maior, mas a criança acabou indo em direção à escala de tons inteiros. (JURADO E2, canto 29)

A afinação das crianças, ora instável, ora estável mereceu a atenção do júri.

A brincadeira vocal transita pelo âmbito de um pentacorde maior, com uma afinação equilibrada, ainda que imprecisa. (JURADO E1, canto 25)

A afinação é bastante controlada pela criança. (JURADO E2, canto 31)

Inflexões melódicas muito claras, a afinação não é muito rigorosa, talvez por isto haja uma certa indefinição no contorno melódico. Mas a mim parece que a criança queria cantar melodia, especialmente por causa do direcionamento tão claro das frases para o agudo. (JURADO B1, canto 34)

A criança demonstra já ter um domínio da afinação quando canta a sua canção. (JURADO F2, canto 39)

A melodia se fixa no pentacorde maior, que é logo apresentado no início da canção. (JURADO F2, canto 39)

Categoria Caráter Expressivo: delineada pelos **padrões** “alegria, improviso, dramaticidade, brincadeira, candura, poesia”, entre outros.

Os cantos das crianças, segundo os jurados, eram expressivos e geravam sempre “climas sonoros”, como os citados acima.

Canto de candura e poesia surpreendentes! (JURADO C1, canto 1).

A canção, apontando para uma forma circular, sugere a brincadeira da criança com o caminhão que roda pela cidade, subindo e descendo ladeiras. (JURADO E1, canto 1)

A criança hesita, “procura” por onde iniciar a música. (JURADO C1, canto 4)

Interessante, simples, alegre e bem estruturada. Inaugura-se, expõe-se e encerra-se. (JURADO C2, canto 5)

Muito solta, sem lógica ou referência aparente, antes de uma improvisação reflete mais uma construção em tempo real, por uma criança mergulhada na sensação das aventuras do tempo presente. (JURADO C1, canto 6)

Do início ao final deste (texto) tem-se a impressão de que o ponto de partida tragicamente enunciado foi sendo modificado pelo desejo puro e positivo da criança (processado pelo encantamento de seu próprio canto) em projetar na realidade o seu mundo feliz... (JURADO C1, canto 11)

Antes da interrupção há um aumento da intensidade (sensação de alegria) em ‘o papai vai surgindo’. (JURADO D1, canto 12)

Espelha uma expressão mais livre e espontânea, com “garatujas” sonoro-musicais. (JURADO C2, canto 13)

Uma criança se diverte muito em seu jogo de improvisação vocal, consciente de seu fazer, que procura tornar engraçado e divertido. Pensando nas razões do riso da criança, eu questiono: estaria rindo apenas porque estava criando uma canção, de imediato, misturando “ga ga gás” com “sapo” e outras coisas, ou ria da possibilidade mesma de inventar algo engraçado, que transgredia, de certa forma, os limites ou territórios da canção (em seu formato habitual)? (JURADO E1, canto 19)

Canto, aliás, simples, mas pleno de candura, meiguice, de uma criança que vivamente brinca com as figuras imaginárias em seu discurso. De maneira geral, “canto-quase-falado”, espécie de narração com intenção comunicativa, num fluxo que se constrói no tempo a cada instante. (JURADO C1, canto 9)

Categoria Contrastes: delineada pelos **padrões** “timbre, altura, intensidade e andamento”.

Contrastes de timbre (através da criação de diferentes sonoridades vocais), de intensidade (sons mais fortes ou mais suaves), de altura (sons mais graves ou mais agudos) e de andamento (mais rápido ou mais lento, *accelerando* ou *ritardando*) foram também observados pelos jurados.

Nesses dois momentos, a melodia pela força expressiva assume brilho e flexão particulares, estabelecendo assim (e em associação a um jogo de intensidade). (JURADO C1, canto 1)

Somente no final há uma quebra desta repetição, devido à liberdade do texto com novos timbres. (JURADO B1, canto 12)

Ela começa seu cantar e logo diminui a intensidade, cantando suavemente. Aumenta o volume ao anunciar que “o papai vai surgindo”, para voltar a diminuir na seqüência. (JURADO E1, canto 12)

Sons muito intensos criam a sensação de um clima ‘selvagem’. (JURADO A2, canto 13)

A finalização surpreendeu pela resolução do impasse: ela é longa, conduzida pelo *rallentando* do ritmo pontuado. (JURADO D2, canto 15).

Após o terceiro padrão há uma aceleração do ritmo. (JURADO D1, canto 17)

O salto inicial de sexta projeta o movimento do peixe, que é valorizado, ainda, pela ênfase no acento. Da primeira para a segunda vez, existe uma mudança de altura (a sexta se transforma em uma quinta, sempre aproximadamente, é claro) e percebe-se também uma diminuição na intensidade. (JURADO E1, canto 17)

A criança vai para agudos que criam surpresa (...) Há uma direção na melódica que me parece vir da intensidade, especialmente nos agudos onde os sons ficam mais fortes. (JURADO B1, canto 18)

A criança improvisa melodicamente em cima das sílabas, brincando com as alturas, explorando contrastes e desvios no discurso em alguns momentos, principalmente pelos saltos meló-

dicos que criam movimentos melódicos inesperados (inesperados tomando como referência construções melódicas vernaculares). (JURADO F1, canto 18)

Na última parte da produção, o campo rítmico é descontínuo, vai aumentando a densidade cronométrica, a velocidade (acelerando) e a intensidade, dando a sensação de final. (JURADO B2, canto 22)

Breve suspensão e a composição encerra-se com um crescendo ascendente ao final (JURADO C2, canto 22)

Achei interessantes as contínuas reiterações que conduzem a um *rallentando* seguido, de surpresa, pela seção conclusiva, enérgica. (JURADO D2, canto 22)

Material repetitivo, composto de dois incisos bem diferenciados pela escolha dos materiais sonoros. (JURADO D2, canto 23).

Em algum momento aumenta a velocidade, a intensidade e a altura, voltando ao mesmo tipo de produção inicial (com alteração de fonemas). Integram-se à composição sons relacionados com as funções fisiológicas (respiração, risos). Em determinado momento, inclui também a palavra. (JURADO B2, canto 24)

Muito interessante, há uma mudança timbrística proposital quando a criança canta “a bruxa”, como se estivesse imitando uma voz operística. (JURADO B1, canto 28)

Nesse canto, extensões extremas são usadas. (JURADO B2, canto 29)

A repetição de sílabas e a apresentação de um pequeno texto, comportando-se de maneira distinta em cada um deles, criando dois territórios, que se fundem no todo da canção. (JURADO E1, canto 28)

Pode-se perceber ao longo da proposta uma estruturação marcada pela repetição variada de elementos, ao nível de entidades de porte intermediário. Estas se estabelecem em razão do contraste definido pelo timbre ou tipo de vocalize utilizado. (JURADO C2, canto 30)

Estruturação melódica bem definida, compreendendo presença de contrastes, reiteração de unidades menores (motivos), silêncios / respirações separando entidades (...) (JURADO C2, canto 31)

A criança mistura trechos de brinquedos musicais, jogos de escolha, brinquedos de mão, integrando-os à sua improvisação, para voltar no final com uma parlenda com números. (JURADO E1, canto 33)

O início, só com o piano, parece anunciar que aconteceria alguma improvisação livre no instrumento. No entanto, a entrada da voz, com um cantar forte e determinado (...) (JURADO E1, canto 35)

(...) melismas, glissandos, trejeitos vocais... Todos esses materiais passeiam no ambitus da voz (limites, sobretudo da região aguda) (...). (JURADO C1, canto 36)

O canto parece uma brincadeira vocal sobre a canção *Amor / love you* (interpretada por Marisa Monte), que dá uma base para os improvisos que exploram amplamente as alturas, principalmente pelo uso de *glissandi*. (JURADO F1, canto 36)

Um *glissando* involuntário atinge o cume final, bem na região aguda. (JURADO D2, canto 37)

Riqueza de timbres: Inclui voz falada e cantada, sons inventados e sopros. (JURADO B2, canto 38)

A alegria aflora aqui também, onde “Uobow” ecoa e ressoa um “Oôôba!”. Opõe fonemas, fundamentalmente “Sss...” - predominância consoante e “Uou...” - predominância vogal. (JURADO C2, canto 39)

Improviso, fluxo espontâneo de fonemas, com exploração da linearidade em fragmentos melódicos, até metade da peça praticamente sem respiração (resultado de sua curiosidade e envolvimento interpretativos) (JURADO C2, canto 40)

É interessante que vários jurados mencionaram a percepção de um *accelerando* no canto 26. Eles escreveram:

O pulso não é absolutamente fixo - no início há um claro *accelerando*. O tempo cai no final do canto. (JURADO A1, canto 26)

Ele inicia lentamente, na apresentação do motivo, acelerando um pouco na seqüência. (JURADO E1, canto 26)

O percurso do início ao final do canto mostra-se também um percurso que caminha em direção à redução da ansiedade (já na primeira enunciação da frase ela demonstra internamente aceleração). (JURADO C1, canto 26)

Categoria Texto: delineada pelos **padrões** “canções com letra, prosódia, compromisso texto/música, conjunções aditivas e fonemas”.

O texto utilizado em alguns dos cantos também mereceu atenção dos membros do júri. O compromisso texto/música foi citado em diversos cantos. Esse compromisso se revela de várias maneiras. Algumas vezes é o texto que “move” e organiza o canto, como nos exemplos abaixo:

A forma do canto é articulada pela letra. Parece ser a letra a motivação para a criação do canto. (JURADO B1, canto 1)

O que diferencia as 2 partes é o predomínio da palavra ‘roda’ na primeira parte, e da conjunção ‘sobe e desce’ na segunda parte. A insistência sobre esses dois elementos caracteriza e diferencia as duas partes. (JURADO A1, canto1)

O texto e o contorno melódicos parecem ser construídos em conjunto, configurando uma improvisação a partir do tema escolhido pela criança, explorando variações no texto, contrastes de alturas e acentos rítmicos das palavras. (JURADO F1, canto 1)

O que nos parece sustentar a organização desse canto é a letra, que evolui em uma espécie de encadeamento: (JURADO A1, canto 2)

Muito interessante esta letra, como uma dualidade tão óbvia: a batata vai embora, ou ela ficou? Parece haver um duelo entre estas duas possibilidades para a batata. No final, interessantemente, a batata ficou, o que coincide com um desfecho melódico, pela direção melódico-vocal descendente. (JURADO B1, canto 2)

A seguir o canto é estruturado pelas palavras “Ela é”, com o mesmo ritmo e o mesmo desenho melódico (célula estrutural) (JURADO D1, canto 9)

O canto parece ser estruturado pelo texto, que vai se desenvolvendo junto com o contorno melódico, que é explorado pela criança em todo o canto. (JURADO F1, canto 10)

Interessante observar que a palavra ‘pato’ acontece 4 vezes e nelas a sílaba ‘pa’ sempre é entoada sobre a nota lá. (Jurado A1, canto 11)

A criança parece estruturar o canto pelo ritmo, com métrica bem definida, em conjunção com o texto. (JURADO F1, canto 11)

Desta vez, a narrativa assume importância maior e a canção se move organicamente, com um tempo que flui e organiza o ritmo em função do texto. Percebe-se uma intenção cercada de atenção e respostas rápidas aos acontecimentos sonoros que emergem do contar/cantar. (JURADO E1, canto 17)

Improvisativo, a letra comanda a melódica fica subserviente ao texto. Muito coerente, tem um enredo claro, o peixinho na festa. Muito bem encaixada na melódica e no ritmo em certos momentos. Em outros, o texto parece ser a prioridade. Assim, parece ser o enredo a grande motivação para a elaboração deste canto. (JURADO B1, canto 17)

Forma bem clara, devido às frases determinadas pelo texto, pelo ritmo e pela rima. Fraseado: Quatro frases nítidas, novamente por causa do texto, ritmo e rima. Letra: Muito coerente, uma narrativa muito clara, com rimas no final. (JURADO B1, canto 20)

As palavras “I love you” são sempre cantadas e a palavra “amor” é recitada, formando um padrão melódico. (JURADO D1, canto 36)

Algumas vezes, o compromisso texto/música se manifestou da seguinte maneira: quando a criança canta a palavra “sobe”, a linha melódica “sobe” para o agudo e, quando a palavra é “desce”, a melodia também “desce” em direção ao grave (cantos um e dez). O canto de número vinte e nove também apresenta um exemplo dessa mesma questão.

Das quatro vezes que a palavra “sobe” aparece, três estão associadas a um som mais agudo. A letra apresenta coerência: roda (substantivo), roda (verbo), caminhão, sobe, desce, cidade; palavras que formam um contexto. (JURADO D1, canto 1)

A canção, ao se referir a um caminhão que passa pela cidade, faz uso de recursos de repetição (Sobe e desce, sobe e desce...). É interessante constatar o fato de que a criança realiza movimentos melódicos ascendentes quando canta “sobe”, descendendo no “desce”, movimento sonoro eleito, inclusive quando canta “pela cidade”. (JURADO E1, canto 1)

Esboço de melodia aparece claramente no momento em que a criança canta “subiu de novo”, indo para o agudo. (JURADO B1, canto 10)

Existe aqui o compromisso entre o texto e música, um dinamismo, no momento em que a criança canta 'vai pra escola, veste a roupa', com uma cadência em chapéu. (JURADO D2, canto 29).

A prosódia também foi mencionada em alguns cantos, bem como a utilização de conjunções de continuidade, como “e” e “ai”.

Uma clara demonstração desse controle está no alongamento da sílaba 'ver' da palavra 'verdinha'. A sílaba é alongada para o ajuste da prosódia. (JURADO A1, canto 9).

O “E” cumpre papel agenciador de novas situações enunciadas, numa expressão livre e extemporânea. Embora tenha sido primeiramente utilizada no início da segunda linha, esta conjunção parece passar a adquirir para a criança a função associativa típica apenas no começo da linha 3 (momento em que ela descobre e aprende sobre seu uso e função), e desde então a música e a expressão fluem melhor, e... musicalmente. (JURADO C1, canto 4).

Canção que aponta para o comportamento que as crianças tendem a assumir quando improvisam uma canção na qual parece importar, em primeiro plano, a história que se conta, que se inventa. O uso reiterado de “ai” confirma minha afirmação anterior: a criança está cantando/contando uma história que emerge no ato do contar (...) (JURADO C1, canto 27)

A prosódia é ajustada fora de um compasso fixo, mas sempre de acordo com o pulso. (JURADO A1, canto 33)

A criação de fonemas foi identificada em vários cantos pelos jurados, como nos exemplos a seguir:

Que coisa fascinante, a criança escolheu realizar sons guturais e quem sabe, por isto, conseguiu elaborar uma estrutura musical tão coerente e expressiva. Parece-me que, como a criança não precisou 'pensar' na letra, ela ficou mais livre para explorar questões musicais. (JURADO B1, canto 18)

Início com fonema semelhante a “Nã”, que evolui para “Mé”, portanto partindo de emissão nasal em procedimento lúdico e afirmativo de abertura, reflexo exterior do processo interno de desinibição progressiva da interprete. (JURADO C2, canto 15)

Tenho a impressão que, de início, o caminho apontado é numa direção diversa da seguida. A interrupção parece ter desencadeado uma longa exploração de fonemas. (JURADO D2, canto 24)

Percebe-se um jogo prazeroso ao explorar os sons com lábios e língua. Esse jogo sensorial cria uma sequência de sons uniformes, numa altura média sem grandes mudanças (dó central), salvo em algum momento em que aumenta a velocidade, a intensidade e a altura, voltando ao mesmo tipo de produção inicial (com troca de fonemas). Integram-se à composição sons relacionados com as funções fisiológicas (respiração, risos). Em determinado momento, inclui também a palavra. (JURADO B2, canto 24)

É interessante observar o fato de que a criança, ao cantar uma canção em que se vale de dois recursos (a repetição de sílabas e a apresentação de um pequeno texto), comportando-se de maneira distinta em cada um deles, criando dois territórios, que se fundem no todo da canção. Quando canta sílabas, seja na introdução, seja na parte que se segue ao texto, ela parece cuidar mais da questão “musical” em si mesma, atentando para a realização de contornos melódicos mais definidos, mais próximos do sistema harmônico-tonal. Ela começa apresentando as notas da tríade maior no “*lalululalá*”, finalizando com o quarto grau em *lalalalu* (3/1/3/4). Quando começa o texto (A bruxa...), a criança parece se permitir vãos mais amplos, libertando-se, de certo modo, de estruturas reconhecidas. Seu canto flui, guiado por sensações, com uma carga expressiva mais forte, carregada, inclusive, de senso de humor (ao que parece!). O tempo flui não-métricamente, tempo vivencial, acompanhando as inflexões da fala, que ela exagera, acelerando ou estancando em uma ou outra palavra (*a bruuuxa*, por ex). (JURADO E1, canto 28)

Improviso, fluxo espontâneo de fonemas, com exploração da linearidade em fragmentos melódicos, até metade da peça praticamente sem respiração (resultado de sua curiosidade e envolvimento interpretativos) A partir da metade, aproximadamente, as respirações se impõem e os silêncios estruturam sentidos melódicos mais definidos, com reiteração de figuras em variação (tendência descendente). Ao final restrição dos materiais fonéticos a “Du la du”, quase como marca de esgotamento no uso poético dos recursos mediante breve silêncio e bloco de encerramento, que para mostrar-se inequívoco é pontuado verbalmente: “Fim !”. (JURADO C2, canto 40)

A língua inventada progride com o fraseado, modificando-se gradualmente. (JURADO D2, canto 40)

Categoria Influências Sócio-culturais Específicas: delineada pelos padrões

“trechos de canções conhecidas, letras que falam do cotidiano ou do imaginário

das crianças, nomes de notas musicais, lá-lá-lá ou nã-nã-nã, vocalizes² e *glissandi*³.

Alguns dos cantos guardavam semelhança com canções conhecidas das crianças, modalidade conhecida “canção pot-pourri”, já decrita por Moog (1976) e Parizzi, (2005a, 2006), ou apresentavam, como temática, questões do cotidiano ou do imaginário das crianças – canções imaginativas (PARIZZI, 2005a, 2006; MOOG, 1976). Algumas crianças utilizaram *glissandi*, vocalizes, repetições de sílabas como “lá, lá, lá ou nã, nã, na” e o nome das notas musicais e suas canções, procedimentos utilizados em canções da cultura ocidental (DAVIES, 1992; PARIZZI, 2005a, 2006). Alguma semelhança com a canção “Atirei o pau no gato” foi identificada no canto dois (JURADO B1).

No ‘ela ficoooooou’, há uma direção vocal para o grave, que muito me lembrou o “miau” final do “Atirei o pau no gato”. (JURADO B1, canto 2)

Os jurados fizeram referência à citação da canção “Chapeuzinho Vermelho”, no canto de número três.

A segunda fase (a partir do terceiro verso) é uma clara referência a uma canção infantil já conhecida, associada ao conto Chapeuzinho Vermelho (Pela estrada afora eu vou bem contente . . .). (JURADO A1, canto 3)

Da 3ª frase “Ela vai embora” em diante, a melodia é a mesma da canção ‘Pela estrada afora’ (chapeuzinho vermelho), com variações da letra. O canto conta uma história longa (tempo ampliado) com começo, meio e fim, unindo fantasia (invenção) e memória de algo já conhecido, sem interrupção do tempo. A frase ‘Mais à tardinha, ao sol ponente’ e a 1ª palavra da frase seguinte “Junto” são exatamente as mesmas da canção memorizada. (JURADO D1, canto 3)

² Melodia vocal que não utiliza palavras, realizada apenas com vogais.

³ Plural da palavra italiana *glissando*, que, em música, significa percorrer, com a voz ou com um instrumento musical, uma extensão melódica, passando por todos os tons (notas musicais) intermediários.

Não é possível afirmar com certeza se a criança aliou seu cantar inicial aos movimentos melódicos que emergiram ao acaso, remetendo-a para “um outro lugar”, lugar da canção da Chapeuzinho Vermelho, ou se ela intencionalmente decidiu misturar as canções, migrando por escolha para este novo lugar, que reinventou. Sou tentada a considerar que a escuta, como elemento transformador e dinâmico, conduziu o jogo da invenção da criança, que misturou elementos, o velho e o novo, no seu exercício expressivo de inventar, criar e recriar. Para mim, então, uma escuta transformadora conduziu o percurso do cantar, algo que vai muito de encontro ao modo das crianças dessa faixa etária (e próximas a ela) procederem: assim como o “caminhante traça o seu caminho ao caminhar”, a canção das crianças se constrói no ato mesmo do cantar, fundando espaços/tempos sonoros. (JURADO E1, canto 3)

.A criança parece recorrer ao seu repertório de temas melódicos, que são utilizados na construção melódica da música como um todo. O canto lembra algumas músicas do cancionário infantil, como *Marcha Soldado* (quando ‘canta’ pro castelo do príncipe), tema do Chapeuzinho Vermelho (‘pela estrada afora, eu vou bem sozinha...’, quando canta ‘ela vai embora e (o) do castelo e a rainha aqui por perto’, até o final). (JURADO F1, canto 3)

O canto de número doze evocou a canção “Peixe vivo” (JURADOS A1 e B1) e obras de Chico Buarque de Hollanda e Robert Schumann (1810-1856) (JURADO A1). O recurso de cantar utilizando as sílabas “ah, ah, ah” e “nah, nah, nah” foi também observado pelos membros do júri (Jurados A1 e E1) nesse mesmo canto.

O sujeito musical referente desta frase melódica parece derivar do tema “Peixe Vivo”, no trecho inicial de sua melodia (“como pode um peixe vivo”). (JURADO A1, canto 12)

A rítmica lembra um pouco o “Peixe Vivo”. (JURADO B1, canto 12)

A organização desse canto nos remete muito fortemente à organização de diversas canções populares que também se valem de uma célula padrão – ‘O que será que será’, de C.B.de Hollanda, por exemplo, ou também peças da tradição clássico-romântica europeia como o lied Op.48-V de Schumann. No final do canto a letra é abandonada, mas não a célula com seu perfil rítmico-melódico. O fato de criar, no final do canto, uma diferenciação na letra ou na melodia (Ah, ah, aah. . . . no último verso), sem se distanciar em demasia do padrão, é também típico nos exemplo de acima citados. (JURADO A1, canto 12)

O recurso do cantar silábico (*ah ah aah, nah nah narah*), fato que valoriza a canção em si e aponta, ao mesmo tempo, para um conhecimento já apreendido acerca de recursos sonoro-musicais presentes em algumas canções. Ela transcende, dessa feita, o aspecto mais funcional, se podemos dizer assim, da canção infantil que conta algo, como ocorre em muitos jogos inventivos das crianças pequenas, agregando recursos e valores próprios à música, em geral, e à canção, em particular. (JURADO E1, canto 12)

Muito interessante foi a observação que o jurado C1 fez sobre a evocação de uma canção francesa '*Quand les poules vont aux champs*' no canto dezessete. Vale mencionar que a criança responsável por esse canto, com quatro anos na época da gravação, é francesa e estava no Brasil há quase três anos nessa ocasião. Sobre esse mesmo canto, o jurado E1 mencionou ter percebido aspectos do cotidiano e a familiaridade da criança com a música.

Aliás, nas 3ª e 4ª linhas a melodia me evoca a segunda parte da tradicional canção francesa '*Quand les poules vont aux champs*', sobre a qual Mozart fez uma série de variações. (JURADO C1, canto 17)

Enfim, esta narrativa para o peixinho mistura aspectos concernentes à vida dos peixes na água com outras próprias aos humanos, e mais especificamente do interesse das crianças, ou ainda, do mundo hedônico, do prazer (a festa, o bolo, o brigadeiro, a dançarina, o dançar...). É um canto fluente do qual emergem imagens e situações, bem como, possibilidades de realização musical. O cantar traz consigo marcas de uma intimidade, de uma familiaridade grande com questões musicais, reveladas no tratamento dado às alturas e durações e à forma mesmo da canção, que acaba contando com quatro partes e uma passagem. (JURADO E1, canto 17)

As canções "Fui à fonte do Tororó" e "Pirulito que bate-bate" foram evocadas nos cantos de número dezoito e dezenove, respectivamente, segundo os Jurados A1 e B1. O jurado E1 observou a utilização de sons onomatopaicos no canto dezenove.

Aqui podemos perceber melodia - o canto se baseia no final da canção 'Fui na fonte do Tororó', cantado com sons guturais. (JURADO A1, canto 18)

Aqui parece haver uma reminiscência de alguma canção conhecida, parece o Pirulito que bate-bate. Mas logo a forma se liberta desta tendência e se torna mais livre, uma brincadeira vocal, com risos. (JURADO B1, canto 19)

De qualquer modo, fica evidente o conhecimento musical que ela tem acerca do modelo canção e de seus recursos de repetição, de mistura de possibilidades (letra e onomatopéias). (JURADO E1, canto 19)

O canto vinte também evoca canções que fazem parte da cultura da criança, segundo os jurados A2 e F2. O jurado B2 reconhece influências culturais no canto vinte e dois.

Esse canto se manifesta de forma "livremente expressiva" tomando como base fragmentos de canções conhecidas. (JURADO A2, canto 21),

Nesse canto é possível identificar as canções "Nesta rua tem um bosque" e "Cai-cai balão". (JURADO F2, canto 21)

.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 B2, canto 22).

A utilização das sílabas "lá-lá-lá" foi citada pelos jurados F2 e C2, no canto vinte e três, e B2 no canto vinte e nove. Nesse último canto, a criança também menciona questões de seu cotidiano e o nome das notas musicais.

As sílabas 'lá-lá-lá' foram utilizadas pela criança. (JURADOS F2 e E2 , canto 23)

De aparência espontânea, fluente, "descomprometida", ela evidencia porém organização e, mesmo na simplicidade, joga com oposições cujos contrastes geram forma e sentido particular. 'Lalala' versus 'Bluf'. (JURADO C2, canto 23)

A criança fala da escola, do brinquedo, da mãe e canta melodia com *lá-lá-lá* e com os nomes das notas musicais. (JURADO B2, canto 29)

Muito solta, sem lógica ou referência aparente, antes de uma improvisação reflete mais uma construção em tempo real, por uma criança mergulhada na sensação das aventuras do tempo presente. E aqui, de mãos dadas ao porto seguro, que representa a figura paterna (elemento protetor, mas também de transitoriedade), ela realiza pela música um percurso de ampliação, caminhando do “interno-conhecido-contido” ao “externo-inusitado-criativo”. (JURADO C1, canto 10).

O jurado C1 fala sobre a possibilidade de a experiência musical em instituições formais de ensino de música estar se manifestando nos cantos de número vinte e cinco e vinte e seis

A idéia que transmite é a de fazer música brincando, interagindo ludicamente com materiais musicais (o que para a música tonal é absolutamente verdadeiro para as escalas ou seus fragmentos e acordes). Mas ao mesmo tempo isto provavelmente revela uma visão que construiu à partir de sua experiência dentro de espaços formais de ensino. (JURADO C1, canto 25)

Lembrança de uma melodia conhecida, cantata anteriormente, ou de um vocalize de fato trabalhado em sala de aula? (JURADO C1, canto 26)

Situações do cotidiano e do imaginário da criança foram identificadas em vários cantos, como nos de número cinco (JURADO B1), seis (JURADOS B1 e C1), vinte e sete (JURADOS C1 e E1) e trinta e um (JURADO C2)

A criança parece explorar as possibilidades de seu vocabulário (cores); ela busca definir a bolinha a partir dos nomes de cores conhecidos, não importando uma coerência do texto. Não sabemos se a bolinha é de uma cor ou de outra. O que parece interessar para a criança não é uma definição coerente da cor da bolinha; parece antes estar explorando seu vocabulário de cores. Parece que a principal motivação desta criança é esta exploração. (JURADO B1, canto 9)

Muito interessante esta letra, com dois personagens - a aranha e o pai - que interagem de uma forma curiosa. Fica claro que o pai representa uma autoridade que define as condições de vida desta aranha. Quem será esta aranha, eu me pergunto? Será que é uma aranha mesmo, ou que no imaginário desta criança ela representa outra coisa? Também interessante a situação da aranha no final. Será que esta criança estava convivendo com uma gravidez da própria mãe ou de outra pessoa?

Esta letra sugere a possibilidade de identificarmos muitos elementos simbólicos, associados à vida desta criança. (JURADO B1, canto 10)

Muito solta, sem lógica ou referência aparente, antes de uma improvisação reflete mais uma construção em tempo real, por uma criança mergulhada na sensação das aventuras do tempo presente. E aqui, de mãos dadas ao porto seguro, que representa a figura paterna (elemento protetor, mas, também de transitoriedade), ela realiza pela música um percurso de ampliação, caminhando do “interno-conhecido-contido” ao “externo-inusitado-criativo”. (JURADO C1, canto 10).

A segunda, por sua vez (3 linhas seguintes), recorre à um modelo de canção já conhecido pela criança que a empresta aqui para dar suporte ao desenho imaginário que, em associações improvisadas, veicula através do texto. (JURADO C1, canto 27)

A criança está cantando/contando uma história que emerge no ato do contar, quando mistura situações cotidianas (a carne no prato), seus conhecimentos (como a alusão à floresta amazônica), situações inventadas (o porquinho chocando ovos), remetendo-se, finalmente, para um dado de realidade, ao se referir à Betânia. (JURADO E1, canto 27)

No ato do contar, quando mistura situações cotidianas (a carne no prato), seus conhecimentos (como a alusão à floresta amazônica), situações inventadas (o porquinho chocando ovos), remetendo-se, finalmente, para um dado de realidade, ao se referir à Betânia. Por outro lado, o cantar, em si mesmo, parece apontar para canções conhecidas, já que ela organiza seu discurso ajustando-o a uma estrutura melódico-rítmica muito próxima de algumas canções da cultura infantil brasileira (como uma das versões para “o sapo não lava o pé”, como exemplo). (JURADO E1, canto 27)

A letra revela fantasia, imaginação e presença de espírito com o final. (JURADO D1, canto 27)

Sobre o “diálogo entre universo cultural e expressão individual”, há essa bela citação do jurado C1 sobre o canto trinta e seis. A idéia de “reinvenção” que essa criança foi capaz de fazer a partir de uma canção conhecida é reforçada pelo jurado E1.

E’ intenso/forte a percepção do diálogo entre universo cultural e expressão individual. A criança brinca com a imagem sonora desta canção que conhece e introjetou. Ela joga com as pala-

vas marco e os fragmentos melódicos que imagino a caracterizam (ou o seu refrão). São elementos deste “jogo no espelho” (imagem internalizada do sonoro de origem externa) melismas, *glissandi*, trejeitos vocais... Todos esses materiais passeiam no âmbito da voz (limites, sobretudo, da região aguda), como se fossem iscas na ponta de um anzol lançado ao ar, à procura de um espaço de encontro e conforto; na realidade, uma criança particular em busca nesse mundo de seu próprio lugar. (JURADO C1, canto 36)

A criança brinca com a canção ‘*Amor, I love you*’, iniciando de um modo mais próximo do “original” e passando a inserir transformações (um longo *glissando* no “*you*” final das frases, variando a intensidade do cantar, modulando as frases e criando um final especial). A canção conhecida torna-se material para um jogo de improvisação e reinvenção, valendo-se dela para seu exercício musical expressivo, como território passível de agregar suas experiências, conhecimentos e idéias de música e canção. (JURADO E1, canto 36)

Como mencionado anteriormente, todos os padrões musicais identificados pelos jurados e expostos acima foram agrupados por afinidade e, a partir daí, oito categorias emergiram espontaneamente. **É importante citar que as características das oito categorias explicitadas, a seguir, foram definidas a partir dos dados fornecidos pelos doze jurados.**

ESTRUTURAÇÃO RÍTMICA: determina a maneira como os eventos sonoros acontecem ao longo do tempo, ou seja, através de sucessões regulares (pulsos), de uma métrica (ou compasso), de sucessões irregulares, com ou sem interrupções.

DIRECIONAMENTO: refere-se aos procedimentos utilizados pelas crianças para criar dar uma direção ao discurso musical, como a presença de movimentos sonoros ascendentes ou descendentes, a busca de um centro tonal, a utilização de cadências; e o senso de conclusão.

FORMA: relaciona-se à organização dos eventos sonoro-musicais no tempo, como por meio da repetições de motivos ou frases organizados em seções (introdução, desenvolvimento, *coda*), enquadradas ou não em uma quadratura.

ESTRUTURA MELÓDICA: refere-se à maneira como as alturas ou tons foram utilizados pelas crianças (fala cantada, afinação, âmbito melódico) e à utilização de procedimentos melódicos inerentes à música tonal (escalas, arpejos, progressões rítmico-melódicas).

CARÁTER EXPRESSIVO: integra os diferentes climas expressivos criados pelas crianças em suas músicas: alegria, brincadeira, suavidade, expectativa, surpresa, espontaneidade, improviso, tensão, conversa, indefinição, jogo, fluência, entre outros.

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

TEXTO: refere-se à maneira como as crianças utilizaram as palavras em seus cantos (compromisso texto/música, prosódia, conjunções aditivas “e” e “ai”) e à forma como fonemas e outros tipos de sons foram criados.

INFLUÊNCIAS SÓCIO-CULTURAIS ESPECÍFICAS: referem-se especificamente à evocação de canções conhecidas, aos textos que remetem ao cotidiano ou ao imaginário da criança, e à utilização de certos procedimentos próprios da

prática vocal ocidental, como cantar os nomes das notas musicais, utilizar sílabas como “lá, lá ,lá” ou “nã, nã, nã”, onomatopéias e vocalizes.

Para permitir a visualização simultânea dos dados mais significativos da análise de conteúdo, foram elaboradas as Tabelas 1a e 1b, apresentadas nas páginas 168 e 169, respectivamente. A Tabela 1a apresenta os dados das crianças de dois, três e quatro anos e a Tabela 1b apresenta os dados das crianças de cinco e seis anos. A Figura 2, abaixo, ilustra um fragmento dessas tabelas: primeira coluna, à esquerda, aponta as categorias finais encontradas. A segunda coluna apresenta os padrões musicais que delinearão as categorias finais. As colunas seguintes numeradas (1,2,3, etc) referem-se a numeração de cada um dos cantos espontâneos analisados (quarenta cantos), e , acima, na horizontal, as idades das crianças são mostradas.

CATEGORIAS	Numeração dos cantos	Idade		
		2 anos		
		1	2	3
Estrutura Rítmica	Regularidade			
	Irregularidade	2	3	1
	Interrupções		1	
	Compasso			1

Figura 2 – Fragmento das Tabelas 1a e 1b

Os cantos de **um a oito** são os das crianças de dois anos; os de **nove a dezesseis** das crianças de três anos; os de **dezessete a vinte e quatro** das crianças de quatro anos, os de **vinte e cinco a trinta e dois** das crianças de cinco anos, e os de **trinta e três a quarenta** das crianças de seis anos. Os números nos pequenos quadrados das Tabelas 1a e 1b referem-se à soma do número de vezes que essa característica foi mencionada pelos jurados. Exemplo: no fragmento ilustrado pela Figura 2, o número dois, contíguo à palavra “Irregularidade”, significa que dois jurados referiram-se a essa

característica no canto de número um; o número três, no quadrado ao lado, significa que três jurados detectaram irregularidade rítmica no canto de número dois.

É importante enfatizar que, por se tratar de pesquisa de natureza qualitativa, os números apresentados nas Tabelas 1a e 1b, bem como nos gráficos que serão apresentados na Discussão, refletem apenas a frequência que aquela ocorrência foi citada pelos jurados. Não se pretendeu dar nenhum tratamento estatístico a esses dados.

Assim, ao se percorrer verticalmente cada uma das colunas (de 1 a 40), é possível se obter uma síntese da Análise de Conteúdo de cada um dos cantos espontâneos. Exemplo: canto 9 (coluna 9)

- Quatro jurados fizeram menção à regularidade do tempo
- Dois jurados mencionaram presença de compasso
- Um jurado mencionou direção do movimento sonoro
- Dois apontaram para a presença de um centro tonal
- Quatro jurados referiram-se à presença alguma forma de conclusão
- Dois jurados referiram-se à presença de seções
- Quatro jurados mencionaram repetições
- Dois jurados mencionaram que o canto era uma “fala cantada”
- Um jurado referiu-se ao âmbito melódico pequeno
- Um jurado mencionou a utilização de procedimentos melódicos da música tonal
- Um jurado referiu-se à alegria gerada pelo canto
- Quatro jurados referiram-se ao clima de brincadeira gerado pelo canto
- Seis jurados mencionaram a presença de letra nesse canto
- Um jurado mencionou a prosódia
- Quatro jurados referiram-se ao compromisso texto-música
- Três jurados identificaram situações do cotidiano ou do imaginário da criança

6.3 – Discussão

Será apresentada uma discussão individual de cada uma das categorias.

6.3.1 ESTRUTURAÇÃO RÍTMICA

Questões relacionadas à estruturação rítmica dos cantos espontâneos foram mencionadas unanimemente pelos jurados e revelaram a maneira como as crianças “dispõem” as sucessões sonoras ao longo do tempo. Foi observado que o tratamento dado às questões rítmicas pelas crianças nas diferentes idades parece ser diferente. Segundo o júri, o fluxo rítmico dos cantos das crianças de dois anos tende a ser irregular, ou seja, as crianças não mantêm um pulso regular enquanto cantam. Aos três e quatro anos parece haver uma oscilação entre momentos de regularidade e de irregularidade. Algumas vezes, o fluxo é interrompido por falas, risos, e por outros procedimentos. A ênfase na regularidade parece ocorrer aos cinco anos e tende a se manter aos seis anos, quando há um ligeiro declínio. Essa alternância de momentos regulares e irregulares foi significativamente enfatizada nos cantos espontâneos produzidos pelas crianças de três e quatro anos. O tempo regular organizado em compassos perceptíveis (métrica), típico da música ocidental, principalmente do século XVII ao XIX (KOELLREUTTER, 1984) passou a ocorrer com maior frequência a partir dos quatro anos e foi aumentando a sua frequência ao longo das faixas etárias. Essas constatações estão sintetizadas no Gráfico 1.

É importante esclarecer que, nesse e nos outros gráficos apresentados na Discussão, o eixo horizontal refere-se **às idades** das crianças (dois, três, quatro, cinco e seis anos) e o eixo vertical à **soma total das ocorrências** citadas pelos

jurados em cada uma das faixas etárias. Como cada um dos **oito** cantos de cada idade foi analisado por **seis** jurados, o número máximo de ocorrências possível no eixo vertical é **quarenta e oito**. Como exemplo, no Gráfico 1 abaixo, a irregularidade presente nos cantos das crianças de dois anos (ilustrada com a curva cor de rosa) foi mencionada vinte e cinco vezes pelos jurados.

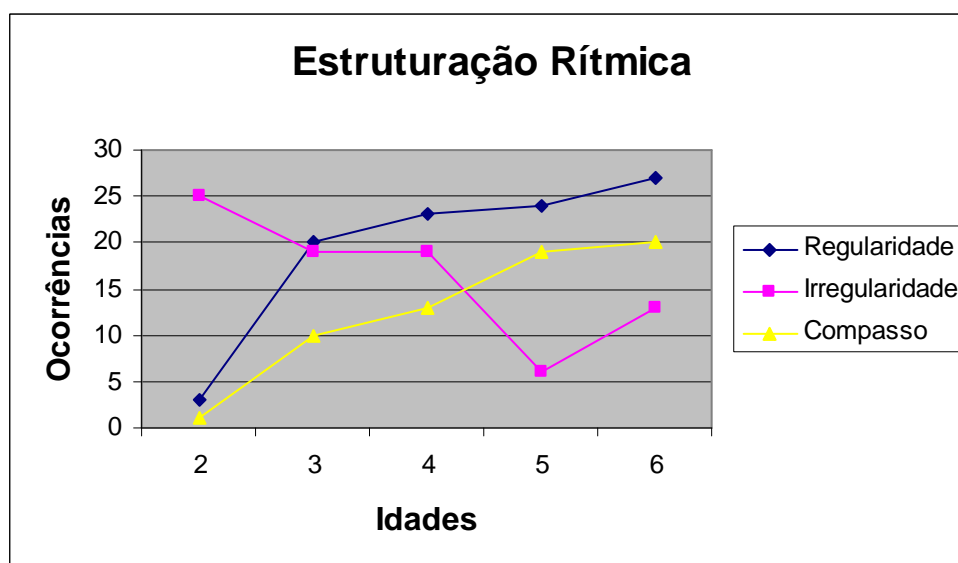


Gráfico 1 – Estruturação Rítmica

Esses achados podem ser confirmados pela fundamentação teórica estudada. Piaget (1970) e Pouthas (1996) enfatizaram em seus estudos a forma peculiar como crianças pequenas percebem o tempo e como a capacidade para “medir o tempo” só surge mais tarde na infância. Mesmo criando sucessões regulares, a criança até em torno dos três anos, na maioria das vezes, não impinge uma métrica (ou compasso) à sua seqüência, caracterizando o que Koellreutter (apud PARIZZI, 1986) chama de “pulso mágico vital”, como ocorreu no canto espontâneo de número treze. Dowling (1984) e Sloboda (1985) também observaram este procedimento na música produzida por crianças pequenas. Segundo

Koellreutter (apud PARIZZI, 1986), o tempo métrico, aquisição típica da consciência racionalista, manifesta-se com maior ênfase a partir dos quatro ou cinco anos de idade, quando a percepção linear do tempo começa a se insinuar (Gráfico 1). A criança ainda não quantifica racionalmente o tempo e o espaço. A vida tende a ser uma sucessão sem dimensionamento (KOELLREUTTER, apud PARIZZI, 1986). Esse tempo não dimensionado é o “tempo vivido”, de Bergson e Minkowsky (1973)

Outros autores também chamam a atenção sobre o tratamento peculiar que crianças até em torno dos três anos dão ao tempo em suas músicas espontâneas e como isso se modifica rapidamente a partir dessa idade. Hargreaves (1986, p. 69-70) afirma que nos “esboços” de canções, crianças entre dois e três 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 (1997) 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, apud 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.

6.3.2 DIRECIONAMENTO

Outra categoria que emergiu e que pode ser confirmada pela fundamentação teórica refere-se ao direcionamento. Segundo os membros do júri, uma das estratégias utilizadas pelas crianças para direcionar o fluxo musical no tempo foram os movimentos sonoros, por meio dos quais linhas melódicas “moviam-se”, “subindo ao agudo” ou “descendo ao grave”. Muitas vezes, esse movimento enfatizava a expressividade do canto (cantos um, nove e vinte, por exemplo). Outras vezes, ele tinha a função de finalizá-lo (cantos trinta e trinta e sete). A presença desses movimentos sonoros foi citada praticamente em todos os cantos (exceto nos de número seis e vinte e quatro). Entretanto, observou-se que à medida que a criança fica mais velha, esse procedimento tende a ser cada vez mais utilizado (Gráfico 2).

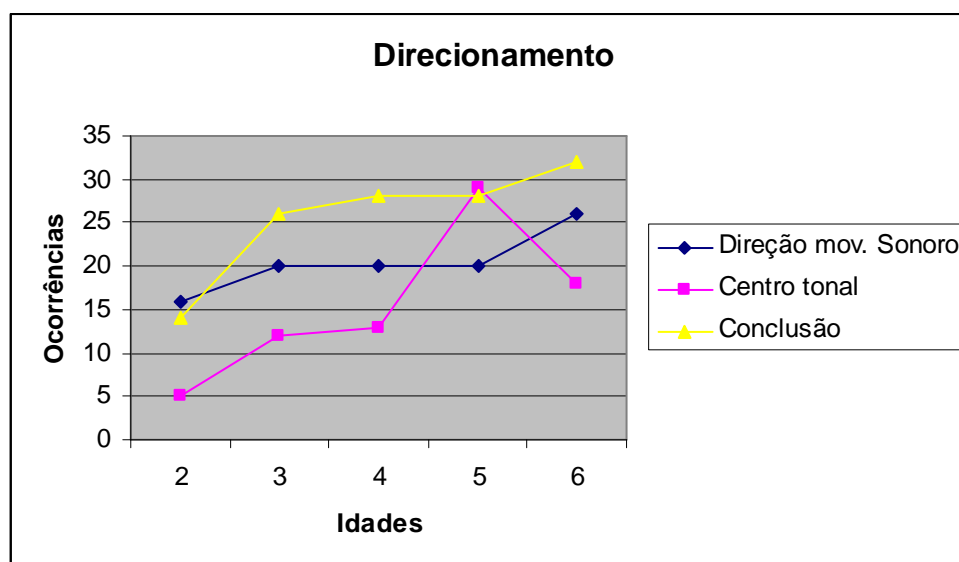


Gráfico 2 - Direcionamento

Os jurados perceberam também que a busca por um centro tonal, procedimento que caracteriza a música ocidental, foi sendo cada vez mais enfatizada, conforme o aumento das idades das crianças (Gráfico 2). O centro tonal ou a tonalidade é um meio de direcionar a música a certos pólos que convergem até um ponto definido de repouso, como afirmou Stravinsky (1977).

A busca por uma tônica caracterizou, principalmente, os cantos produzidos por crianças de cinco e seis anos (apenas três deles não foram mencionados), confirmando, assim, os trabalhos de Donald e McKernon (apud SLOBODA, 1985, p.206; PARIZZI 2005a, 2005b, 2006). Essa tendência se desenvolve como uma possível consequência da preocupação das crianças, nessa idade, com a precisão e com os detalhes (SLOBODA, 1985, p.206). Dessa maneira, elas demonstram já ter assimilado características importantes da música de sua cultura, como é a tonalidade. Entretanto, apesar de estarem buscando um centro tonal, algumas crianças não conseguiram manter uma mesma tônica. É provável que seja 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, apud SLOBODA, 1985). 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 (1984) 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.

Foi interessante observar um decréscimo da busca pelo centro tonal nos cantos das crianças de seis anos em relação aos das de cinco anos. Davies (1992,

p.46) e Parizzi (2005a, 2006) justificam essa questão afirmando que crianças em torno dos seis anos parecem gostar de experimentar estratégias diferentes em suas canções, por meio de contrastes e elementos-surpresa. Elas transcendem as regras da música de sua cultura e criam a modalidade de canto denominado “canção transcendente” (PARIZZI 2005a, 2006).

Uma questão, ainda relacionada ao direcionamento e que praticamente constituiu uma unanimidade nesse trabalho, foi o senso de conclusão demonstrado pelas crianças. Em trinta e sete dos cantos (exceto nos de número seis e oito – crianças de dois anos, e vinte e quatro – criança de quatro anos), havia indícios de uma “intenção” por parte da criança em concluir sua música. Este dado foi mencionado, portanto, em todas as faixas etárias. Foi possível observar que, aos dois anos, as conclusões não são enfáticas, não são “anunciadas”. Mas, dos três anos em diante, as conclusões vão se tornando cada vez mais “contundentes”. Assim, constatamos que o senso de conclusão aumenta progressivamente à medida que a criança vai ficando mais velha, como mostra o Gráfico 2, apresentado na página 173.

As crianças recorreram aos mais diversos procedimentos com a finalidade de concluir suas músicas. Algumas utilizaram notas mais longas como uma forma de finalização, como nos cantos de número um, dois e nove. Outras tentaram criar cadências, como nos cantos número quatro, doze, treze, vinte e um, vinte e sete e trinta. Outras utilizaram movimentos melódicos descendentes (canto número dois, vinte e seis, vinte e oito, trinta e sete), ascendentes (cantos de número quinze, trinta e quarenta) ou a repetição de uma mesma nota (canto número vinte e seis e trinta e nove).

Duas crianças, numa tentativa de encontrar uma solução para finalizarem suas músicas, recorreram à palavra “fim”, que foi repetida várias vezes no canto número trinta e oito e utilizada uma única vez no canto número quarenta, após um movimento melódico ascendente. A expressão “ponto final” foi utilizada para finalizar o canto de número trinta e cinco e uma acentuação na última sílaba para finalizar o canto número trinta e seis.

Em três canções criadas por crianças de dois anos (número cinco, seis, oito), os jurados não identificaram nenhum tipo de estratégia de finalização. A afinação dessas crianças também foi percebida como instável e a irregularidade rítmica foi outra uma característica já observada nesses cantos. Todas essas características permitem classificar esses três cantos como “esboço de canção”. errantes, imprecisos quanto às alturas e durações (HARGREAVES, 1986, p.69-70) e imprevisíveis quanto ao final (SLOBODA, 1985, p.204).

Apesar de cinco das oito crianças de dois anos terem, de alguma maneira, finalizado suas músicas, o que foi observado é que essa finalização, mesmo presente, foi um tanto imprevisível e menos enfática que as demais. Uma condução rítmico-melódica direcionando para um final, como que anunciando antecipadamente o fim das músicas, não foi enfatizada nas canções das crianças de dois anos, como ocorreu a partir dos três anos. O Gráfico 2 (página 173) mostra claramente essa evolução. É provável que as relações hierárquicas da música tonal, capazes de criar direcionar, com maior ênfase, o fluxo rítmico-melódico para um final, comecem a se estabelecer em torno dos três anos de idade.

Apesar de Davies (1992) ter investigado a música vocal de crianças a partir de cinco anos, ela também confirma essa idéia, pois em sua pesquisa foi também evidente o senso de conclusão em todos os cantos estudados. 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 doze jurados nessa investigação: repetição de palavras, movimentos melódicos descendentes e cadências (DAVIES, 1992).

6.3.3 FORMA

A maneira como as crianças organizaram os eventos sonoros no tempo foi mencionada unanimemente pelos jurados nos quarenta cantos espontâneos estudados. Portanto, a “forma musical” se evidencia como uma categoria bastante significativa, pois, de alguma maneira ela está intrinsecamente ligada às demais categorias. A estruturação rítmica, o caráter expressivo, a estruturação melódica, o direcionamento, e os contrastes estão intimamente ligados à forma musical, pois são determinantes na organização interna de uma obra. Varèse (apud VIVIER, 1973, p.48) iluminou essa questão quando fez uma analogia entre a forma musical e a forma dos cristais. Todas essas categorias podem ser comparadas às “moléculas de um cristal” que “se agrupam de diversas maneiras e estão constantemente a mudar de direção, de velocidade, impulsionando ou repousando devido a forças diversas”. A forma é o produto, o resultado dessa interação. Daí a sua relevância.

A 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 modelos da música própria da cultura da criança. Parece que, em torno desta idade, a criança, de alguma maneira, já tem a compreensão da importância da repetição na criação de uma música (SLOBODA, 1985, p.204). É importante lembrar que não só a música, mas também o tempo implicam em algum tipo de recorrência para ter sentido (MOURA, 2007). Sem a recorrência de eventos, o tempo tenderia ao caos e sem a repetição de eventos sonoros a música não teria sentido e também resultaria no caos. Compositores como Stravinsky (1977), Koellreutter (1984) e Webern (1984) afirmam a importância das repetições para garantir a unidade de uma obra musical.

O procedimento da repetição foi citado pelos jurados em todos os quarenta cantos (Gráfico 3). 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.

As seções dos cantos, à medida que a criança fica mais velha, vão adquirindo uma hierarquia formal. Aos poucos, os cantos das crianças bem como suas histórias passam a apresentar princípio (introdução, exposição), meio (desenvolvimento) e fim (reexposição, *coda*) (GARDNER e WOLF apud SLOBODA, 1985, p.206). A estrutura de uma história, composta de um início declarativo, seguido de um período de turbulência que conduz a uma resolução (DAVIES, 1992, p.24) é análoga à estrutura formal identificada nos cantos de número vin-

te e nove, trinta, trinta e nove e quarenta, produzidos por crianças de cinco e seis anos. Foram criadas narrativas complexas, com princípio, meio e fim, ora com texto, ora sem texto (Gráfico 3).

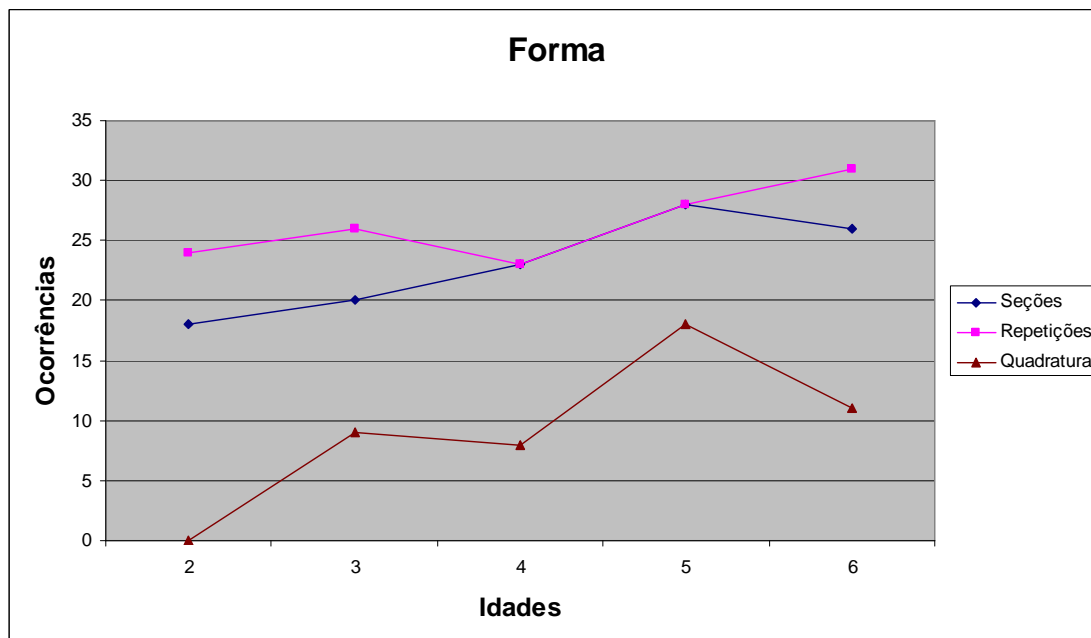


Gráfico 3 – Forma

Para Serafine (1988, apud DAVIES, 1992), as crianças recorrem a processos cognitivos quando “organizam o tempo” em suas músicas. Nessa investigação, os jurados constataram a presença de motivos que eram repetidos, variados, transformados, agrupados em frases, muitas delas de dois ou quatro compassos (quadratura). 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).

6.3.4 ESTRUTURAÇÃO MELÓDICA

Esta categoria foi a menos citada pelos jurados. Entretanto, ela forneceu dados relevantes. Todas as crianças de dois anos, alguns com maior e outros com menor ênfase, cantaram como se estivessem falando; apresentaram uma “fala cantada”, como apontaram os jurados. A ocorrência desse procedimento caiu abruptamente a partir dos três anos (Gráfico 4).

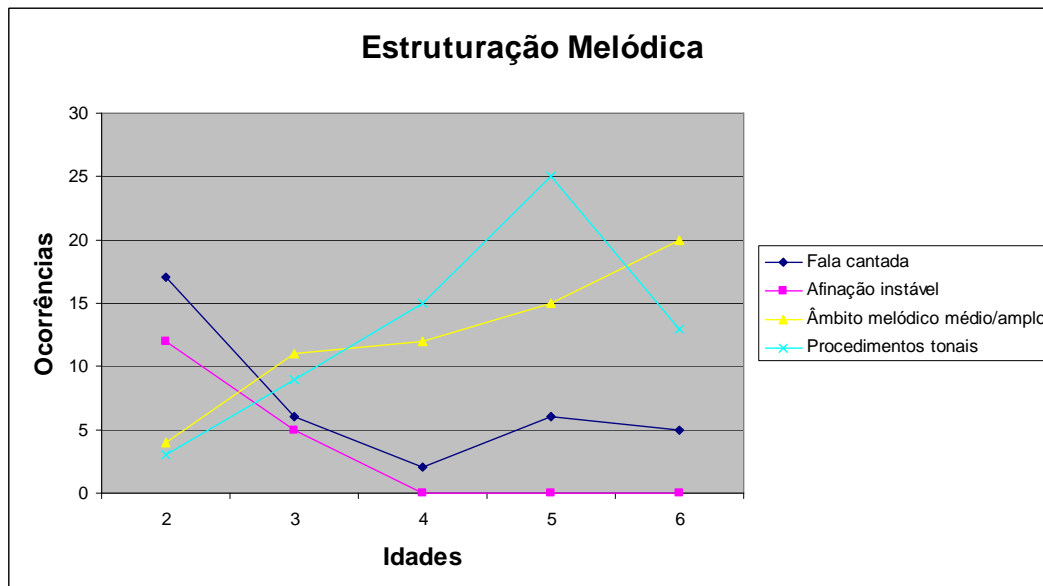


Gráfico 4 – Estruturação Melódica

Segundo Koellreutter (1986), o “falar cantado” é compatível com o nível “mágico de consciência”, quando o mundo sonoro da criança tende a um *continuum*.

Sua fala e seu canto se confundem, gerando a “indiferenciação entre o falado e o cantado” (JURADO F2).

É importante lembrar que o canto e a fala começam a se diferenciar a ponto de serem percebidos como tal em torno dos dezoito meses (SLOBODA, 1985, p.202). Os cantos espontâneos iniciais têm características semelhantes às da “fala telegráfica”. Há apenas o mínimo essencial para que se possa perceber que a criança está cantando e não falando. (DOWLING, 1984; PARIZZI, 2005a, 2008a). Essa forma de manifestação da criança se diferencia da fala pela reprodução de intervalos melódicos distintos, porém imprecisos; pelos direcionamentos rítmico-melódicos pouco enfáticos; pela utilização de vogais cantadas com afinação instável e pela “tentativa” de manter um pulso regular no âmbito de cada frase. Entretanto a irregularidade predomina e é essa irregularidade que também está presente na fala. O ritmo da fala é nitidamente coincidente com a respiração, e não é medido por pulsos regulares, da mesma maneira que as “falas cantadas” das crianças de dois anos.

A afinação instável, identificada com maior ênfase aos dois anos, caracteriza os cantos dessas crianças, que tendem a soar como “desafinados”, aos ouvidos dos adultos (DOWLING, 1984, p.145). Segundo Koellreutter, esta afinação não temperada⁴ 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 PARIZZI, 1987, 2005 a, 2006).

⁴ Essa afinação foi criada durante o período barroco e estabeleceu um mesmo padrão de afinação para os vários instrumentos da época. Com isso, tornou-se possível a formação de grupos instrumentais mais numerosos que culminaram nas orquestras sinfônicas do classicismo e do romantismo.

A extensão do âmbito melódico também foi mencionada pelos jurados. O que foi observado é que quanto mais velha é a criança, mais ela utiliza sonoridades que transitam entre sons mais graves e sons mais agudos (Gráfico 4). Em outras palavras, à medida que a criança cresce, ela vai se tornando capaz de modular sua voz com mais flexibilidade, percorrendo desde sons muito agudos até sons muito graves. Esse fenômeno é plenamente justificável pela maturação progressiva da cavidade oral da criança, que se torna cada vez mais ampla, ao longo de seu crescimento (WELCH, 2006). Por outro lado, a relação da criança com as pessoas de seu meio e com obras musicais da sua cultura, também impulsionam a utilização de um espectro mais amplo de sons, bem como de outros procedimentos das músicas que a criança ouve, como os que serão tratados no próximo parágrafo.

Um outro dado que chamou a nossa atenção foi o progressivo aumento da utilização de procedimentos melódicos da música tonal, como escalas, arpejos e progressões rítmico-melódicas ao longo da faixa etária estudada (Gráfico 4). Essa prática pode sugerir que a criança esteja inserida em instituições de ensino de música, como afirmou o Jurado C1, referindo-se aos cantos vinte e cinco e vinte e seis.

O índice de incorporação de elementos melódicos da música tonal identificado cresceu até os cinco anos e apresentou um decréscimo aos seis anos. Esse dado reforça o fato (já discutido no item Direcionamento) de que, aos seis anos, há um decréscimo na busca por um direcionamento a um centro tonal. A justificativa é a mesma já apresentada anteriormente. Crianças em torno dos seis anos parecem gostar de transcender a regras da música de sua cultura

(DAVIES,1992; PARIZZI, 2005a, 2006) e, para isso, experimentam novas estratégias em seus cantos espontâneos, denominados, por essa razão, “canções transcendententes” (PARIZZI, 2005a, 2006).

6.3.5 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, dramaticidade, entre outros. As canções apresentaram algo único e peculiar, algo capaz de manifestar a individualidade de cada criança. O Gráfico 6 mostra, em apenas uma curva, a soma das ocorrências dos caracteres expressivos em cada uma das idades.

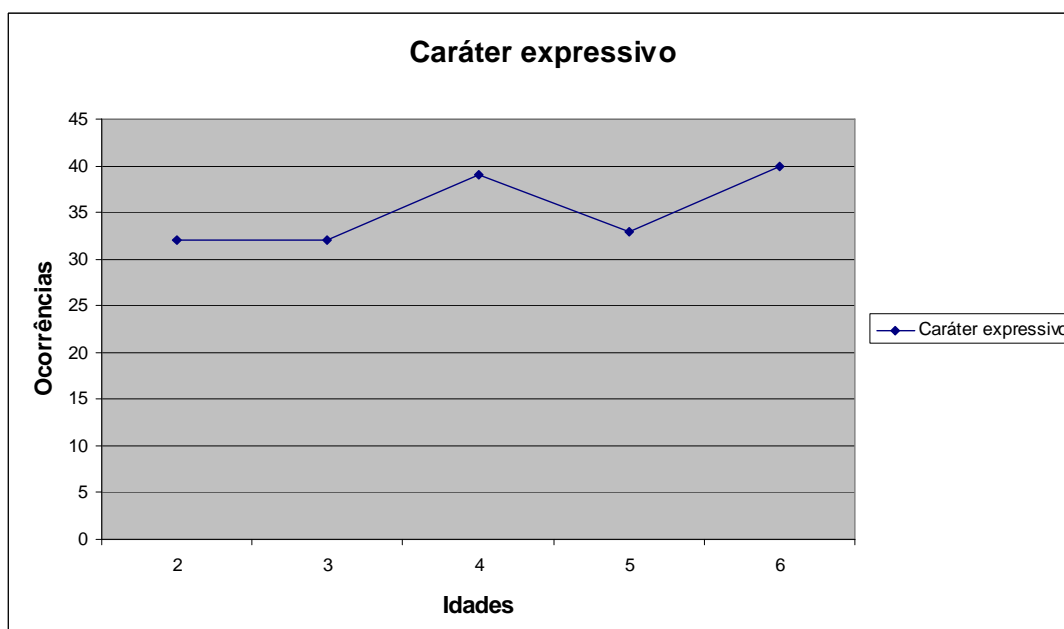


Gráfico 5 – Caráter expressivo

Esta idéia é plenamente confirmada por Koellreutter (apud PARIZZI, 1986). Este autor define o canto espontâneo como algo que surge de um “movimento fundamental” ou de “um impulso vital”, através do qual a criança expressa suas emoções, vivências e sensações. Minkowsky (1973) diz que o impulso vital é “o transcórre da vida em uma direção, é o motor da vida desde sua origem”. Esse impulso ou élan vital, “talvez seja a força que une os órgãos aos órgãos, os indivíduos aos indivíduos, às espécies, e que faz de toda a série dos seres vivos uma única onda que corre através da matéria” (BERGSON apud SILVA, 2006). A força do élan vital “busca ultrapassar as diversidades e as formas em direção ao porvir, o movimento de diferenciação do ser, o esforço do fazer”. O canto espontâneo seria, pois, uma maneira através da qual a criança mostra ao mundo que está plena de vida e que sua vida é singular. O canto espontâneo corporifica a unicidade da criança. (PARIZZI, 2005a, 2006).

Por outro lado, Gardner (1997, p.240) acredita que crianças até os sete anos demonstram ter plenas condições de se expressarem através de uma manifestação artística. Seus cantos espontâneos expressaram suas emoções, vivências e sensações. Elas atuaram como participantes ativos no processo artístico. Segundo o autor, este engajamento com o 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 essa é uma característica exclusiva do ser humano. Essa musica-

lidade inicial que contribui para a construção das memórias e da identidade do indivíduo foi definida por Malloch (apud SHIFRES, 2007) como “uma habilidade inata e universal que se ativa ao nascimento, vital para a comunicação entre as pessoas, e caracterizada pela capacidade de se combinar o ritmo com o gesto, seja ele motor ou sonoro”.

Podemos, pois, inferir, fundamentados em todos os autores citados acima, que a criança, ao criar suas músicas, está expressando sua própria identidade, portanto, sua singularidade. Completamos, 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 sente.

6.3.6 CONTRASTES

Os contrastes mais mencionados pelos jurados foram os de timbre, altura, intensidade e andamento. As alterações de timbre mereceram uma atenção especial dos membros do júri, pois foram identificadas praticamente em todas as canções a partir dos três anos. 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 treze, quinze vinte e dois.

Papousek (1996), Dowling (1984), Davies (1992), Swanwick e Tilmann (1988), Shifres (2007) também confirmam estes dados. Os bebês, desde seu nasci-

mento, brincam com os sons vocais, incentivados pelos pais e cuidadores (PAPOUSEK, 1996, p.38), os quais lhes fornecem modelos repletos de alterações de 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 essa 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.

Chamou nossa atenção o fato de que os contrastes praticamente não foram citados nos cantos das crianças de dois anos e estiveram cada vez mais presentes à medida que as crianças foram ficando mais velhas (Gráfico 5). Por outro lado, foi aos dois anos que a “fala cantada” mais se manifestou. Torna-se oportuno citar novamente Koellreutter (apud PARIZZI, 1986), quando esse autor afirma que o mundo sonoro da criança muito pequena tende a um *continuum*, sua fala e seu canto se confundem, gerando “indiferenciação entre o falado e o cantado” (JURADO F2). É provável que o baixo índice de contrastes contribua para que os cantos das crianças mais novas soem como “falas cantadas”.

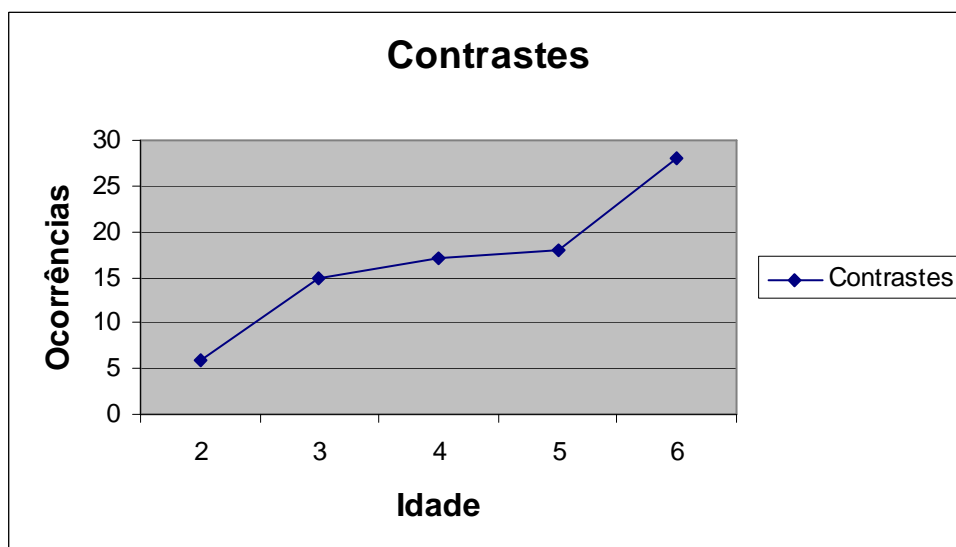


Gráfico 6 – Contrastes

Por outro lado, os cantos das crianças de cinco e seis anos apresentaram um índice maior de contrastes. As canções transcendentais, como os cantos de número trinta e seis, o trinta e oito e o quarenta, mostraram contrastes que, muitas vezes, surgiam como verdadeiras “surpresas”. É provável que as crianças, ao ficarem um pouco mais velhas, intuitivamente percebam a importância dos contrastes na estruturação de uma obra musical, como já afirmaram Stravinsky (1977) e Koellreutter (1984). Para esses artistas, o processo de criação de uma obra musical “procede por semelhanças (repetições) e por contrastes” (informações).

6.3.7 TEXTO

Essa categoria foi delineada a partir de alguns padrões que se referiram à maneira como as crianças utilizaram palavras e fonemas em suas canções. Não foi possível detectar uma grande ênfase específica por faixa etária em alguns

quesitos, como a prosódia. O que se pode observar que é esse procedimento foi apontado com maior frequência entre as crianças de três anos e de seis anos.

É provável que isso aconteça pelo fato de a criança, a partir dos três anos, ter adquirido a capacidade de reproduzir ou de imitar inteiramente canções de sua cultura, devido ao desenvolvimento crescente da linguagem. O ritmo e o contorno melódico são apreendidos mais rapidamente a partir dos três anos (SLOBODA, 1985, p.205) e, com isso, é possível que o procedimento da prosódia possa também ser mais rapidamente assimilado pela criança.

Uma inovação significativa que ocorre nessa idade e que pode contribuir para o aumento da utilização da prosódia são as modalidades de canto espontâneo, denominadas por Moog (1976) como canção “pot pourri” e “canção imaginativa”. A primeira é criada a partir de fragmentos de canções conhecidas, ou seja, 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”. Através da outra modalidade que também aparece nessa mesma época, as “canções imaginativas”, a criança conta suas próprias histórias (MOOG, 1976) Qualquer palavra ou trecho de canções conhecidas pode ser incorporado às canções imaginativas, desde que se encaixem na história. Moog relaciona as “canções pot pourris” e as “canções imaginativas” à forma como as crianças brincam neste período de suas vidas.

Conjunções aditivas como “e” e “ai” foram observadas em dois cantos de crianças de dois anos, em um canto de uma criança de quatro e de outra de cinco anos. Do ponto de vista do texto, o “e” e o “ai” cumprem “um papel agenciador de novas situações enunciadas”, pois possibilita a introdução de uma nova idéia sem que a fluência da canção seja quebrada (JURADO C1). O tempo musical deve, pois, fluir. A música, definida por Hanslick como um conjunto de “formas sonoras moventes”, é um meio eficaz para tornar o tempo audível, pois permite que suas formas e sua continuidade sejam audíveis (HANSLICK, apud LANGE, 1953). Talvez seja essa continuidade que as crianças busquem em seus cantos espontâneos.

A questão que foi mais enfatizada pelos jurados em relação à categoria Texto foi que as crianças utilizaram em seus cantos: letras, mistura de fonemas e texto, apenas fonemas ou outros tipos de sons (sons guturais, estalos de língua, sons onomatopaicos, entre outros). Os jurados apontaram a utilização de letras em todos os cantos de crianças de dois anos. Essa utilização decaiu nos cantos das crianças de três anos e quatro anos e, a partir daí, parece ter se estabilizado. Já a utilização de fonemas ou outros sons foi praticamente ausente aos dois anos e foi aumentando progressivamente até se estabilizar aos cinco e seis anos. É interessante observar que, aos quatro anos, o número de ocorrências de fonemas ou outros sons ficou em equilíbrio com o número de ocorrência das letras. As curvas do Gráfico 7 ilustram essa questão.

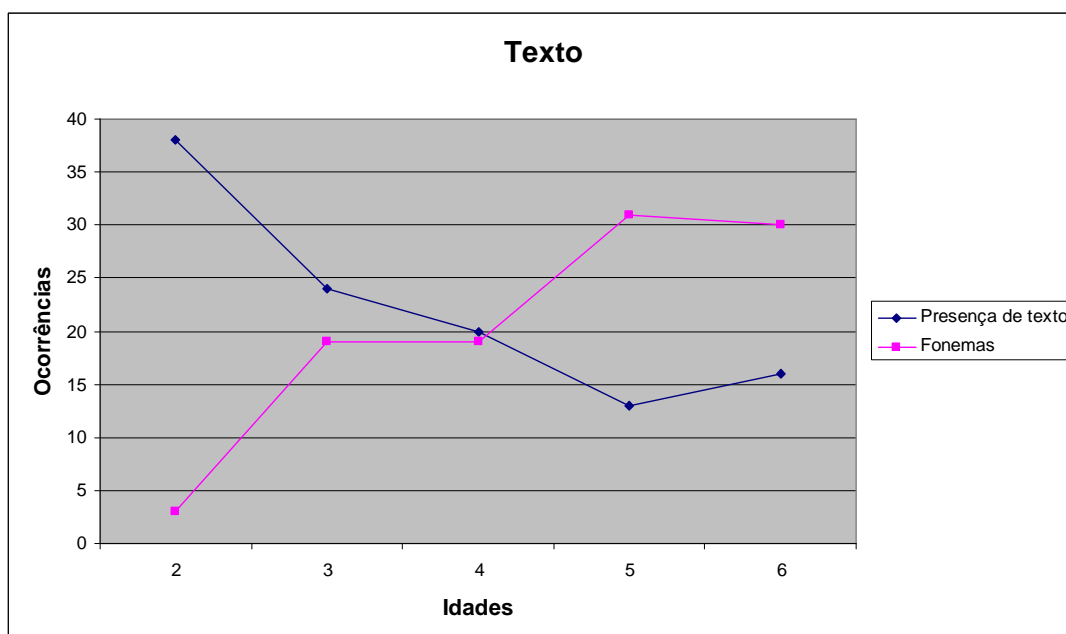


Gráfico 7 – Texto

É importante lembrar que, aos dois anos, período no qual a maior parte dos cantos apresenta letra, predominam também as “falas cantadas”. É provável que as crianças, recém chegadas ao mundo dos símbolos (GARDNER, 1997; PIAGET, 1970), estejam “deslumbradas” pela possibilidade da linguagem. Essa possibilidade inédita e avassaladora vai permitindo que a criança, ao longo de seu terceiro ano de vida, passe a fazer tentativas, cada vez mais frequentes e competentes, de imitar canções de sua cultura (MOOG, 1976; GARDNER, 1981; SLOBODA, 1985; PARIZZI, 2005a, 2006, 2008a), incentivada de forma intensa pelos pais e cuidadores (YOUNG, 2006, p.270). Possivelmente, o modelo das canções aprendidas (que sempre apresentam letra) e a capacidade, recém conquistada e cada vez mais desenvolvida, da linguagem exerçam uma forte influência nos cantos espontâneos das crianças de dois anos, no sentido que eles sejam quase sempre acompanhados de letra.

Uma vez conquistada a capacidade de falar, as crianças, aos três anos parecem manifestar suas primeiras tentativas de usar procedimentos que substituem a letra em alguns momentos de seus cantos, por meio da repetição de fonemas, como “nã-nã-nã”, pela utilização de vocalizes, entre outros. Mas as canções com letra ainda predominam aos três anos. Aos quatro, há um equilíbrio entre a utilização de letras nos cantos e a ocorrência de fonemas ou outros tipos de som, mas a criança já utiliza sonoridades inusitadas, como nos cantos vinte e dois, vinte e três e vinte e quatro, nos quais apenas esse tipo de sonoridade apareceu.

Aos cinco e seis anos, percebe-se o predomínio dos sons inusitados, bem como a sua utilização simultânea desse tipo de som e de uma letra. A impressão que muitos jurados tiveram é que quando a criança se sentia “livre” e não se preocupava em criar uma letra para seus cantos, sua espontaneidade para criar era maior e seu canto fluía com mais facilidade.

Que coisa fascinante, a criança escolheu realizar sons guturais e quem sabe, por isto, conseguiu elaborar uma estrutura musical tão coerente e expressiva. Parece-me que, como a criança não precisou ‘pensar’ na letra, ela ficou mais livre para explorar questões musicais. (JURADO B1)

Sobre isso, Davies (1992, p.25) afirma que é comum crianças entre cinco e seis anos demonstrarem preocupar-se mais com o texto do que com a música em si. Nesse caso, a autora diz que essas crianças parecem pensar “verbalmente e não musicalmente”, o que pode sugerir uma certa regressão a estágios anteriores. Essas sonoridades inusitadas, associadas aos novos timbres e ritmos irregulares, e que provocam um maior índice de contrastes são utilizadas nas “canções transcendentais” (DAVIES, 1992; PARIZZI, 2005a, 2006, 2008a), próprias de crianças nessa faixa etária, já citadas nesse trabalho. Nes-

se caso, além de transcenderem as regras da música de sua cultura, elas transcendem também as regras de sua língua materna, numa maneira ingenuamente irreverente de mostrar ao mundo sua própria identidade.

6.3.8 INFLUÊNCIAS SÓCIO-CULTURAIS ESPECÍFICAS

Chamamos de influências sócio-culturais específicas alguns procedimentos utilizados na prática vocal ocidental, como cantar com “lá-lá-lá”, “nã-nã-nã”, cantar utilizando vocalizes ou os nomes de notas musicais; criar letras que se referem ao cotidiano das crianças, com melodias ou textos que evocam canções conhecidas, próprias da cultura. Devido ao inter-relacionamento dos dados, o Gráfico 8 apresenta apenas uma única curva para ilustrar o número de ocorrências de todos os procedimentos relacionados a esses assuntos, identificados em cada uma das idades.

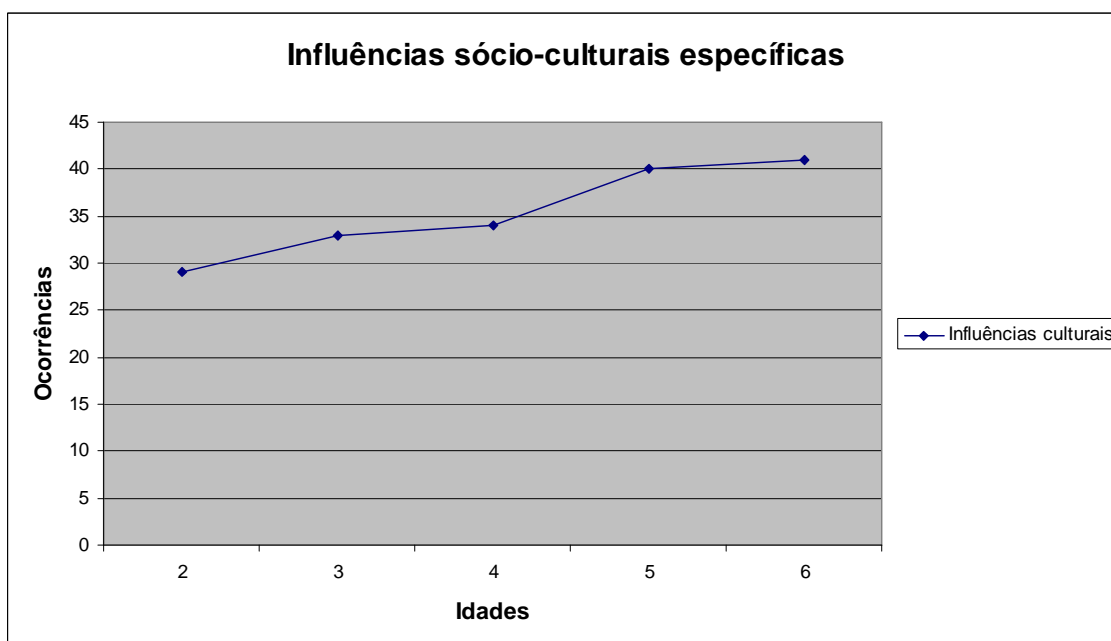


Gráfico 8 – Influências sócio-culturais específicas

Esses procedimentos foram justificados pela fundamentação teórica. Moog (1976), Gardner (1981), Sloboda (1985), Davies (1992), Parizzi (2005a, 2008a) afirmam que a criança, já a partir de dois anos de idade, passa a fazer tentativas em imitar canções que escuta em seu meio 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 exercem uma grande influência em todas as oito categorias apontadas pelos jurados. 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 e SILVA, 1998, p.107). Para esse autor, o homem não existe dissociado da sua cultura (BRANDE, 2006, p.48). O desenvolvimento, segundo Vygotsky, é favorecido pelas interações da criança com as pessoas do seu ambiente e com aspectos sócio-culturais existentes nestas interações (BRANDE, 2006, p.48).

Possivelmente, todas as categorias encontradas têm uma influência significativa da música que as crianças escutam em seu meio sócio-cultural. Através dos processos de assimilação e acomodação, considerados por Piaget aspectos

indissociáveis de qualquer aquisição motora ou cognitiva (WADSWORTH, 1993, p.4), e da relação da criança com seu grupo social e com sua cultura (VYGOTSKY, apud BRANDE, 2006), a criança passa ora a imitar as canções que escuta, ora a criar novas canções, provavelmente influenciada pelas primeiras. Esses processos funcionam contínua e simultaneamente, tornando possível seu desenvolvimento cognitivo-musical.

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, 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.

6.4 Reflexões finais

Durante esses últimos anos, tive o privilégio de priorizar o “meu tempo” para estudar e refletir sobre as relações entre a criança, a música e o tempo. Posso dizer que, cada vez mais, percebo que esse é um assunto complexo, porém enigmático e fascinante.

Estudiosos afirmam que o bebê, ao nascer, já está muito mais pronto para aprender sobre o mundo e sobre as coisas do que se costumava pensar. Já se sabe, ainda com algum espanto, que crianças pequenas também inventam suas músicas, da mesma maneira que criam seus desenhos. “Música de criança” não é mais apenas a música feita pelo adulto para a criança. Existe uma sonoridade expressiva que brota espontaneamente do bebê e se transforma em fala e em canto, em algum momento, durante o segundo ano de vida. Essa transformação, como tantas outras na infância, é movida pelo impulso vital, tão citado por Bergson e Minkowski (1973), ao qual Winnicott se refere como “centelha vital, ímpeto para a vida, algo que é inato na criança e que é impelido para frente de um modo que não temos de compreender” (WINNICOTT, 2005). O impulso vital impulsiona o transcorrer da vida no tempo. E esse tempo veio se juntar à criança e à música, nesse trabalho.

A experiência da criança com o tempo é...desde sempre. Ao nascer, suas vocalizações estão vinculadas ao “tempo” de seu padrão respiratório. Aos poucos, com a possibilidade fisiológica da emissão de vogais e, um pouco mais tarde, das consoantes, a criança “desenha”, no tempo, garatujas vocais. Iniciam-se os balbucios. São impulsos sonoros, às vezes entremeados pelo choro

ou por outros sons, capazes de revelar que o tempo, para o bebê, é o próprio transcorrer, é um *continuum*, indivisível. Não existem alturas definidas, nem padrões rítmicos delineados, pois isso representaria uma “divisão”, uma “quebra” do *continuum* sonoro. O tempo se confunde com a própria vida. É o tempo vivido através das sensações de duração e expectativa, alimentado, a cada dia, pela memória. A duração remete ao presente, ao instante. A expectativa possibilita um esboço do que será o futuro e a memória evoca rostos, sensações e sonoridades.

A maturação orgânica da criança e seu convívio com outras pessoas e com a música de sua cultura promovem mudanças graduais e contínuas em suas manifestações vocais, que, durante o seu segundo ano de vida, começam a trilhar dois caminhos distintos: a fala e o canto. O tempo ainda é enfatizado pelo presente, mas a memória, com a imersão progressiva da criança no mundo dos símbolos, e com a linguagem em franca evolução, já possibilita que a criança, a partir dos dezoito meses comece a tentar imitar canções de sua cultura e a criar seus cantos espontâneos. O “tempo presente” em termos musicais pode ser representado pela repetição sucessiva de sons com a mesma duração e com tendência à regularidade: “pulso mágico vital” (KOELLREUTTER, 1984). Uma única palavra ou partes de palavras podem ocorrer “espalhadas em um fluxo de sílabas sem sentido” (DOWLING, 1984), ou no início de um canto, o qual normalmente se desenvolve apenas com a repetição de uma única sílaba desta palavra. Não há conexões ou relações causais entre palavras ou sílabas nos cantos espontâneos iniciais. O tempo ainda é apenas vivido, não é cronológico, não há hierarquias. Os sons são semelhantes entre si e a

música pode acabar a qualquer momento. As finalizações são arbitrárias. O tempo apenas flui como a música.

Os resultados desse trabalho mostraram que, a partir do momento em que a criança completa dois anos, há mudanças significativas no seu canto espontâneo, que se tornam cada vez mais evidentes, à medida que a criança vai crescendo. O tempo, no terceiro ano de vida, ainda tende ao presente, ao tempo vivido. As repetições persistem e as sucessões rítmicas ainda buscam uma regularidade, mas há novidades contundentes. Já há um texto coerente, frases completas vão se organizando rapidamente. Não são mais sílabas iguais que se repetem. O tempo que parece reger os cantos aos dois anos é o tempo da fala. Os jurados referiam-se ao “falar cantado”.

A tendência à regularidade dos impulsos rítmicos, própria dos cantos espontâneos iniciais, é quebrada pela impossibilidade de se falar seguindo um pulso regular. A criança parece tentar manter um pulso, mas isso não acontece com frequência, predomina a irregularidade.

Há uma outra importante modificação. Os cantos, que antes dos dois anos terminavam de maneira arbitrária, agora já esboçam uma finalização. Os jurados identificaram conclusões em seis dos oito cantos analisados. O tempo já não é mais tão fluente assim. Tudo que se inicia parece ter que chegar a um final, mesmo que ainda incipiente. É um esboço de uma hierarquia que anteriormente não existia. Embora haja uma evidente preponderância do “tempo vivido” na faixa etária estudada, o senso de conclusão, mesmo pouco enfatizado aos dois

anos, talvez possa ser considerado o esboço inicial da percepção do tempo cronológico.

Aos três anos, a irregularidade das sucessões sonoras passa a dar lugar a uma progressiva regularidade temporal. A criança já tem um domínio mais competente da linguagem e passa a introduzir em seus cantos outros sons, alguns deles utilizados em procedimentos da música ocidental (como cantar com “nã-nã-nã, lá-lá-lá”) e os contrastes de timbre, praticamente insistentes aos dois anos, começam a surgir.

O que se torna evidente, a partir dos três anos, são as conduções rítmico-melódicas criadas para direcionar o fluxo ao encerramento do canto. Agora, hierarquias temporais (passado, presente e futuro) começam a se insinuar com mais clareza. Tudo que se inicia tem um período de evolução e deve chegar à uma conclusão. Os contrastes de altura também começam a se insinuar como consequência da maturação orgânica da criança. Essa “prontidão” fisiológica abre possibilidades para que ela amplie a sua extensão vocal e possa percorrer com a voz uma gama cada vez maior de alturas.

O tempo métrico musical já se configura como algo plenamente possível no quarto ano de vida. O pulso regular que ordena as sucessões sonoras passa a manifestar a presença periódica de um pulso mais forte, que acontece mais comumente a cada quatro pulsos. É o compasso quaternário se insinuando. É o tempo musical medido sendo, progressivamente, assimilado pela criança. Aos cinco anos, essa métrica já está plenamente estabelecida.

Em torno dessa idade e aos seis anos, raramente existe um canto que não apresente uma conclusão muito evidente. O ouvinte é conduzido a um final previamente anunciado e a criança dispõe de inúmeros recursos para por em prática esse procedimento, inclusive os que ela própria é capaz de criar. Os contrastes de andamento (*accelerandos e ritardandos*) presentes nessa faixa etária e, provavelmente, uma das grandes “novidades”, dão força a esse direcionamento. É o tempo se “flexibilizando” a bel prazer da criança. Esses contrastes, por evidenciarem as diferenças, tornam cada vez mais explícitos os momentos de regularidade e de irregularidade. A utilização cada vez mais frequente desse artifício perceptivo revela a conquista gradual do tempo cronológico, pois provoca uma “separação”, uma divisão do tempo musical.

As letras continuam presentes nos cantos das crianças de cinco e seis anos, embora, cada vez com maior frequência, a criança passe a utilizar fonemas, muitas vezes criados por ela, e outros sons para substituir os textos. É interessante comentar que, algumas vezes, esses sons guardam semelhança com uma “língua inventada”. Com isso, os contrastes de timbre, de intensidade e, agora, de andamento tornam-se cada vez mais evidentes. A criança já tem o domínio da métrica e de outras regras da música de sua cultura e de sua língua materna, mas, de alguma maneira, sente a necessidade de transcendê-las, em suas canções transcendentais.

A maneira como as crianças organizam os eventos sonoros no tempo, através das repetições e das “novidades” (por meio de contrastes), vai se tornando mais refinada. A criação de seções no discurso musical, como introduções, desenvolvimento e *coda*, “dividem” o tempo e já prenunciam a percepção do tem-

po cronológico. A criança é capaz de iniciar um canto com uma “ideia”, introduzir uma “idéia nova” e, depois, retomar a “ideia” inicial. É a música “trazendo de volta ao presente” algo que já habitava o passado. É a evocação da memória musical se manifestando, é o fenômeno musical se corporificando como “formas moventes no tempo” ...a música se confunde com o próprio tempo.

Finalmente, é importante pensar que o fato de as crianças já serem capazes de criar contrastes, de concluírem suas músicas, de organizá-las em seções e de utilizar o tempo métrico, não significa que elas já compreendam o conceito do tempo medido. Mas esse comportamento musical intuitivo já aponta para essa possibilidade que certamente acontecerá um pouco mais tarde, ao longo de seu desenvolvimento.

CAPÍTULO 7
CONCLUSÕES

7 - CONCLUSÕES

Com base na hipótese de que crianças de dois a seis anos manifestam a sua percepção de tempo em seus cantos espontâneos, este estudo se propôs a:

1) Fazer uma revisão de literatura sobre os seguintes assuntos:

- Os conceitos de tempo ao longo da história.
- As relações entre o tempo e a música.
- O desenvolvimento cognitivo da criança de dois a seis anos.
- As teorias do Desenvolvimento Musical de H. Gardner (1973), H.J. Koellreutter (1984), K. Swanwick (1986) e D. Hargreaves (1996).
- A evolução do canto espontâneo, do nascimento aos seis anos de idade.

2) Analisar musicalmente quarenta cantos espontâneos de crianças de dois a seis anos.

3) Estabelecer categorias musicais a partir da análise anterior.

4) Verificar as relações dessas categorias com o desenvolvimento da percepção do tempo de crianças de dois a seis anos.

Não perdendo de vista que as crianças, cujos cantos foram analisados, estão inseridas na cultura ocidental contemporânea, a análise dos dados obtidos nos permitiu chegar às seguintes conclusões, válidas para a amostra estudada:

- A música é instrumento metodológico importante para investigações acerca do desenvolvimento da criança.
- O canto espontâneo da criança confirmou ter um curso evolutivo previsível, análogo ao desenvolvimento cognitivo. É, portanto, uma forma de cognição.
- A partir dos dados obtidos e revisando os conceitos de tempo através da história, o desenvolvimento cognitivo-musical de crianças de dois a seis anos, as relações do tempo e da música e as principais teorias do desenvolvimento musical, é possível inferir que o canto espontâneo revela não apenas como a criança pequena “pensa” a música, mas também como ela percebe o tempo. O canto espontâneo configura-se, pois, como um indicador da percepção de tempo da criança de dois a seis anos, uma vez que as características temporais da música se manifestam nessa forma de expressão da criança.
- É provável que as relações hierárquicas da música tonal, capazes de direcionar com maior ênfase o fluxo rítmico-melódico para um final, comecem a se estabelecer em torno dos três anos de idade.
- O canto espontâneo corporifica a singularidade da criança, pois em cada canto há algo que é único e peculiar, algo capaz de explicitar a personalidade “inérita” de cada criança.

- Embora haja uma evidente preponderância do “tempo vivido” na faixa etária estudada, o senso de conclusão, mesmo menos evidente aos dois anos, talvez seja o esboço inicial da percepção do tempo cronológico.
- A utilização, cada vez mais frequente, de contrastes e do tempo métrico e a criação de seções no discurso musical evidenciam a conquista gradual do tempo cronológico.
- O fato de as crianças já serem capazes de criar contrastes, de concluírem suas músicas, de organizá-las em seções e de utilizar o tempo métrico não significa que elas já compreendam o conceito do tempo medido. Mas esse comportamento musical intuitivo já aponta para essa possibilidade que certamente acontecerá um pouco mais tarde, ao longo de seu desenvolvimento.
- O canto espontâneo revelou-se uma forma não verbal de se “interrogar” a criança sobre o tempo e, por essa razão, ultrapassa as fronteiras do fenômeno musical.
- Há elementos para considerar o canto espontâneo um indicador do desenvolvimento cognitivo em geral da criança e, por essa razão, é provável que ele possa vir a ser usado como um recurso propedêutico no acompanhamento do desenvolvimento infantil.
- Houve cinco características que se manifestaram com muita evidência nos cantos espontâneos e que sofreram grandes transformações ao longo da

faixa etária estudada: **a regularidade, as conclusões, os contrastes, a presença de letras e a presença de fonemas.** Com o objetivo de utilizar o canto espontâneo como recurso propedêutico no acompanhamento do desenvolvimento infantil, proponho a elaboração de um protocolo, considerando os cinco parâmetros: **índice de regularidade, índice de conclusão, índice de contrastes, presença de letra, presença de fonemas.** No primeiro parâmetro, o avaliador consideraria o índice de regularidade presente no canto (pouca: tendência à irregularidade do pulso; média: pulso regular, métrica pouco evidente; alta: pulso regular e métrica evidente). No segundo parâmetro, seria avaliada a força da conclusão do canto espontâneo (esboços de conclusão; conclusões com evidencia média de direcionamento; conclusão com direcionamento muito evidente). No terceiro parâmetro, seria avaliada a ênfase dos contrastes de timbre, altura, intensidade e de andamento, utilizados nos cantos (pouca ênfase nos contrastes, possivelmente de altura e intensidade; ênfase média nos contrastes, possivelmente de altura, intensidade e timbre; grande ênfase nos contrastes, possivelmente de altura, intensidade, timbre e andamento). No quarto parâmetro, seria avaliada a frequência da presença de letras nos cantos (apenas letra; letra e fonemas; ausência de letra, apenas fonemas). No quinto parâmetro, seria observada a frequência da presença de fonemas (apenas fonemas; fonemas e letra; ausência de fonemas, apenas letra).

- Esse protocolo deverá que ser criado e refinado em pesquisas futuras, a ponto de poder ser utilizado por qualquer profissional da área de saúde, com ou sem conhecimento musical.

- **O canto espontâneo ultrapassa, pois, as fronteiras da música: ele poderá ser considerado um novo parâmetro de avaliação do desenvolvimento infantil (como o desenho, a gestualidade, a linguagem) passível de ser utilizado na puericultura, na neuropsicologia do desenvolvimento e no diagnóstico dos distúrbios do desenvolvimento.**

REFERÊNCIAS

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. 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. Revisiting children's descriptions of simple rhythms. In: Strauss, S. (Ed.) *U-shaped development growth*. Nova York: Academic Press, 1982.
- BATTRO, A.M. Dicionário terminológico de Jean Piaget. São Paulo: Livraria Pioneira Editora, 1978.
- 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.
- BRANDE, Carla Andréa. Revista do Professor. Porto Alegre, 22 (85) p.46-48, jan./mar. 2006.
- BRITO, Teça Alencar de. *Koellreutter educador: o humano como objetivo da educação musical*. São Paulo: Fundação Petrópolis, 2001.
- BROWN, Roger. *A first language: the early stage*. Cambridge: Harvard University Press, 1973.
- CAMPBELL, Patricia Shehan. *Songs in their heads*. Nova York: Oxford University Press, 1998.
- CARNEIRO, Aline Nunes. Desenvolvimento musical e sensório-motor da criança de zero a dois anos: relações teóricas e implicações pedagógicas. Dissertação (Mestrado em Música). Escola de Música. UFMG. 2006.
- COUTINHO, Maria Tereza da Cunha. MOREIRA, Mércia. Psicologia da educação: um estudo dos processos psicológicos de desenvolvimento e

aprendizagem humanos, voltado para a educação: ênfase nas abordagens do psiquismo humano. Belo Horizonte; Formato Editorial, 2004.

DAMASIO, António. Quando tudo aconteceu. *Revista mente e cérebro*. São Paulo, n. 192, p. 40-47, jan, 2009.

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.

DECASPER, A.J. SIGAFOOS, A.D. The intrauterine heartbeat: a potent reinforcer for newborns. *Infant behavior and development*. n.6, 12-15, 1983.

DONOHUE, R.L. BERG, W.K. Infants heart rate responses to temporality predictable and unpredictable events. *Developmental Psychology*, n.27, 59-66, 1991;

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.

DÜRR, Walther. Rhythm in music: formal scaffolding of time. In: Fraser, Julius Thomas (org.). *The voices of time*. London: Penguin Books, p. 180-200, 1968.

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.

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.

FRASER, Julius Thomas. *Of time, passion, and knowledge*. 2. ed. Princeton: Princeton University Press, 1990.

FRITZ, Thomas et al., Universal Recognition of Three Basic Emotions in Music, *Current Biology* 19, 1–4, abril, 2009.

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.

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

GAZZANIGA, Michael; HEATHERTON, Todd. *Ciência Psicológica: mente, cérebro e comportamento*. Porto Alegre: Artmed, 2005.

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.

GOMES, Maria de Fátima Cardoso. Relações entre desenvolvimento e aprendizagem: consequências na sala de aula. *Presença Pedagógica*, Belo Horizonte, v.8, n. 45, p. 35-49, maio/jun, 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 *et al.* *Musical identities*. Oxford: Oxford University Press, 2004.

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

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.

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. 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.

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

KOLB, Bryan; WHISHAM, Ian. *Neurociência do comportamento*. São Paulo: Editora Menole, 2001.

KRAMER, Jonathan D. *The time of music*. New York & London: Schirmer Books, 1988.

LANGER, Susanne. Sentimento e forma. São Paulo: Perspectiva, 1953.

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

LEHMANN, Paul. Panorama de la educación musical en el mundo. In. Gainza, Violet (Ed.) *La educación musical frente al futuro*. Buenos Aires: Guadalupe. 1993.

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

LEVIN I.; WILKENING, F. Measuring time via counting: the development of children's conceptions of time as a quantifiable dimension. In *Time and human cognition: a life span perspective*. Levin I., Zakay D. (Eds). Amsterdam: Elsevier, 1989, p. 119-43.

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

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

MALLOCH, S. Mothers and Infants and communicative musicality. *Musicae Scientiae*, Special Issue, p. 29-57, 1999/2000.

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

MATURANA, H. *Emociones y Lenguaje en Educacion y Política*. Hachette: Santiago do Chile, 1990.

MINKOWSKI, Eugène. *O tempo vivido*. México: Fondo de Cultura Econômica, 1973.

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

MOURA, Eli Eri. Manipulações do tempo em música – uma introdução. *Revista Claves*, n.4, Nov., 2007.

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.

PARIZZI, Maria Betânia. O desenvolvimento da linguagem e o desenvolvimento musical: uma abordagem comparativa através do canto espontâneo. *Revista do I Seminário de Música na Educação Infantil* – online. Brasília: UNB, UFRGS, abril, 2008a.

PARIZZI, Maria Betânia; CARNEIRO, Aline Nunes. Musicalizando bebês no primeiro ano de vida: fundamentos e prática. *Revista do I Seminário de Música na Educação Infantil* – online: Brasília: UNB, UFRGS, abril, 2008b.

PARIZZI, Maria Betânia. Música espontânea da criança como manifestação de seu estágio cognitivo. In: *Anais do III Simpósio Internacional de Cognição e Artes Musicais*. Salvador: Editora da UFBA, 2007. v.1. p.107-114.

PARIZZI, Maria Betânia. *O Canto espontâneo da criança de zero a seis anos: dos balbucios às canções transcendentais*. Revista da ABEM n. 15, out, 2006.

PARIZZI, O canto espontâneo da criança de três a seis anos como indicador de seu desenvolvimento cognitivo-musical. 2005. Dissertação (Mestrado em Música) – Escola de Música. UFMG, 2005 a.

PARIZZI, Maria Betânia. 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 b.

PARIZZI, Maria Betânia. 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.

PARIZZI, Maria Betânia. 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.

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

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

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. INHELDER, Bärbel. *A psicologia da criança*. São Paulo: Difel Difusão Editorial, 1982.

PIAGET, Jean. *A noção de tempo na criança*. Rio de Janeiro: Record, 1946.

PIAGET, Jean. *O Nascimento da Inteligência na Criança*. Rio de Janeiro: Zahar, 1982.

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

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

PIAGET, Jean. *A construção do real na criança*. Rio de Janeiro: Editora Zahar, 1970.

PINKER, S. *The language instinct*. New York: William Morrow and Company, 1994.

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.

ROWELL, Lewis. The time of music, de Jonathan D. Kramer. *Journal of Music Theory*, v. 342, p. 348-359, 1990.

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.

SHIFRES, Favio. La ejecución parental: los componentes performativos de las interacciones tempranas. Anais do VI encontro da SACCOM: Universidade de la Plata, Argentina, 2007, p.13-17.

SILVA, Adelmo José. O impulso vital enquanto princípio explicativo da evolução no pensamento Bergsoniano. Existência e Arte - Revista Eletrônica do Grupo PET - Ciências Humanas, Estética e Artes. Universidade Federal de São João Del Rei - Ano II - Número II – janeiro a dezembro, 2006

SILVA, Daniela Céspedes Guizzo Gomes. Winnicott e as Raízes da Moralidade. Dissertação (Mestrado em Psicologia). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2006.

SLOBODA, John. *The musical mind: the cognitive psychology of music*. Oxford: Clarendon Press, 1985.

STERN, D. *The present moment: in psychotherapy and everyday life*. New York and London: W.W. Norton, 2004.

STRAVINSKY, Igor. *Poética musical*. Madri: Taurus, 1977.

SUTTON-SMITH, Brian. KELLEY, Linda. A Study of Infant Musical Productivity. In: *Music and Child Development*. Peery J.C.; Peery I.W.; Draper T.W (Eds). New York: Springer-Verlag, 1987.

SWANWICK, Keith. *Music, mind and education*. Londres: Routledge, 1988.

SWANWICK, Keith. *Musical knowledge*. Londres: Routledge, 1994.

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.

SZAMOSI, Géza. *Tempo & espaço: as dimensões gêmeas*. Rio de Janeiro: Editora Zahar, 1988.

THAUT, Michael H. Rhythm, human temporality and brain function. In: Miell D.; Macdonald R.; Hargreaves D. (Ed.) *Musical Communication*. New York: Oxford University Press, 2006, 171-192.

- THELEN, Ellen. Rhythmical behavior in infancy: an ethological perspective. *Developmental Psychology*, v. 17, p. 237-57, 1981.
- TOMASELLO, Michael. Uniquely primate, uniquely human. *Developmental Science*, vol 1, Issue 1, p. 1-16, abril, 1998.
- TREVARTHEN, Colwyn. Learning about ourselves from children: why a growing human brain needs interesting companions. Disponível em: www.perception-in-action.ed.ac.uk/PDFs/Colwyn2004. Acesso em 15/02/2008.
- 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.
- VANCE, Eugene. Saint Augustine: Language as temporality. In: Lyons, John D.; Nichols JR, Stephen G. (org.). *Mimesis – from mirror to method, Augustine to Descartes*. Hanover & London: University Press of New England, p. 20-35, 1982.
- VIVIER, Odile. *Varèse*. Paris: Solfèges, 1973.
- 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.
- WEBERN, Anton. *O caminho para a música nova*. Curitiba: Musas, 1984.
- WELCH, Graham F. Singing as communication. In: Miell D.; Macdonald R.; Hargreaves D. (Ed.) *Musical Communication*. New York: Oxford University Press, 2006, 239-259.
- WINNICOTT, Donald Woods. *Privação e Delinquência*. São Paulo: Martins Fontes, 2005.
- WHITROW, George J. *O tempo na história – concepções do tempo da pré-história aos nossos dias*. Rio de Janeiro: Editora Zahar, 1993.
- YOUNG, Susan. Seen but not heard: young children improvised singing and educational practice. *Contemporary issues in early childhood*, vol 2, November 3, 2006.
- ZASLAVISKY, Suzana Schwartz. Aprendizagem de História e tomada de consciências das relações espaço-temporais. Dissertação de mestrado. Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2003.
- ZIMMERMAN, Marilyn Pfloderer. The relevance of piagetian theory for music education. *International Journal of Music Education*, Londres, v. 3, mai. 1984, p. 31-34.

ANEXOS

ANEXO I
CARTA CONVITE

Prezado(a) jurado(a),

O canto espontâneo, manifestação vocal típica da criança entre dois e seis anos de idade, tem sido objeto de meu estudo há muitos anos. Em 2007, ingressei no programa de pós-graduação da Faculdade de Medicina da UFMG e estou desenvolvendo a pesquisa “O DESENVOLVIMENTO DA PERCEPÇÃO DO TEMPO EM CRIANÇAS DE DOIS A SEIS ANOS: UM ESTUDO A PARTIR DO CANTO ESPONTÂNEO”, cujo objetivo é investigar como a percepção do tempo se materializa nesta forma de expressão da criança. O projeto dessa pesquisa já foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da UFMG (COEP).

Para a efetivação deste estudo, gostaria de contar com sua valiosa colaboração. Foi elaborado um CD contendo vinte cantos espontâneos, privilegiando quatro canções de cada uma das faixas etárias estudadas (dois, três, quatro, cinco e seis anos). Os jurados deverão fazer uma análise musical destes cantos de acordo com seus próprios critérios.

A partir dos dados obtidos, será feita uma análise qualitativa de conteúdo que conduzirá aos padrões musicais presentes nos cantos investigados. Será, então, traçada uma ponte entre a evolução do canto espontâneo e o desenvolvimento da percepção do tempo na criança, fundamentada no referencial teórico estudado.

Comprometemos-nos, caso esta seja a sua vontade, a manter sua total privacidade. Neste caso, seus dados pessoais serão mantidos em sigilo e não serão revelados em nenhuma publicação resultante deste trabalho.

Sua participação nesta pesquisa é voluntária e não remunerada e poderá ser interrompida a qualquer momento, caso seja esta a sua vontade.

Caso concorde com sua participação, favor preencher o termo de consentimento a seguir.

Maria Betânia Parizzi Fonseca

ANEXO II

TERMO DE CONSENTIMENTO INFORMADO

Concordo em participar da pesquisa “O DESENVOLVIMENTO DA PERCEPÇÃO DO TEMPO EM CRIANÇAS DE DOIS A SEIS ANOS: UM ESTUDO A PARTIR DO CANTO ESPONTÂNEO”. Estou ciente dos objetivos e procedimentos utilizados nesta investigação e concordo com a divulgação, com finalidades científicas, dos dados encontrados. Estou informado que os pesquisadores responsáveis se comprometem a manter a minha identidade em total sigilo, caso isso seja a minha vontade, e a respeitar os demais aspectos éticos, de acordo com a Resolução 196 de 10/10/1996 do Conselho Nacional de Saúde.

Nome completo do Jurado: _____

Assinatura do Jurado: _____

Prefiro manter minha identidade sob anonimato: () sim

() não

Pesquisador responsável:

Maria Betânia Parizzi Fonseca

(31)3221-6772

e-mail: betaniaparizzi@hotmail.com

Comitê de Ética em Pesquisa da UFMG

Av. Antônio Carlos, 6627 - Unidade Administrativa II - 2º andar - Campus

Pampulha - Belo Horizonte, MG – Brasil - 31270-901

e-mail: coep@prpq.ufmg.br

(31)3499-4592

UFMG

Universidade Federal de Minas Gerais
Comitê de Ética em Pesquisa da UFMG - COEP**Parecer nº. ETIC 437/07****Interessado(a): Profa. Maria Betânia Parizi Fonseca**
Departamento de Pediatria
Faculdade de Medicina-UFMG**DECISÃO**

O Comitê de Ética em Pesquisa da UFMG – COEP aprovou, no dia 24 de outubro de 2007, após atendidas as solicitações de diligência, o projeto de pesquisa intitulado **"O desenvolvimento da percepção do tempo em crianças de dois a seis anos: um estudo investigativo a partir do canto espontâneo"** bem como o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

O relatório final ou parcial deverá ser encaminhado ao COEP um ano após o início do projeto.



Profa. Maria Teresa Marques Amaral
Coordenadora do COEP-UFMG