VERA REGINA PILLA CAUDURO

A assimilação e a estruturação da linguagem musical na infância.

1. Preliminares

No ano de 1989, entre alunas da disciplina de Metodologia do Ensino da Música, surgiu o interesse e a preocupação em torno de algumas questões básicas que têm implicações muito estreitas com o planejamento da ação pedagógica. São elas:

a) Pode-se estabelecer etapas distintas quanto à forma de assimilação (recepção e apreensão) e de estruturação (na expressão) da linguagem musical na infância? E essas etapas apresentam um caráter evolutivo conforme a idade das crianças?

b) Explicitando a questão anterior, quais os traços de conduta sonora externa permitem avaliar:

– *como se processa a assimilação*, ou seja, como ocorre a apreensão e a elaboração interna dos elementos componentes da linguagem musical (ritmo, melodia, intensidade, timbre, forma – fraseado) por crianças de idades diferentes?

– *como as crianças pequenas manejam* com esses elementos ao se expressarem sonoramente?

– *que características* marcam, delineiam o modo de combinação e de organização de suas seqüências sonoras: o sentido *tímbrico*? o sentido *melódico*? o sentido *rítmico*? o sentido *estrutural*? o sentido de *dinâmica* (intensidade)? o sentido *agógico* (variação de velocidade)? E essas características *são comuns* a crianças de uma mesma faixa etária? São *traços* característicos *constantes* ou *variam* (evoluem, modificam-se) em função da idade?

– *quando* (a partir de que momento) a criança inicia esse processo

Porto Arte, Porto Alegre, v. 1, nº 2, nov. 1990

de aquisição, de apreensão e de expressão espontânea dos estímulos sonoros, de estruturas melódicas e rítmicas captadas por audição e/ou imaginadas?

c) E como decorrência dessas questões anteriores, quais seriam as condições de ensino adequadas para auxiliar a criança na captação, no reconhecimento de estímulos sonoros, na assimilação e no armazenamento de padrões e de estruturas rítmicas, melódicas, tímbricas, de intensidade, etc. E que tipo(s) de atividades se constituiriam em situações estimuladoras capazes de incentivá-la a externar essas imagens sonoro-musicais guardadas na memória ou recriadas pela imaginação.

O primeiro passo foi realizar, sob minha orientação, um levantamento da bibliografia nacional e estrangeira a respeito do assunto em foco. Defrontamo-nos, então, com o problema que afeta e até certo ponto prejudica o avanço das investigações no campo da educação musical em nosso país: a dificuldade de localizar e de obter exemplares de livros ou cópias de artigos referentes aos tópicos explicitados anteriormente.

Enfim, constrangidos por essa limitação, fomos obrigados a partir dos dados e informações levantados em um restrito número de trabalhos teóricos e/ou exploratórios, como os de:

– FRIDMANN (1974) sobre as primeiras manifestações de uma conduta musical e sobre o nascimento da inteligência musical em bebês (desde o nascimento até os 18 e 24 meses);

– BENTLEY (1967), TEPLOV (1966) e BUKTON (198-) a respeito dos estágios e das características das respostas vocais de crianças pequenas;

– CESTARI (1983) a qual se dispôs detectar e estabelecer as formas de representação gráfica espontâneas utilizadas por crianças de diferentes idades, para o registro da linha melódica, e, ainda, apontar os traços comuns e constantes presentes nesses padrões gráficos.

Através do rastreamento feito por SCOTT (198-) e por MOOG (198-) sobre as investigações já desenvolvidas acerca do crescimento musical, na infância, pudemos avaliar que as indagações que ora nos estão inquietando, também vêm preocupando, há bastante tempo e sobretudo a partir da década de 70, músico-educadores norte-americanos, ingleses e alemães. E a revisão dos sumários de diversas pesquisas desenvolvidas nessa área, entre 1971 e 1986, acusaram que uma parte delas foi direcionada para responder questões sobre os desempenhos musicais de crianças pequenas (o que ela é capaz de realizar em termos do canto, dos movimentos ritmados, da percussão e da execussão de instrumentos). E determinar, ainda, *o quanto e em que* a criança pode mudar ou crescer musi-

calmente ao longo dos anos como resultado de um processo biológico-maturacional ou em consequência do tipo de instrução musical a que foi submetida. Outras têm se preocupado com a natureza do crescimento cognitivo musical, com os fatores que influenciam diretamente o desenvolvimento da inteligência musical e com as formas de medi-los.

Contudo, conforme enfatiza Scott (198-), em que pese essa diversidade de estudos, falta-nos ainda "uma teoria" sobre o desenvolvimento musical na primeira infância, a qual possa fornecer a sustentação (um paradigma) para orientar a pesquisa aplicada.

Com base nos dados coletados, sentiu-se a necessidade de averiguar até que ponto, as características e as etapas da assimilação e da estruturação da linguagem musical, apontadas por essas investigações, tendem a se manifestar nas respostas vocais e gráficas de crianças de outra realidade.

Assim sendo foram propostos e desenvolvidos dois estudos pilotos exploratórios: um através da expressão vocal (por imitação e por improvisação) e outro através da expressão gráfica de uma canção, envolvendo crianças de 5 a 8 anos.

No presente artigo nos deteremos apenas no relato do primeiro estudo piloto, ou seja avaliar as características da assimilação e da estruturação da linguagem musical através da expressão músico-vocal infantil.

2. As Primeiras Manifestações de uma Conduta Musical.

A pesquisadora argentina, Fridman (1974) acompanhou, através de estudo de caso, o desenvolvimento músico-vocal de alguns bebês, desde o momento do nascimento até por volta dos 18 meses. Ela pôde observar que, além do choro, o recém-nascido emite uma variedade de sons. E essas primeiras expressões sonoras do neonato não são, ainda, de natureza intelectual, mas constituem um ato reflexo e espontâneo que em geral está ligado a uma série de situações fisiológicas como: espirro, tosse, soluço, eructação, bocejo, ofegação, sucção, respiração.

E assim como Anibal Ponce, ela também registrou que o bebê começa por imitar-se a si mesmo, ou seja, repetindo seus próprios sons vocálicos, o bebê realiza um processo de auto-estimulação prazerosa, através do qual ele realimenta sua audição e sua expressão vocal. Fridman detectou esse tipo de conduta auto-imitativa em bebês de um mês e alguns dias. E segundo suas observações, nesse estágio, o bebê em geral, não repete seus próprios sons com o mesmo grau de intensidade da primeira vez.

Mas o ritmo é um elemento marcante nessas primeiras expressões e parece ser mais instintivo do que uma reprodução do ritmo verbal daqueles que o rodeiam.

Logo a seguir o bebê começa, por volta de dois meses, a emitir seus gorjeios os quais, na opinião dessa pesquisadora, representam imitações de sons da linguagem falada pelos adultos mas significam uma mera excitação instintiva das cordas vocais, da musculatura facial, como numa preparação para a articulação dos primeiros sons vocálicos e consonantais. Aliás segundo estudos lingüísticos, o repertório de sons presentes nos gorjeios e balbucios tende a ser muito semelhante entre os bebês expostos a diferentes línguas (BEE, 1984, p. 148). Essas duas manifestações vocais, de acordo com lingüistas, não constituem ainda uma forma de comunicação verbal. Pelo contrário são classificadas como uma forma de conduta vocal pré-lingüística (BEE, 1984).

Ao tentar manter um "diálogo" com um bebê de dois meses e dezoito dias, Fridman constatou que o mesmo tomava, a princípio uma atitude imóvel, observando-a com atenção e interesse. E depois realizava respostas globais, isto é, unindo a tentativa de repetição vocal a um movimento contínuo das perninhas. E para ela, essa primeira reação circular representa o primeiro vestígio de uma conduta vocal afetiva (FRIDMAN, 1974, p. 30).

Em torno dos 6 meses o bebê começa a usar uma gama muito maior de sons, incluindo alguns sons que se aproximam das consoantes (tais como o K e o G, o B e o D), que ele passa a combinar com um som de vogal, resultando num tipo de sílaba (como BA, GA, DA). E nessa fase, a criança pequena gasta muito tempo produzindo esses ruídos, particularmente quando está sozinha (logo ao despertar, nos momentos de vigília, brincando na cama ou no chiqueirinho). (BEE, 1984). Fridman também comprovou que o bebê, que estava acompanhando, a imitava em sucessão imediata, quando ela produzia grupos consonantais do tipo: "BRR", "PFS" e "GRR", os quais pareciam lhe provocar prazer e diversão. Ela comprovou também que esse bebê repetia os sons produzidos por ela, às vezes a alturas distintas do modelo dado, e outras vezes na mesma altura e com a mesma entonação. Segundo a pesquisadora, todos esses sons que o bebê escuta e repete, vão se transformando, pouco a pouco, em esquemas sonoros que ele assimila, acomoda e armazena até o momento em que esteja em condições de usá-los espontaneamente.

Dos 6 meses em diante até os 12 meses, Fridman registrou expressões sonoras mais extensas, com maior nitidez de sonoridades e de contornos (oscilações de altura) e com uma maior organização e riqueza rítmica. O canto, ou melhor, o que se poderia considerar como primeiras

expressões entoadas, apresenta mais características rítmicas, incluindo glissandos e também alguns trinados. Contudo percebeu que, nessa fase, desapareceu aquela agitação global do corpo que nos meses antecedentes, acompanhavam simultaneamente toda expressão vocal. (FRIDMAN, 1974, p. 37...)

Mas conforme Katalin Forrai e outros pesquisadores, há uma reciprocidade muito grande entre o movimento e o canto. Ou seja, a criança pequena canta (ou vocaliza) mais livremente quando está em movimento ou quando está jogando sozinha com seus brinquedos. (FRIDMAN, 1974, p. 57/9).

3. As Respostas Vocais Infantis

Bentley (1967, p. 20) registrou *três estágios* na evolução das respostas vocais da criança em relação ao ritmo e à configuração tonal, quais sejam:

1º da *"coalescência rítmica"*, isto é, da *coincidência rítmica* quando a criança ao ouvir uma canção, tende a reproduzir apenas sua estrutura rítmica. Ou seja, repetindo o mesmo número de sons com sua articulação e sua acentuação correspondentes. De acordo com esse pedagogo, tal conduta vocal começa a se manifestar entre os 12 e os 18 meses, período em que a criança também começa a falar suas primeiras palavras. Entende Bentley, que a criança apresenta mais facilidade para reter e reproduzir o esquema rítmico da canção do que seu contorno melódico, uma vez que é ajudada pelo ritmo das palavras que compõem o texto verbal.

2º da *retenção da configuração tonal* (ou contorno melódico) por *aproximação*, isto é, sem exatidão na reprodução dos intervalos e sem uma coincidência de afinação. Bentley não definiu os limites cronológicos para esse estágio.

3º da *coincidência de tom e de configuração tonal* – é quando a criança consegue entoar a melodia escutada, *à mesma altura*, isto é, em *uníssono* com o modelo fornecido, respeitando os mesmos intervalos do contorno melódico original e mantendo a afinação. Dependendo das vivências musicais da criança e de seu hábito de cantar, essa fase pode ser alcançada, segundo Bentley, por volta dos 5 (cinco ou cinco anos e meio).

Bentley (1967, p. 22) também observou que a resposta vocal não ocorre imediatamente após o estímulo musical ter sido exemplificado apenas uma única vez. Isto porque:

a) para que a *resposta rítmica* ocorra, faz-se necessário que a criança sinta a regularidade de tempo (de pulsação) dentro do qual a me-

lodia se movimenta e também capte e entenda o texto verbal uma vez que este a ajudará assimilar e reter o esquema rítmico da canção;

b) para que ocorra a *coincidência melódica* (o uníssono) ela precisa captar o contorno melódico como uma *configuração significativa* e reconhecível, e necessita *formar imagens auditivas claras e nítidas* desse contorno que lhe assegurem poder ouvi-lo interiormente sem a ajuda de estímulos sonoros externos.

Por isso é comum que a criança, após ouvir uma canção pela primeira vez, solicite ao professor ou ao adulto ou ao colega, que a repita outras tantas vezes. Pois escutando e tentando repetir sucessivamente o mesmo trecho, ela vai tornando mais nítida e mais precisa a imagem interior dessa melodia até fixá-la integralmente na memória.

Teplov (1966, p. 198) faz referência a *duas etapas básicas* no desenvolvimento das respostas vocais infantis, apoiado nos estudos de Ilyina sobre a reprodução vocal de crianças em idade pré-escolar.

Na *1ª etapa* as crianças geralmente reconhecem e reproduzem somente a *curva melódica*, isto é, percebem e retêm a *direção do movimento* sonoro (subidas e descidas). Segundo Ilyina, os sujeitos nessa etapa não se preocupam ou não dão atenção para a correspondência dos intervalos que estão entoando, com os da melodia percebida. Talvez porque ainda não tenham atingido a fase de análise e/ou por não terem construído ainda, imagens auditivas internas dos intervalos e das ordenações entre os sons.

Na *2ª etapa* a criança passa para o chamado "*canto de intervalos*", ou seja, quando além de captar e reter o contorno melódico ela também começa a estabelecer as relações de intervalo exato entre os sons da melodia. Talvez porque já esteja na fase de análise, isto é, em que a percepção inicialmente difusa do contorno global da música passa a ser diferenciada, permitindo à criança captar cada unidade sonora (cada som) e a sensação de altura entre elas.

Segundo Teplov (1966, p. 200) essa *1ª etapa* caracteriza-se por uma *percepção timbral de altura*, isto é, em que o movimento sonoro é essencialmente avaliado do ponto de vista dos fatores de timbre ligados à altura, fatores que não possibilitam a experiência dos intervalos. O contorno melódico é percebido como uma "*sucessão de brilhos*" (de claridades sonoras diversas). E na opinião desse autor, o desempenho perceptivo e vocal dessa *1ª etapa* é *acessível a todas as crianças* (desde que portadoras de um órgão auditivo e de um aparelho fonador sadios).

Contudo para atingir a *2ª etapa*, a criança já deverá possuir um ouvido melódico que lhe dê condições de *reconhecer os intervalos* (mesmo

que no plano afetivo sem atingir o cognitivo) através da *sensação de altura musical*. Na concepção de Teplov, é a partir desse ponto, quando a criança atinge esse desempenho vocal-perceptivo, que começa realmente o desenvolvimento do ouvido musical propriamente dito. Pois o *reconhecimento de intervalos* é um *juízo qualitativo*, que implica em distingui-los uns dos outros, não apenas pela distância entre os sons, mas pelas *relações de altura entre eles*. Portanto faz-se necessário captar, sentir, a *qualidade sonora própria* de cada uma dessas alturas.

Na sua revisão retrospectiva acerca das primeiras contribuições científicas, surgidas no início deste século, sobre como se processa o desenvolvimento musical das crianças, MOOG (198-, p. 71) faz referência ao estudo de Heinz Werner, publicado em 1917, em Viena sob o título "Melodic Invention In Early Childhood".

Essa investigação, como comenta Moog, desperta uma especial atenção pelo fato de ter sido a primeira pesquisa empírica no campo da psicologia genética musical, que fez uso da gravação das respostas vocais das crianças. Werner utilizou-se de um fonógrafo para gravar exemplos dos cantos espontâneos de 45 crianças, com idade entre 2 anos e 9 meses e 5 anos, selecionadas nos orfanatos de Viena. Das canções gravadas algumas estavam apoiadas em sílabas neutras e outras sobre um texto verbal, com conteúdo.

Os primeiros resultados dessa investigação demonstraram que esses sujeitos foram mais bem sucedidos na entoação das canções acompanhadas de um texto verbal, com conteúdos significativos, do que na entoação de melodias sem texto.

Outro aspecto a salientar é que os fundamentos teóricos, que deram suporte às hipóteses do trabalho de Werner, se apoiaram na chamada "teoria do elementarismo", que naquela época dominava o pensamento na psicologia educacional. Segundo os teóricos do elementarismo, a vida da mente (ou tudo o que acontece na mente) consiste inteiramente de imagens ou de fenômenos, enquanto que as emoções deviam ser descritas como efeitos das relações entre os fenômenos. Assim sendo a hipótese principal de sua investigação era comprovar se a aproximação da criança para a música era um processo natural na sua essência, ocorrendo independentemente de influências externas. Por isso ele selecionou crianças de orfanatos, por não serem treinadas musicalmente. E para poder avaliar os seus propósitos, Werner preparou um sistema de testagem baseado na teoria dos elementos a qual parte do simples para o complexo. Ele, então, considerou o *intervalo de 3ª menor* entre duas simples notas, como o ponto de partida para começar as atividades de canto com crianças de pouca idade.

De todos os sujeitos testados, *somente dois* sustentaram (conserva-

ram) esse intervalo em suas entoações, pois todos cantaram também outros intervalos. A partir dessa pesquisa, Werner tentou estabelecer os fundamentos empíricos para um sistema do desenvolvimento do canto, partindo da terça menor e conduzindo, progressivamente, a estruturas mais complexas. Ele introduziu seu “sistema dos elementos ontogenéticos”.

Mas como adverte Moog (p. 72), a larga difusão desse ponto de vista errôneo de que “o canto principia ontogeneticamente pela terça menor”, tem gerado muita confusão entre os músico-educadores, e que persiste até os dias de hoje.

Em 1983, Buckton (198– p. 59) desenvolveu em Auckland, na Nova Zelândia, uma pesquisa com o objetivo de estudar a interferência da aculturação e do tipo de programa de educação vocal sobre a *afinação de crianças pequenas*. Foram feitas gravações do canto espontâneo de 1135 crianças de segunda série, selecionadas ao acaso, dentre 232 escolas públicas da região de Auckland. Pequenos microfones individuais eram presos no pescoço, próximo à boca, de cada dez crianças. Desse modo, enquanto toda turma estava cantando, o canto de dez crianças podia ser gravado simultaneamente, através de um sistema de dez canais de gravação estéreo. Os resultados dessa pesquisa revelaram dados bastante interessantes:

a) Uma superioridade das meninas sobre os meninos, quanto à segurança e exatidão de afinação;

b) A superioridade do nível de afinação das crianças maori e polinésicas, presentes nas turmas, contra o grau de desafinação das crianças de origem européia;

c) A presença de crianças maori e polinésicas nas turmas constituídas por outras de origem européia, contribuía para melhorar o nível de afinação de toda a turma. Tal ocorrência demonstrou que a força de uma cultura pode transcender o efeito de um ensino planejado de música. E, por outro lado, salientou mais uma vez a necessidade de se estabelecer programas e estratégias de ensino musical adaptados às condições culturais locais.

d) Quando o padrão de afinação de toda a turma era muito baixo, ficou constatado que o modelo para imitação que as crianças possuíam, era também muito pobre. E este é outro detalhe muito importante em termos pedagógicos. Pois, uma vez que nessa fase da escolaridade, toda a aprendizagem musical se faz por audição e repetição, dependendo do modelo vocal do professor, os alunos tanto poderão aprender a cantar afinado como desafinado.

e) Os polinésicos que habitam Nova Zelândia, hoje em dia, à seme-

lança dos povos do Pacífico (das ilhas do Pacífico), cultivam a música em tempo integral. Desde bem pequenas, as crianças já acompanham os pais aos cultos diários, cantando nessa ocasião. Os pais (tanto a mãe como o pai) entoam rimas de ninar, polinésicas e européias, para seus filhos, incentivando-os a repetirem-nas. Igualmente lhes ensinam o idioma (tanto o nativo como o oficial) através de canções infantis. Por isso é comum as crianças polinésicas aprenderem a harmonizar vocalmente desde bem pequenas.

f) Ficou comprovado que nas turmas constituídas somente por crianças européias e que apresentaram melhor nível de afinação, os professores davam muita ênfase ao canto individual, incentivando seus alunos a cantarem sozinhos. Também davam muita atenção às atividades de escuta, treinando o hábito de audição seletiva.

Ficou evidenciada a necessidade de se criar o hábito de cantar, pois o canto é uma das formas mais elementares que a criança dispõe para se expressar.

4. Uma Análise das Características de Assimilação e de Estruturação da Linguagem Musical através da Expressão Vocal de Crianças (na faixa dos 5 aos 8 anos).

Após o estudo inicial dos dados e informações coletados na bibliografia disponível na ocasião, duas alunas da turma de Metodologia do Ensino da Música, que já trabalhavam com crianças, ministrando aulas de música do jardim de infância à segunda série do 1º grau, decidiram realizar um levantamento, de caráter exploratório, com essa população. Tal levantamento dispunha-se averiguar até que ponto, certas evidências apontadas pelas pesquisas examinadas, eram também encontráveis em crianças brasileiras, pertencentes a outra realidade.

Revisando a lista de indagações lançadas no início desse trabalho, as alunas concluíram que somente a partir de uma caracterização do que é significativo para uma criança na estruturação de uma mensagem musical, é que se poderia partir para planejar propostas metodológicas capazes de desenvolver a compreensão da estrutura musical e capazes de estimular o uso consciente dessa linguagem na idade adequada.

Procurou-se, então, delimitar o foco desse levantamento exploratório, nas três seguintes questões:

a) Analisar quais dos elementos da linguagem musical (entre a estrutura rítmica, a linha melódica e a estrutura frasal) são mais significativos, além do texto verbal, para as crianças na assimilação de uma idéia

musical não conhecida. E verificar se esses elementos variam de acordo com a idade de cada criança.

b) Determinar quais dos elementos da linguagem musical, acima (ou anteriormente) mencionados, além do texto verbal, as crianças se apoiam para a estruturação de suas mensagens sonoro-musicais espontâneas numa situação de improvisação estimulada. E averiguar se essas características se alteram conforme a idade dos sujeitos.

c) Avaliar até que ponto essas características da assimilação e da estruturação da mensagem musical, medidas através da expressão vocal, são influenciáveis, ou seja, podem mudar em razão da procedência sócio-cultural de cada sujeito.

Procedimentos:

Uma amostra de 24 crianças, distribuídas entre 5 e 8 anos, foi extraída de três escolas (duas particulares e uma pública), apresentando contextos sócio-culturais diferentes. (Tabela I e II)

TABELA I – Características da Amostra – Distribuição por Sexo e por Idade

IDADE	F	M	Total
5 anos	2	2	4
6 anos	5	4	9
7 anos	3	3	6
8 anos	2	3	5
Total	12	12	24

TABELA II – Característica da Amostra – Distribuição dos Sujeitos pela Procedência

IDADE	* Esc. 1	* Esc. 2	* Esc. 3
5 anos	3	1	—
6 anos	4	3	2
7 anos	2	2	2
8 anos	2	1	2
Total	11	7	6

Esc. 1 (particular) – Escola “OSVALDO CRUZ” da Instituição Evangélica de Novo Hamburgo

Esc. 2 (particular) – Escola de 1º Grau Incompleto “BEIT CHABAD” de uma Instituição Israelita

Esc. 3 (pública) – Escola Estadual “PEDRO ADAMS FILHO – de Novo Hamburgo

Todas as crianças estavam recebendo aula de música pela primeira vez. E quando foram testadas, fazia dois meses e meio que tinham um contato semanal (de 50 min.) com atividades formais de iniciação musical, entre elas, com o canto coletivo.

Decidiu-se pela avaliação do desempenho vocal dos sujeitos, uma vez que as pesquisas revisadas indicaram ser essa forma de expressão mais adequada para a testagem da assimilação da linguagem musical em crianças pequenas pré-escolares (ou seja, não-alfabetizadas na língua materna) e com clientela (pré-escolares e mesmo já alfabetizadas) que ainda não recebeu uma instrução musical formal. Além disso, as investigações no campo filogenético já demonstraram que na aquisição de qualquer linguagem, o ser humano segue uma trajetória natural que passa inicialmente por um período de *audição-recepção* – em que acumula internamente uma série de sons e de combinações sonoras associando-os com as respectivas fontes e emissoras e/ou com as ações vividas. Depois segue para a fase *expressiva*, do tipo *fono-auditiva* – em que passa a utilizar na expressão oral (a fala), as unidades e padrões sonoros verbais e não-verbais acumulados para se comunicar. Só então, descobre a *língua escrita* com função de comunicação, estágio que envolve operações cognitivas mais complexas como a formação de representações mentais internas, a elaboração de conceitos e a construção de representações gráficas espontâneas para exteriorizar a simbolização imaginada internamente. (BEE, 1984).

Esses indicativos nos levaram a inferir que processo similar deve ocorrer em relação à aquisição da linguagem musical. E se a voz é seu primeiro instrumento de comunicação, somos levados a concluir que o *canto* é a primeira forma de expressão através da qual o ser humano exterioriza seu mundo sonoro interior. E que, portanto, nos permite analisar que tipo de agrupamentos sonoros povoam sua imaginação auditiva (audição interior) e que tipo de organização (de sintaxe) ele imprime a esses agrupamentos sonoros (giros melódicos ou protorritmos).

Também influenciou a escolha do tipo de estimulação musical a ser empregada nessa testagem, a curiosidade que tínhamos quanto à confirmação ou não dos resultados evidenciados nos estudos revisados, acerca da necessidade de um texto verbal paralelo à linha melódica para dar sentido e fornecer pontos de apoio à estrutura rítmica e à configuração tonal que a criança inventa ou repete por audição-memorização.

Assim sendo a análise do desempenho vocal das crianças foi realizada a partir da gravação de seu canto individual em duas situações distintas:

1ª – *canto imitativo* – que consistiu em reproduzir duas pequenas idéias melódicas (uma com letra e outra sem letra – (vide QUADRO I) cantadas para ela pela professora – bolsista;

2ª – *improvisação provocada* – que consistiu em improvisar uma resposta cantada (ou uma continuação) para cada uma das idéias melódicas (uma provida de texto verbal e outra sem) (vide QUADRO II) apresentadas vocalmente pela professora-bolsista.

QUADRO 1 – Idéias Melódicas p/ Imitação

1.1 – Com letra:

© IMITAÇÃO COM TEXTO

1.2 – Sem letra:

© IMITAÇÃO SEM TEXTO

Na criação da idéia 1.1 procurou-se utilizar uma tonalidade maior, iniciando por um movimento descendente à tônica, por graus conjuntos, prosseguindo com um salto de 4ª justa descendente sobre o V grau o qual serve de impulso para retomar, a partir do I grau, uma evolução ascendente similar a do início, apenas em sentido inverso.

Para a idéia 1.2 lançou-se mão de uma tonalidade menor, de caráter melancólico, principiando com um giro descendente sobre a tríada do I grau e finalizando por um repouso suspensivo sobre o acorde da dominante.

Portanto a intenção foi usar dois motivos distintos quanto à tonalidade, à disposição dos intervalos e contrastante no seu caráter. Como texto verbal para acompanhar a primeira idéia melódica, aproveitou-se um tema conhecido das crianças.

Para estimular a primeira resposta vocal improvisada, foi utilizado um giro melódico breve, de fácil assimilação, com emprego da 3ª menor descendente, muito comum nas cantilenas infantis e com ar pentafônico. (Pergunta 1.)

QUADRO II – Temas p/Improvisação Vocal

Pergunta 1. - Com Texto

© IMPROVISO COM TEXTO

Pergunta 2. - Sem Texto

© IMPROVISO SEM TEXTO

O texto subjacente à pergunta 1., versou sobre uma cena familiar à vida infantil.

Na pergunta 2, criou-se um tema melódico de âmbito mais amplo, que atinge a oitava superior da nota inicial, passando pelos graus de apoio do acorde desse tom, e depois desce ao VI grau para um breve repouso suspensivo. Como essa pergunta era apenas musical, desprovida de texto verbal, procurou-se abrir, estender o campo melódico e utilizar uma estrutura rítmica marcante a fim de testar a mobilidade vocal e o despreendimento no improviso de cada sujeito.

Os desempenhos vocais foram depois transcritos para o pentagrama. E encontrou-se dificuldade em registrar certas entonações na simbologia tradicional, por permanecerem entre o semitom e o quarto-de-tom. Nesses casos grafava-se o som de entoação duvidosa, na altura aproximada, usando-se esse signo: λ Aliás esse mesmo tipo de dificuldade já havia sido descrita por Heinz Werner no seu estudo "Melodic Invention in Early Childhood". Naquela ocasião esse pesquisador já observou que certas notas semitonadas, cantadas pelas crianças pequenas, não se situam exatamente dentro da escala cromática "temperada" (Moog, 198-).

Análise dos Resultados

Para facilitar essa tarefa, possibilitando classificar e quantificar os desempenhos vocais dos sujeitos e depois compará-los, foi necessário construir duas escalas de valoração, cujos desempenhos foram estruturados em cinco níveis gradativos, sendo pontuados de 0 a 4. Essas escalas foram inspiradas na classificação de Bukton (198-, p. 59) o qual relacionou seis níveis de conduta vocal, ao analisar a afinação de crianças pequenas numa situação de canto espontâneo.

Nos *Quadros* III e IV, a seguir, aparecem representadas, as duas escalas de valoração construídas para o presente estudo.

QUADRO III – Escala de Valoração para Imitação Vocal (tanto com letra como sem letra)

- 0 – resposta totalmente diferente do modelo fornecido.
- 1 – entoação monotônica, quase recitada, mantendo apenas a estrutura rítmica do padrão fornecido.
- 2 – a entoação conserva a mesma estrutura rítmica mas reproduz apenas um contorno melódico aproximado da idéia fornecida.
- 3 – a entoação mantém o mesmo esquema rítmico e melódico da idéia padrão, apresentando, contudo, pequenos desajustes na relação intervalar.
- 4 – a entoação reproduz com fidelidade o padrão melorrítmico fornecido.

QUADRO IV – Escala de Valoração para Improvisação Vocal (com e sem texto verbal)

- 0 – a resposta foge do contexto tonal e rítmico da pergunta fornecida.
- 1 – a resposta é monotônica, quase recitada, sem apresentar uma clara estrutura de frase.
- 2 – a resposta foge do contexto tonal da pergunta mas apresenta um esboço de frase e uma estrutura rítmica definida.
- 3 – a resposta se mantém dentro do contexto tonal e rítmico da idéia-pergunta, conservando o mesmo tamanho de frase (ou seja, mesmo número de tempos).
- 4 – o improvisado se desenvolve com um fraseado claramente delineado, e revela uma estrutura rítmica melódica definida e ampliada em relação à pergunta.

Os pontos obtidos pelos sujeitos no seu desempenho vocal, nas quatro situações de testagem, foram agrupados por idades (Tabela III), calculando-se ao final, a média aritmética de cada grupo em cada modalidade, para facilitar comparações intra-grupo.

TABELA III – Pontuação dos Desempenhos Vocais dos Sujeitos nas Quatro Modalidades de Testagem

FAIXA ETÁRIA	Sujeitos Escola	IMITAÇÃO		IMPROVISAÇÃO	
		c/Texto	s/Texto	c/Texto	s/Texto
5 anos	Pedro (2)	2	0	3	2
	Mirela (1)	3	2	3	2
	Diego (1)	→ 2	1	4	2
	Luana (1)	1	1	1	1
04 suj.	Média =	2.0	1.0	2.7	2.0
6 anos	Carolina (3)	→ 3	2	4	3
	Erik (3)	→ 3	2	0	3
	Miriam (2)	→ 2	1	1	3
	Reisel (2)	→ 3	1	4	3
	Rogério (2)	→ 3	2	1	—*
	Camila (1)	— 3	— 3	— 4	— 3 ¹
	Geórgia (1)	3	4	3	3 ¹
	Pablo (1)	2	4	3	3 ¹
	Tami (1)	— 2	— 3	— 2	— 2 ¹
09 suj.	Média =	2.6	2.4	2.4	2.9
7 anos	Wilson (2)	0	0	1	3
	Iecheskel (2)	3	—	2	3
	Nicole (1)	2	3	4	4
	Fernanda (1)	3	2	2	2
	Evandro (3)	2	3	0	3
	Caroline (3)	2	1	3	3
06 suj.	Média =	2.0	1.8	2.0	3.0

8 anos	Michele (2)	2	1	3	3
	Onuê (1)	3	4	3	4
	Vinícius (1)	3	1	3	2
	Jessica (3)	1	2	3	4
	Fernando (3)	2	3	2	3
05 suj.	Média =	2.2	2.2	2.8	3.2

* Obs.: O tracinho (-) que aparece em dois pontos dessa Tabela, substituindo o dígito, indica a impossibilidade de se avaliar a conduta vocal desse sujeito, ou por não ter cantado ou por falha na gravação. Por isso tais sujeitos não foram computados para o cálculo da média aritmética da respectiva coluna.

Pela análise quantitativa, através dos dados lançados na Tabela, pode-se observar que:

1º – **no grupo dos sujeitos de 5 anos** – tanto nas imitações como nos improvisos acompanhados de texto verbal, os sujeitos apresentaram desempenhos vocais ligeiramente superiores aos desempenhos cantados sem apoio de uma letra, com exceção do último sujeito. Aliás essa menina foi a que apresentou os níveis mais fracos de resposta vocal dessa faixa etária nas quatro modalidades de testagem. Isso talvez se explique pelo temperamento tímido e pouco expansivo dessa criança, conforme o depoimento da bolsista que a testou.

Também é interessante notar que dois sujeitos desse grupo (Pedro e Diego) apresentaram *nas duas modalidades de improvisação*, níveis de resposta vocal superiores aos níveis de seu desempenho nas tarefas imitativas (veja-se FIGURA 1).

② IMITACÃO COM TEXTO

③ IMITACÃO SEM TEXTO

FIG. 1- Sujeitos com 5 anos

④ IMPROVISO COM TEXTO

⑤ IMPROVISO SEM TEXTO

A análise quantitativa do registro gráfico dos desempenhos vocais desses mesmos sujeitos (FIG. 1) permite averiguar que alguns sujeitos conservaram a estrutura rítmica da idéia-estímulo, nas tarefas de imitação. Contudo nenhum deles reproduziu com fidelidade a estrutura melódica da idéia-estímulo. Já na tarefa de improvisação com texto verbal, a maioria dos sujeitos conseguiu se manter dentro do contexto tonal (ainda que tenham cantado em outra altura) e dentro da estrutura rítmica da pergunta fornecida, revelando constância da estrutura frasal.

As características acima, encontradas nos desempenhos dos sujeitos desse estudo, parecem confirmar as observações apontadas por Bentley e Ilyina quanto às relações de crianças pequenas (em idade pré-escolar) com relação à assimilação do esquema rítmico e da configuração tonal, nos primeiros estágios de evolução de suas respostas vocais.

Outro aspecto que ficou evidente foi o de que o texto verbal deve ter favorecido tanto a conservação do esquema rítmico como a constância da amplitude frasal, tanto na reprodução da idéia musical ouvida como na improvisação da resposta cantada para a pergunta-estímulo dada. Assim sendo confirmam-se os resultados encontrados por Werner, em 1917, quando testou a capacidade de improvisação melódica em crianças bem pequenas (até 5 anos), as quais revelaram um desempenho melhor nas canções com texto do que nas melodias sem texto. E na conclusão desse seu trabalho, esse pesquisador atribuiu esse tipo de reação mais em função do "conteúdo" (suponho que ele se referisse ao conteúdo da letra) do que por fatores ontogênicos. Por outro lado, Bentley atribuía a maior facilidade, que a criança tem para reproduzir o esquema rítmico de uma canção, ao fato de ser ajudada pelo ritmo das palavras do texto verbal, o qual, em geral, é facilmente memorizado.

2º – no grupo de sujeitos com 6 anos – os cinco primeiros (assinados com —) demonstraram na *imitação com letra* um desempenho vocal *ligeiramente superior* às suas próprias imitações da idéia melódica desprovida de letra. Enquanto isso, os quatro últimos sujeitos, (enquadrados por uma linha pontilhada), acusaram um processo inverso. Ou seja, os mesmos atingiram os *padrões vocais mais elevados* (3 e 4), considerados Bom e Muito Bom, na modalidade de *imitação vocal sem letra*.

Desses quatro últimos sujeitos, três igualmente revelaram um *bom desempenho vocal* (veja-se FIGURA 2) nas modalidades de *improviso cantado*, seja com ou sem texto verbal, procurou-se detectar a razão dessa diferença nos padrões vocais desses sujeitos, considerando-se que todos os quatro se situavam dentro da mesma faixa etária dos demais. Mas coincidentemente provinham da mesma escola e, portanto, pertenciam ao

mesmo meio cultural, onde a música vocal é muito valorizada. O canto coletivo e individual são estimulados tanto na rotina diária como nas festividades da escola. Talvez esse fator possa ser o responsável pela maior segurança de afinação desses sujeitos assim como por sua facilidade em improvisar cantando.

FIG. 2 - Sujeitos com 6 anos

Ⓐ IMPROVISO COM TEXTO

Ⓑ IMPROVISO SEM TEXTO

Por outro lado, dos cinco primeiros sujeitos, dois (Reisel e Carolina) confirmaram seu *melhor desempenho* vocal na modalidade de *improvisação cantada acompanhada de texto verbal*. (fig. 3). Inclusive observa-se que Carolina necessitou agregar uma letra ao seu improviso na modalidade sem texto. Os três restantes (Erik, Miriam e Rogério) revelaram um *fraco desempenho* no *improviso cantado com letra* por terem fugido tanto do conteúdo verbal como do contexto melódico do tema-estímulo dado. Todavia dois desses (Miriam e Erik) atingiram depois um bom padrão de resposta no improviso cantado sem texto verbal. (fig. 4). No caso dessas três crianças (Erik, Miriam e Rogério) talvez o *baixo padrão* evidenciado no *desempenho vocal* do *improviso acompanhado de texto verbal*, possa ser explicado pelo fator surpresa, qual seja: não estarem os mesmos preparados ou habituados a realizar esse tipo de tarefa. Outra explicação, quem sabe, possa estar apoiada no fato de que na expressão de qualquer idéia verbal se exige da criança, nessa etapa de pré ou de alfabe-

FIG. 3- Sujeitos com 6 anos

IMPROVISOS COM TEXTO

tização, uma preocupação maior com a organização lógica da frase. E, dependendo do grau de intensidade dessa preocupação, essa operação pode contrapor-se como uma espécie de bloqueio mental que impede aos sujeitos de se ocuparem simultaneamente da imaginação de uma resposta melódica para a idéia musical ouvida. Outra hipótese poderia ser o fato dessas três crianças ainda se encontrarem dentro da etapa do pensamento sincrético e egocêntrico em que a frase musical é percebida conforme a

FIG. 4- Sujeitos com 6 anos

IMPROVISO SEM TEXTO

experiência individual de cada uma e em bloco (isto é, melodia e letra como uma coisa só). (BEE. 1984).

E no caso especial de Rogério, a própria resposta verbal emitida (vide Fig. 3) atesta ou sua falta de experiência ou sua não-disponibilidade para responder às tarefas de improvisação cantada.

Pela análise qualitativa dos desempenhos vocais individuais deste segundo grupo-idade, constatou-se uma segurança e *precisão rítmica*, tanto na reprodução das idéias-estímulo como nas tarefas de improviso.

Também se notou uma acentuada *noção de estrutura frasal*, em todos sujeitos, nas tarefas de improvisação. Ao mesmo tempo, se mostraram mais soltos, expansivos e criativos para ampliar o tema dado, na modalidade de improviso acompanhado de texto. Nos improvisos sem texto as respostas inventadas pelas crianças foram mais curtas, com exceção da resposta de Miriam, a qual reexpôs o tema inicial dado.

Por outro lado, apenas quatro dos sujeitos deste grupo-idade revelaram tendência para dar um sentido conclusivo às suas improvisações (fig. 2, 3 e 4).

De modo geral, com algumas exceções em determinadas tarefas (ex. Miriam, Reisel e Rogério), essas crianças revelaram *esquema de assimilação tonal*, embora alguns tenham mostrado mais precisão e segurança de afinação do que outros, o que poderia ser atribuído, talvez, à maior vivência músico-vocal individual. Quanto a esse aspecto, Teplov (1966, p. 202) explica que o senso tonal garante as funções perceptivas da melodia, nas quais não seja exigida a reprodução. Portanto no entender desse psicólogo, o senso tonal manifesta-se:

- na habilidade para reconhecer uma melodia já ouvida ou aprendida;
- no sentimento para perceber uma melodia como inacabada;
- na tendência para finalizar uma idéia melódica sobre um grau ou numa terminação conclusiva.

Por outro lado, a *sensibilidade para a exatidão de entoação* (ou entoação afinada), de acordo com Teplov, está na dependência direta da formação de representações melódicas e rítmicas na mente do ouvinte.

Porém não se pode esquecer que, nessas tarefas ou testes de “sons produzidos” (ou seja, cantados, tocados por imitação), tanto a capacidade de apreensão perceptiva como a memória melódica intervêm diretamente.

Do ponto de vista de Zenatti (1969) para que se entenda o processo de *formação do esquema ou do sentimento de tonalidade*, é preciso lembrar que o mesmo está fundamentado sobre um sistema fortemente estruturado, qual seja: a escala diatônica, a qual tem, por centro catalizador, uma tônica, a partir da qual se estabelece uma hierarquia entre os demais graus. Portanto a partir dessa premissa, o ouvinte (criança, adolescente ou adulto) passará a manifestar um esquema de assimilação tonal na medida em que tiver assimilado imagens auditivas nítidas do modelo de estrutura tonal (a escala diatônica) e na medida em que for capaz de reproduzi-lo com fidelidade de afinação.

Existem estudos que atestam uma formação muito precoce, inclusive em bebês de meses, do sentimento de tonalidade (Brehmer, Esterhues

apud Teplov, 1966; Fridmann, 1988). Contudo essa precocidade é atribuída sobretudo a um processo de aculturação³ e à forte influência de um treinamento musical aos quais o indivíduo está exposto. E no que concerne aos efeitos do meio (aculturação), os resultados dos experimentos já realizados:

- Holmstrom e Francés (1963), apud Zenatti (1969);
- Kilpatrick (1962) - sobre o canto e sua relação com o ambiente musical familiar;
- Schelton (1965) sobre o nível das respostas musicais de crianças de 1ª série primária e sua relação com o ambiente familiar;
- Moore (1973) sobre o efeito do treino iniciado o mais cedo possível sobre a resposta rítmica e cantada de crianças de 5 anos; os resultados levam a crer numa positiva correlação entre a estimulação musical abundante oferecida no ambiente familiar com certas respostas musicais infantis, do tipo "produtivas" (como cantar, tocar, improvisar). Alguns desses investigadores encontraram uma superioridade, tanto em testes de reconhecimento como de reprodução melódica, daquelas crianças que *pertenciam a um meio rico musicalmente*".

Apesar da coincidência dos resultados desses experimentos, os mesmos não são suficientes, ainda, para apontar com certeza: a idade de emergência da aculturação tonal. Tudo indica que o processo de aculturação do esquema tonal começa a se manifestar tênueamente nas crianças de 6 a 7 anos, firmando-se por volta dos 8 anos e acentuando-se entre os 12 e 14 anos (Zenatti, 1969). A aculturação tonal manifesta-se igualmente na maior facilidade para discriminar semelhanças e diferenças entre intervalos e/ou trechos melódicos, como na facilidade de apreensão, de memorização e de reprodução cantada de intervalos apresentados dentro da estrutura tonal de uma melodia.

A essas observações, deve-se acrescentar o postulado apontado por Bentley (1967) de que a partir do momento em que a criança é capaz de recordar uma seqüência de sons ouvidos, com suficiente nitidez que lhe permita reproduzir o contorno melódico da mesma, é indício de que já alcançou a *fase de análise* da linguagem musical. E no entender desse pedagogo, esse é o indicador de que a criança está apta a iniciar a tomada de consciência dos componentes de linguagem musical e de suas propriedades e também para começar o processo de aprendizagem da escrita e da leitura musical.

3º - **no grupo dos sujeitos de 7 anos** - os desempenhos vocais mantiveram-se estáveis nas modalidades de imitação, merecendo um comentário a pontuação obtida por dois dos sujeitos: Iecheskel, do qual não se

conseguiu gravar sua imitação do motivo sem letra; e Wilson, que na primeira modalidade não repetiu nem ritmo nem contorno melódico. E na modalidade de imitação em texto verbal, em lugar de reproduzir o padrão fornecido, ele improvisou uma resposta, uma continuação perfeitamente adequada à pergunta-estímulo (fig. 5). Contudo sua pontuação, dentro da

FIG. 5 - Sujeitos com 7 anos

escala estabelecida para avaliação dessa modalidade de testagem, foi zero uma vez que sua resposta vocal foi diferente (fugiu) do desempenho solicitado. Buscando-se uma explicação para esse tipo de reação, percebeu-se pela gravação que na primeira modalidade de imitação, houve falha na apreensão e memorização do motivo apresentado pela bolsista. Pois o menino tentou repetir as três primeiras notas do tema e parou de repente indagando: “- Como é?”. E a mesma falha ocorreu na tarefa seguinte de imitação em texto. Novamente Wilson não fixou o motivo cantado pela bolsista e, então, tentou sair ou ultrapassar o “problema”, inventando um outro motivo similar que se configurou como uma resposta conclusiva.

No improviso acompanhado de texto verbal, com exceção de duas meninas, os demais apresentaram frases ritmicamente estruturadas mas sem um contorno melódico definido. Já na improvisação desprovida de texto, todos os sujeitos, com exceção de Fernanda, foram melhor sucedidos. Ou seja, conseguiram dar aos seus improvisos uma estrutura rítmica definida e uma configuração melódica afinada, coerente e ampliada em relação à pergunta (fig. 6). Observe-se o desempenho de Nicole que movimentou-se com facilidade e segurança dentro do âmbito de uma oitava, num contexto de características modais, percebendo-se claramente três idéias (ou incisos) que se complementam e uma idéia final de caráter con-

FIG. 6 - Sujeitos com 7 anos

FINAIS CONCLUSIVOS

④ IMPROVISO COM TEXTO

⑥ IMPROVISO SEM TEXTO

clusivo. Igualmente merecem atenção, as respostas improvisadas por Wilson e Iecheskel, ambas de caráter modulante. Tais desempenhos podem estar relacionados com uma prática ou treinamento musical e vocal mais desenvolvidos desses três sujeitos. E talvez possam ser atribuídos a uma assimilação de padrões melódicos do meio cultural em que vivem (Nicole

— da escola evangélica e os dois meninos, da escola israelita), onde a música — vocal está presente e é cultivada com frequência nos momentos da vida cotidiana.

Por outro lado esse fato encontra sustentação nos dados de outros experimentos (in Zenatti, 1969) que atribuíram à influência da educação musical formal, a melhor estruturação do discurso musical, a sensibilidade às modulações e a apreensão da sensação de pontuação.

Pela análise qualitativa e também pela pontuação (tanto individual como global) percebe-se uma superioridade das respostas vocais em termos de organização tonal e de domínio de afinação, na modalidade de *improvisação sem texto*. Talvez porque os sujeitos dispusessem da autonomia de se movimentarem melodicamente com liberdade, sem ficarem presos a um modelo ou padrão músico-verbal pré-estabelecido. Também pode ser observado nesses improvisos, além da assimilação da noção frasal e da apreensão da estrutura rítmica, uma tendência da maioria das crianças em dar um sentido conclusivo às suas “frases”, sem que necessariamente buscassem para isso, voltar à tônica do tom inicial fornecido (fig. 6). Portanto esses desempenhos acusam um esquema de assimilação tonal em formação mas sem, ainda, uma afirmação de um centro tonal estável.

4º — no grupo dos sujeitos com 8 anos — pela análise qualitativa dos desempenhos individuais, constatou-se que, nas duas tarefas de imitação, as crianças deste grupo, com exceção de Onuê e Fernando, revelaram pouca capacidade para a apreensão da linha melódica, reproduzindo-lhe apenas um contorno aproximado. Com relação à assimilação do esquema rítmico, também não se encontrou a precisão que era de se esperar, considerando-se que nessa idade a capacidade de atenção seletiva e o grau de amplitude da memória tende a ser maiores e mais precisas para a assimilação e retenção de texto (ou frases) verbal. (fig. 7)

Contudo demonstraram uma estabilidade na conservação do contexto tonal em seus improvisos melódicos e igualmente evidenciaram segurança de afinação ao cantá-los. (fig. 7)

Conclusões e Implicações Pedagógicas deste Estudo Piloto

1º — Voltando-se às indagações levantadas no início deste estudo, pode-se afirmar, com base na análise dos desempenhos vocais nas modalidades de imitação ou reprodução e de improvisação melorítmicas, que o elemento da linguagem musical que apresentou maior grau de conservação entre os sujeitos de todas as faixas etárias, foi o ritmo. O segundo elemen-

② IMITAÇÃO SEM TEXTO

FIG. 7 - Sujeitos com 8 anos

③ IMPROVISO COM TEXTO

④ IMPROVISOS SEM TEXTO

to que se manifestou nos improvisos da maioria das crianças de todos os grupos de idade, foi a noção de estrutura frasal. E como já foi discutido anteriormente, parece que a presença de um texto paralelo à linha melódica, foi o fator preponderante que favoreceu a conservação do esquema rítmico e a constância da amplitude frasal, entre os sujeitos de 5 anos. Confirmando-se assim as observações já apontadas nesse sentido por Bentley e Ilyina quanto às reações vocais de crianças pequenas. Contudo para algumas crianças de 6, 7 e 8 anos, o texto verbal constituiu-se num fator inibidor que lhes tolheu a espontaneidade, a naturalidade e a expansividade nos seus improvisos.

Até certo ponto, como já se tentou justificar anteriormente, tal conduta musical pode estar relacionada com o fato de que a partir dos 6 anos, as crianças em fase de pré ou de alfabetização, costumam dirigir mais atenção à organização lógica da frase verbal a fim de comunicar o sentido certo do que pretendem narrar. Assim sendo, essa operação mental pode contrapor-se à imaginação musical, impedindo-as de simultaneamente se expressarem através da linguagem musical.

Portanto, do ponto de vista pedagógico, somos levados a acreditar que entre os 18 meses de idade até os 5 anos mais ou menos, período em que a criança está em processo de aquisição da linguagem músico-vocal e da linguagem falada para se expressar e se comunicar o meio circundante, é fundamental que o trabalho de iniciação musical se apóie em atividades cantadas e declamadas acompanhadas de letra (texto verbal), como é o caso das canções infantis, das canções dramatizadas, das cantigas de roda, das rimas, lenga-lengas, quadrinhas, jogos de eco e passeios cantados. Pois mediante essas atividades se estará ajudando a ativar e a povoar a memória e a imaginação musical com imagens melódicas rítmicas definidas e claramente estruturadas. Com isso se estará semeando a base para os improvisos e expressões vocais livres e espontâneas.

E a partir dos 6 anos deve-se paralelamente insistir nos jogos imitativos (de eco cantado), utilizando fórmulas rítmicas e giros melódicos puros, sem apoio em palavras ou em sílabas neutras.

Também ficou evidenciado nos desempenhos dos sujeitos desse estudo piloto, que em todas as faixas etárias, as crianças mostraram-se receptivas às tarefas de improvisação, algumas revelando mais facilidade e espontaneidade nos improvisos com texto, enquanto outras, nos improvisos musicais puros, desprovidos de texto. Por isso outra recomendação de cunho didático, é que desde cedo se oportunize às crianças, no decorrer da rotina escolar, momentos de expressão músico-vocal livre e espontânea, incentivando e apoiando os seus improvisos por mais rudimentares e lacônicos que sejam. Pois somente assim elas se sentirão encorajadas a

continuarem experimentando sua capacidade criativa no domínio da linguagem músico-vocal, a princípio, por ser a voz o seu primeiro instrumento melódico natural.

2º – Quanto à assimilação e estruturação da linha melódica, conforme já foi comentado e argumentado anteriormente na análise dos resultados, a mesma está na dependência direta da formação do sentimento ou do esquema tonal. E entre os fatores que contribuem para a formação e aquisição desse esquema, encontram-se o fenômeno da aculturação e a intensidade da estimulação e da instrução musical sistemática, oferecidas pelo ambiente familiar e pela escola.

Com relação a esse aspecto da assimilação tonal, chamou-nos atenção um fato curioso que se manifestou nas reações vocais da maioria dos sujeitos de todas as faixas de idade. Com exceção de dois sujeitos (um de 6 anos e outro de 7 anos), todos os demais não conseguiram reproduzir com fidelidade de afinação o intervalo de 4ª justa descendente, que aparece no meio da primeira idéia-estímulo, da modalidade de imitação com texto. E a tendência da maioria foi arredondá-lo para uma 3ª menor.

Diante disso passamos a analisar cuidadosamente as demais respostas vocais desses sujeitos para verificar como entoaram outros intervalos de 4ª justa, presente na segunda e terceira idéia-estímulo e presentes em alguns improvisos.

Na Tabela IV está lançado o número de sujeitos que, em cada modalidade de testagem, conseguiu cantar com afinação precisa, esse intervalo, fosse por imitação da idéia-estímulo, fosse pelo emprego espontâneo do mesmo em seus improvisos. Percebe-se, por esses dados quantitativos que:

a) *na modalidade 1* (de imitação com texto) – apenas dois sujeitos (um de 6 anos e outro de 7 anos) reproduziram corretamente o intervalo de 4ª justa descendente;

b) *na modalidade 2* (de imitação sem texto) entre os sujeitos de 8 anos é que houve maior frequência de acertos na reprodução da 4ª justa descendente que finaliza a idéia-estímulo. Nas demais faixas etárias o índice de acertos permaneceu baixo. E entre os sujeitos de 5 anos, nenhum conseguiu reproduzi-lo adequadamente;

c) *nas modalidades 3 e 4* (de improvisação com e sem texto) – apenas uma criança de cada grupo de idade, utilizou espontaneamente esse intervalo, cantando-o com segurança.

Ao mesmo tempo, pela análise qualitativa dos desempenhos vocais, constatou-se que a maior parte das crianças (quando não apresentou uma

resposta monotônica, recitativa) entoou com facilidade os intervalos de terça (maior e menor) que apareceram nas tarefas de imitação e de improviso. E daqueles que conseguiram conservar a imagem sonora do intervalo de 4ª justa, apenas *quatro* (Miriam de 6 anos, Evandro de 7 anos, Onuê e Jéscia de 8 anos) mantiveram a entoação afinada desse intervalo em duas modalidades diferentes de testagem.

TABELA IV – A CONSERVAÇÃO DA IMAGEM SONORA DO INTERVALO DE 4ª JUSTA NAS TAREFAS DE IMITAÇÃO E DE IMPROVISAÇÃO

Faixa Etária	Imitação c/texto	Imitação s/texto	Improvisação com texto	(uso espontâneo) sem texto
5 anos	–	–	01	–
6 anos	01	02	01	01
7 anos	01	01	01	01
8 anos	–	03	01	01

Diante dessas constatações, alguns questionamentos devem ser colocados:

a) Foi em razão do processo de aculturação tonal que os sujeitos revelaram, na sua maioria, facilidade de assimilação e de entoação de intervalo de terça (Maior e menor)?

b) Ou teria explicação na tese ontogênica sobre a origem e formação da expressão vocal infantil apoiada nesse intervalo, conforme era defendida por WERNER, ORFF, KODALY, WILLEMS?

Moog (198–) contesta essa tese, classificando-a de “equivocada”.

Por outro lado, quanto à possibilidade do processo de aculturação tonal ter sido o responsável pela facilidade na conservação da imagem sonora do intervalo de *terça*, a mesma até poderia ser aceita uma vez que esse tipo de intervalo aparece com frequência na configuração melódica das canções infantis brasileiras.

Contudo, se a mesma for aceita, uma outra dúvida se interpõe:

– Por que os sujeitos não assimilaram também, por aculturação tonal, a imagem sonora do intervalo de *quarta justa*, pelo qual é iniciada a melodia de diversas de nossas cantigas infantis? Basta lembrar: Ciranda, Cirandinha; Escravos de Jó; Onde está a Margarida?; Nesta Rua; Pastorzinho; Roda Pião e outras mais.

Estamos diante de um impasse. E no nosso entender esses dois pressupostos teóricos ainda não estão suficientemente esclarecidos e desvendados. Merecem, portanto, ser pesquisados com cuidado e em profundidade, em testagens com amostras mais extensivas e com o controle criterioso das variáveis: idade cronológica, ambiente familiar e cultural musical, aprendizado musical anterior. A fim de se poder chegar a inferências mais conclusivas. E para idéia-estímulo, sugerimos a inclusão de temas musicais bem elaborados, empregando mais de uma vez tanto o intervalo de quarta justa como o de terça Menor e Maior, tanto na direção ascendente como descendente, é dispostos em pontos estratégicos da configuração melódica (no início, no meio e no final).

3º – Como última conclusão queremos dizer que a escala de valoração criada para avaliar as condutas de improvisação vocal neste estudo, mostrou-se incompleta, uma vez que certas respostas não se enquadravam perfeitamente dentro de nenhum dos cinco padrões estabelecidos. Por exemplo: ocorreram algumas respostas monotônicas (recitadas) mas que ao contrário do previsto no padrão 1 (ou pontuação 1), apresentaram estrutura rítmica e frasal bem definidas.

Portanto essa escala necessita ser revista, acrescentando-se mais um padrão de resposta entre os atuais 1 e 2. Ou, então, elimine-se o padrão 0 (zero) atual (que se mostrou ineficiente), substituindo sua redação pela formulação do atual padrão 1, e dando uma nova redação ao padrão 1. Por exemplo: "Frase ritmicamente estruturada mas sem um contorno melódico definido".

E para uma melhor interpretação das respostas vocais dos sujeitos nessas tarefas de improvisação estimulada, faz-se necessário (e que foi uma das falhas desse estudo piloto) conhecer também as condutas músico-vocais das crianças em outros momentos da vida escolar e/ou familiar, registrando detalhes como:

- com que frequência costumam fazer improvisações cantadas?
- como são esses improvisos: recitativos rítmicos? ou melódicos puros? ou giros melódicos acompanhados de uma letra?
- qual é o nível de afinação, qual a tessitura do sujeito demonstrados nesses improvisos?

E para finalizar gostaríamos de reforçar que os postulados teóricos que imperam sobre *a natureza da aprendizagem musical na infância*, ainda não estão suficientemente testados ou seja, estendendo-se para amostras mais amplas e diversificadas quanto aos fatores controláveis. E, sem que se possuam dados precisos e convincentes acerca desses pressupostos, continuaremos a correr o grave risco de implementar programas de

iniciação musical totalmente inadequados às crianças pequenas (pré-escola e séries iniciais do 1º grau), às vezes mera versão diluída daqueles programas aplicados tradicionalmente com crianças de mais idade. Ou seja, sem um controle cuidadoso de qual ou quais seqüências de aprendizagem de habilidades, de conteúdos são as mais viáveis para essa faixa etária.

NOTAS

1. Lúcia Becker Carpena e Denise Blanco Sant'Anna, bolsistas de Iniciação Científica pela FAPERGS e PROPESP-UFRGS respectivamente.
2. ACULTURAÇÃO – pode ser entendido como o efeito de assimilação pelo indivíduo, das tendências e padrões musicais cultivados e valorizados pelo meio cultural onde ele vive: família, escola, grupo de amizades, comunidade geográfica e comunidade “eletrônica” (criada pelos laços dos “clichês culturais” fabricados pelos meios de comunicação de massa).

BIBLIOGRAFIA

- BEE, Elen Douglas. *The Developing Child*. 3ª ed. s. l.: Harper & Row, 1984. 421p.
- BENTLEY, Arnold. *La Aptitud musical de los niños y como determinarla*. Buenos Aires: Vitor Leru, 1967. 110 p.
- BUCKTON, Roger. Vocal accuracy of young children: a New Zealand survey. *Research in Music Education*, London, nº 2, p. 58-65, 198-.
- CESTARI, Maria Luiza. *A Representação gráfica da melodia numa perspectiva psicogenética*. Dissertação (Mestrado em Educação) Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 1983.
- FRIDMAN, Ruth. *Los Comienzos de la conducta musical: del primer vagido al language entonado y articulado*. Buenos Aires: Paidós, 1974. 61p.
- MOOG, Helmut. Early contributions to the study of children's musical development. *Research in Music Education*, London, nº 2, p. 66-73, 198-.
- SCOTT, Carol Ragel. Getting there from here: examination of musical growth in young children. *Research in Music Education*, London, nº 2, p. 74-80, (198-)
- TEPLOV, B. M. *Psychologie des aptitudes musicales*. Paris: PUF, 1966.
- ZENATTI, Arlete. *Le Développement génétique de la perception musicale*. Paris: Centre National de la Recherche Scientifique, 1969. 105p.

VERA REGINA PILLA CAUDURO Mestre em Educação pela Faculdade de Educação da UFRGS; Especialização em Educação Musical – Universidade do Chile; Prof. Adjunto de Metodologia do Ensino da Música do Departamento de Música do Instituto de Artes da UFRGS; Prof. do CPG Mestrado em Música - UFRGS.