

VERA REGINA PILLA CAUDURO

Metodologia para uma Educação Musical: uma questão de conhecimento e de bom-senso.

A PROBLEMÁTICA

No contato com alunos do Curso de Licenciatura em Música e também com professores de música, detecta-se com frequência uma inquietação com a mesma problemática:

- O que “ensinar” nas aulas de música?
- Qual o método “melhor” para transmitir os “conteúdos” musicais e para levar o aluno a adquirir determinada habilidade específica?

Conforme assinala Emília Ferreiro (1989), por trás dessas indagações, esconde-se a crença dos professores de que a aplicação *do método correto* é a garantia do sucesso da aprendizagem dos alunos. É a garantia de que alcançarão os desempenhos e os conhecimentos que a escola e o professor estabelecem como metas. Revela-se também a visão equivocada de que o método tem o poder de “gerar o conhecimento” como se fora uma “varinha mágica”.

Além disso essas questões deixam transparecer outras confusões de ordem conceptual, que precisam ser esclarecidas.

a) O *método*, em sua raiz etimológica, designa “o caminho percorrido em direção a um fim pré-estabelecido, na expectativa de sua consecução”. Portanto o método ajuda a balizar a ação do professor e do aluno, oferecendo-lhes sugestões de práticas ou de passos sequenciais e ordenados. Assim sendo essas orientações pedagógicas precisam, antes de mais nada, ser compatíveis com os interesses, com as expectativas, com as necessidades e condições físico-motrizas, psico-mentais e afetivo-sociais do

aprendiz. Jamais deveriam converter-se num conjunto de práticas rituais rígidas ou num código de normas inflexíveis adotadas pelo professor.

b) A *aprendizagem* é um processo individual de assimilação, de adaptação e de elaboração pessoal que não depende exclusivamente do método de ensino. As condições de ensino podem facilitar o desencadeamento do processo cognitivo: de organização da ação sensorio-motora, de estruturação dos esquemas operativos, de reflexão e de apreensão de conceitos e significados, de formação de representações internas. Porém é o aluno quem deverá vivenciar e experimentar cada elo dessa cadeia. E o fará com o maior ou menor intensidade, com maior ou menor profundidade e agilidade, de acordo com suas predisposições internas, com sua bagagem de experiências e de conhecimentos acumulados e, ainda, na medida de sua motivação pessoal para com a situação-problema proposta.

Portanto não é “ensinando” (ou transmitindo) “conteúdos” para os alunos que o professor os fará adquirir o conhecimento musical ou aprender uma habilidade específica (por ex. “solfejar” — que significa ler uma partitura musical cantando e de maneira consciente). Da mesma forma, o professor não “fará o aluno aprender” uma habilidade, um conceito, uma estrutura para a qual ele não está predisposto. Ou seja, para qual não possui os pré-requisitos de apoio e não está curioso ou interessado em saber “o que é”, “como se faz”, “como se toca”, “como se escreve” ou “representa”, etc.

c) O *conhecimento* não se transmite, não se impõe de fora para dentro como algumas práticas pedagógicas ainda insistem em adotar. Nesse caso, as mesmas desenvolvem no aluno a convicção de que o “conhecimento” é um conjunto de regras, de idéias, de fórmulas, etc. que “outros” (os adultos) detêm e que ele só pode obter daqueles, como mero receptor ou espectador passivo. Dentro da atual concepção construtivista de aprendizagem (WEISZ, 1989), é o próprio aluno quem “constrói” seu conhecimento, apoiado na sua AÇÃO/OBSERVAÇÃO/REFLEXÃO, na sua *construção de hipóteses* sobre os fatos, elementos e relações observados e manipulados, através da re-descoberta e pelo “*livre exercício do erro construtivo*”. Assim sendo dentro dessa abordagem, o *papel do professor* passa a ser a de *mediador* entre o aprendiz e o objeto do conhecimento. E sua função é a de criar as condições, fornecer as pistas e estímulos adequados que auxiliem o aluno a, por si mesmo, identificar o fato significativo a ser estudado, os seus componentes e propriedades pertinentes, suas características referenciais, a discriminar suas semelhanças e dife-

renças com outros fatos ou situações já conhecidas, a estabelecer e perceber relações, conexões entre eles, etc. Por conseguinte o professor deixa de ser o simples “instrutor” que transmite, que dá o conhecimento pronto e acabado para o aluno.

Nesse contexto, como adverte a pedagoga Ferreiro (1987, p.9), faz-se necessário considerar:

- 1.º — o ensino do ponto de vista do aprendiz:
 - *o que* ele aprende?
 - *Como* aprende?
 - *E por que* aprende de tal ou qual maneira?
- 2.º — *a natureza do objeto* do conhecimento:
 - De que componentes está formado?
 - Quais suas propriedades referenciais e suas características distintivas?
 - Como os componentes se articulam e estão estruturados?
 - Qual a concepção que o aprendiz tem a respeito desse objeto?

Por seu turno, Telma Weisz (1989, p. 18) acrescenta que, para o exercício planejado de sua função como “mediador”, o professor precisa ainda:

- a) detectar o que seus alunos *já sabem* e o que ainda *não sabem* sobre o assunto em estudo;
- b) possuir um conhecimento preciso e consistente sobre “o processo de aquisição” desse conteúdo ou objeto de estudo;
- c) possuir disposições pessoais e vontade de estudar para desenvolver essa competência.

E na sua opinião, o caminho para reunir todas essas condições, “é da reflexão permanente sobre a teoria e sobre a prática”.

A AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM MUSICAL

Serão relatados, a seguir, dados resultantes de estudos teóricos e experimentais, os quais podem auxiliar-nos a compreender:

- *Quando e como* o ser humano entra em contato com a linguagem musical e dela se apropria?
- *Como* a criança pequena assimila as estruturas componentes da linguagem musical?

Fridman (1974) e Papousek (1982) apontam o choro, as inflexões

pré-verbais do bebê assim como os movimentos corporais levemente ritmados, que acompanham esses balbucios, como as primeiras manifestações do que se poderia chamar de uma conduta musical. Ambas enfatizam a relevância dessas explorações sonoro-vocais como uma rica fonte de estimulação e de auto-exercitação para o aparecimento de uma linguagem vocal entoado do bebê por volta dos 10-12 meses ou até mesmo antes, a partir dos 6 meses de vida. Tudo dependerá, segundo essas pesquisadoras, da frequência de estimulação. Ou seja, dependerá do número de vezes que pais, avós, irmãos, babá, etc. derem atenção ao bebê, repetindo seus grunhidos e vocalizes e também propuserem outras figurações melódicas cantadas em alturas definidas.

É fundamental para a constituição da memória musical do bebê e para o desenvolvimento de seu ouvido melódico, que ele disponha de bons modelos de estruturação melorrítmica, de afinação e de emissão vocal para assimilar. Essa assertiva já foi demonstrada por Teplov (1966) em seus estudos de caso e tem sido enfatizada por pedagogos como Willems (1962), Gainza (1964), Howard (1984), entre outros. Buckton (198-, p. 59) teve a oportunidade de constatar que a superioridade do nível de afinação de crianças pequenas maoris e polinésicas, presentes em turmas constituídas por outras européias não tão afinadas, contribuía para melhorar, ao longo do ano escolar, o nível de afinação de toda a turma. Por outro lado também registrou que, quando o modelo vocal do professor da classe era pobre, o padrão de afinação do grupo de alunos era igualmente baixo.

Bentley (1967), conforme já referenciamos em nosso artigo anterior (CAUDURO, 1990), registrou três estágios na evolução das respostas vocais de crianças pequenas, com relação ao ritmo e à configuração tonal do estímulo ouvido. Esse pesquisador identificou uma tendência inicial na conduta vocal, por volta dos 12 aos 18 meses, para uma coincidência com a estrutura rítmica da canção. Ele entendeu que essa maior facilidade para reter e reproduzir o esquema rítmico da canção, em detrimento de seu contorno melódico, devia-se ao fato da criança apoiar-se no ritmo das sílabas e das palavras do texto poético.

Ilyina (TEPLOV, 1966, p. 198) faz referência a duas etapas básicas no desenvolvimento das respostas vocais infantis. Através de suas observações pôde constatar que, de modo geral, crianças pequenas progridem de uma primeira etapa, em que a percepção difusa do contorno tonal da canção, não lhes permite entoar mais do que um contorno aproximado, para o chamado “canto de intervalos”. Isto é, quando elas começam a

captar e a reter, dentro do contorno melódico, as relações de altura e os movimentos entre os sons, tornando-se capazes de reproduzi-los.

Nos estudos que empreendemos em 1989/90 (CAUDURO, 1990), testando a conduta músico-vocal de crianças de 4 anos e meio a 8 anos de idade, igualmente constatamos que *o ritmo* foi o elemento da estrutura musical que apresentou maior grau de conservação entre os sujeitos dessas faixas etárias. O segundo componente a se manifestar nos improvisos da maioria dos sujeitos, de todas as idades, foi a noção de estrutura frasal. E conforme argumentamos, naquela oportunidade, parece que a presença de um texto verbal paralelo à linha melódica, foi fator preponderante para a conservação do esquema rítmico e para a constância da amplitude frasal, nas respostas vocais de crianças de cinco anos. Enquanto isso, para algumas crianças de 6-7 e 8 anos, o texto verbal constituiu-se num fator inibidor de sua espontaneidade, de sua naturalidade nos improvisos cantados. A constância da afinação e a conservação da estrutura tonal do motivo melódico, dado como estímulo, manifestou-se, com maior incidência, entre os sujeitos de 8 anos.

Com referência à assimilação da tonalidade, causa-nos surpresa, os resultados obtidos por Fridman (1988, p. 67, 73 a 87) em seu estudo de caso, acompanhando as reações sonoro-vocais de um recém-nascido até os 18 meses. Por volta dos 7 meses é que ocorreu a primeira resposta vocal do bebê a uma canção-estímulo, que lhe foi cantada sistematicamente desde o nascimento. Conforme observa a pesquisadora, as primeiras respostas vocais do bebê a essa canção-estímulo, constituíam-se dos “proto-rítmicos”, isto é, apoiavam-se nos primeiros esquemas rítmicos-sonoros emitidos pelo bebê no seu balbúcio espontâneo. Por outro lado ela frisa que esse bebê “asi como los demás niños *responden siempre en la tonalidad que se les cante*” (id. p. 67 e 87). Embora a canção-estímulo tenha sido apresentada em diferentes tons, essa mudança de tonalidade não alterava, segundo Fridman, a segurança de afinação do bebê.

— Se realmente esse sentimento de tonalidade puder ser testado e confirmado numa amostragem significativa estatisticamente, indagamos:

a) Por que razão, entre os 4-5 anos, constata-se esse desinteresse, na entoação de crianças pequenas, pela igualdade de afinação com o modelo vocal fornecido. E por que é parcial ou nula a conservação e a reprodução da configuração tonal da melodia ouvida?

b) A partir de que momento, de que idade e em razão de que fatores, o ser humano tende a perder ou a diminuir aquele sentimento tonal que

possuíam ao nascer e nos primeiros meses de vida? Para depois recuperá-lo ou voltar a manifestá-lo só por volta dos 7-8 anos?

Do ponto de vista de Fridman, “a expressão tonal é uma condição inerente ao ser humano. E se desenvolve à medida em que a criança cresce e vai aprendendo o sistema musical do meio em que vive” (id. p. 88).

A origem do sentimento de tonalidade constitui uma questão polêmica. Porém há uma tendência dos teóricos¹ em atribuírem, essa capacidade da criança ocidental em perceber e sentir intuitivamente a estrutura tonal, ao fenômeno de *aculturação*. Ressalve-se que esses teóricos empreenderam investigações experimentais com crianças na faixa dos 6 aos 12 anos. E de acordo com esses estudos, a aculturação tonal aparece por volta dos 7 anos e acentua seus efeitos entre os 12 e 14 anos. Além disso atestam que a influência da educação traduz-se por uma melhor estruturação do discurso musical, por uma melhor compreensão da pontuação estabelecida pelas cadências e por uma sensibilidade às modulações (Zenatti, 1969, p. 24).

Em resumo, o fenômeno mencionado nas questões anteriores, estará relacionado:

— Com a ausência de modelos vocais adequados, apresentados pelo ambiente familiar e escolar ou oferecidos pelos meios de comunicação?

— Ou tem a ver com fatores de maturação da percepção auditiva e com a formação do ouvido melódico do indivíduo?

— A outras variáveis?

Frega (1979) e Rainbow (1981) chegaram a certos resultados em suas investigações para determinar os tipos de tarefas rítmicas que podem ser desempenhadas por crianças em idade pré-escolar (de 3 a 5 anos) e detectar quando o desenvolvimento dessas habilidades pode ser iniciado. Crianças de 3 anos revelaram um melhor desempenho nas tarefas que envolviam a reprodução de estruturas rítmicas do que naquelas que propunham a reprodução de um pulso simples e regular. Foi igualmente difícil para os sujeitos de 3 e de 4 anos, marchar e ao mesmo tempo palmear os pulsos da música. Esses dados contrariam uma prática pedagógica, adotada há muitos anos, segundo a qual o desenvolvimento rítmico da criança pequena deveria iniciar pela marcação dos tempos da canção e através da marcha em sincronia com os tempos do estímulo musical.

Por isso Rainbow questiona a validade de utilização dos exercícios de marcha, acompanhando os tempos da música, e os de marcha em sincronia com palmas uma vez que, por sua dificuldade de realização, não possi-

bilitam avaliar o real desenvolvimento rítmico de crianças de 3-4 anos nem se mostram úteis para ajudá-las a sentir e a assimilar a relação temporal entre o tempo e o ritmo da música.

Por sua vez Frega verificou que nas atividades de eco rítmico, os sujeitos das três faixas de idade foram melhor sucedidos quando as mesmas foram propostas na seguinte ordem:

1 — reprodução *cantada* dos padrões rítmicos, ou seja, inseridos dentro de uma linha melódica;

2 — reprodução *declamada* dos mesmos padrões, emitindo-os sobre alguma sílaba;

3 — reprodução *percutida* dos padrões, batendo-os com instrumentos percussivos e posteriormente com palmas e com os pés.

De acordo com essa pesquisadora, essas evidências vieram confirmar as convicções de Willems, Bentley e Martenot sobre a adequação natural do uso da expressão vocal para iniciar esse tipo de experimentação rítmica, antes de lançar mão dos movimentos corporais.

Com referência a maior facilidade dos sujeitos em reproduzir padrões rítmicos articulados do que uma simples sucessão de pulsos, caberia, talvez, a seguinte observação. Essa reação possivelmente se explique em razão de que esses agrupamentos sonoros articulados com diferentes durações e com distintas acentuações, aproximam-se ou evocam estruturas rítmicas encontráveis na língua falada, adquirindo um sentido inteligível para a criança.

O PROCESSO DE ESTRUTURAÇÃO DO PENSAMENTO MUSICAL

De que modo as estruturas que compõem a linguagem musical (melódica, rítmica, harmônica, tímbrica, frasal, etc.) são processadas pela mente humana após serem percebidas?

Existe alguma precedência ou uma ordem evolutiva na formação dessas estruturas na mente infantil?

Martins (1989), apoiando-se em estudos sobre a constituição neuropsicológica da mente humana, buscou esclarecer como o cérebro (hemisfério direito e esquerdo) funciona na apreensão e na percepção de estruturas lineares (melódicas e rítmicas) e de padrões musicais como um todo. Salientou a importância do hemisfério direito para a percepção musical daqueles aspectos, que se dispõem dentro de uma dimensão vertical ou

mais globalizante, justamente em razão do processamento relacional e simultâneo desse hemisfério. Por outro lado adverte que o hemisfério esquerdo, em virtude de seu processamento seqüencial e analítico (decompondo e tratando cada parte separadamente, uma de cada vez), pode tornar-se um elemento inibidor e limitador de percepções, caso a prática pedagógica apenas exija que o educando analise, classifique e catalogue. Ou ainda se a sistemática de ensino, reduzir a música a meros “clichês”, pelo treinamento insistente e repetitivo das mesmas canções ou de um mesmo repertório instrumental.

Fica, então, o alerta para que se busque equilibrar a solicitação do funcionamento de ambos hemisférios, na programação das estratégias de ensino a serem propostas a cada aula ou num conjunto de aulas.

Também seria oportuno lembrar a distinção que Piaget (1975) faz entre a *imitação* — que permanece imutável e idêntica a si mesma, gerando estereotípias, e a *repetição* — que, pouco a pouco, vai se tornando diferenciada, reconhecedora e criativa diante da variação das situações estimuladoras. Ele igualmente salienta a importância do jogo de *exercício*, apoiado nesse tipo de repetição, em contraposição ao *treino* imitativo, simplesmente mecânico e não-reflexivo, como um recurso para que a criança faça progressos nos seus modos de pensar. Ou seja, na sua maneira de estruturar, de organizar e de assimilar aquilo que for exercitando.

Sara Paim, pedagoga argentina, há alguns anos dedicando-se ao estudo para apontar novos rumos para a educação popular, recomenda que o professor procure identificar, compreender e aproveitar a “lógica” própria de cada criança. Isso mediante a observação de como a criança compara, discrimina, classifica, relaciona os estímulos dados. Ou ainda pela análise das indagações que ela faz e pelas alternativas de solução que ela apresenta para determinada situação-problema.

Isso vem corroborar outro alerta de Piaget (RAHDE, 1980) de que os professores deveriam se preocupar menos em avaliar se a “resposta dada pela criança é ou está correta, segundo algum padrão ou critério dos adultos”. Pois o simples fato de a mesma responder corretamente, não é uma garantia de que ela entendeu ou de que ela possua a compreensão daquilo que “reproduziu”, talvez por um mero ato de memorização. Então recomenda que os professores prestem mais atenção ao foco central e mais importante: que é a lógica da criança. Ou seja, indagar, tentar descobrir por que ela deu determinada resposta ou o que a induziu a essa resposta inadequada e aparentemente ilógica para os adultos. Buscar detectar

qual a organização ou tipo de estrutura cognitiva que ela empregou para chegar a tal resposta, a tal conceituação ou fazer tal associação.

A APREENSÃO DO SIGNIFICADO E O PROCESSO DE REPRESENTAÇÃO MUSICAL

Outros aspectos do processo de aprendizagem que devem preocupar o educador musical são justamente os que dizem respeito:

a) ao caminho pelo qual as crianças chegam à conscientização dos padrões e estruturas que estão vivenciando e discriminando. E que “significados” apreendem ou atribuem a cada uma dessas estruturas bem como aos elementos e partes que as compõem;

b) aos sistemas ou formas de representação que elas constroem e utilizam para exteriorizar os componentes da linguagem musical que estão percebendo, conscientizando e assimilando.

Nesse sentido podemos citar os estudos de Larsen (1973), McDonald (1972) Scott (1979) enfocando, respectivamente, os níveis do desenvolvimento conceptual nas mutações dos conceitos de melodia; a influência do ambiente familiar, social e cultural sobre a constituição de conceitos musicais (tais como: rápido-lento, forte-suave, agudo-grave) em crianças da escola elementar; e a formação do conceito de altura em crianças de idade pré-escolar. Devido à abrangência e à complexidade desse tema, parece-nos prudente abordá-lo em outra oportunidade, com a profundidade e com o cuidado que merece.

No tocante à representação da estrutura ou de elementos da linguagem musical, os estudos empreendidos por Bamberger e Streif (Sinclair, 1990), por Cestari (1983), registraram e estabeleceram com bastante detalhe, os padrões e as formas de representação gráfica espontâneos que crianças, de distintas idades, utilizam para fazer o registro de estruturas rítmicas e de melodias ouvidas e/ou imaginadas.

Nesse campo da representação musical, pessoalmente, há algum tempo, estamos direcionando também nossa atenção no sentido de, apoiada nas evidências dos tipos de grafias apontadas pelos estudos experimentais e com base nos estudos teóricos sobre o processo de evolução da representação mental infantil, tentar estabelecer os níveis de representação (tanto concreta como simbólica) da linguagem musical que as crianças revelam em cada idade ou em cada etapa de seu desenvolvimento musical.

NOTA

- 1) Sobre este assunto ver: A. Zenatti, 1969, p. 21-31 e R. Francès, 1972, p. 107-120.

BIBLIOGRAFIA

- BENTLEY, Arnold. *La aptitud musical de los niños y como determinar-la*. Buenos Aires: Vitor Leru, 1967.
- BUCKTON, Roger. Vocal accuracy of young children: a New Zeland survey. *Research in Music Education*, London, n.º 2, p. 58-65, 1988.
- CAUDURO, Vera Regina Pilla. A assimilação e a estruturação da linguagem musical na infância. *Porto Arte*, Porto Alegre, v. 1, n.º 2, p. 56-88, nov. 1990.
- _____. O processo de assimilação e de estruturação musical na infância. In: III ENCONTRO ANUAL DA ANPPOM, 1990, Belo Horizonte.
- CARLSEN, James C., LADEN, Berenice. Mental representation in music. *Research in Music Education*, London, n.º 2, p. 23-32, 1988.
- 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.
- FERREIRO, Emilia. *Reflexões sobre alfabetização*. São Paulo: Cortez, 1987.
- _____. Meu trabalho não é um método. *Nova Escola*, São Paulo, n.º 34, p. 18-19, out. 1989.
- FRANCÈS, R. *La perception de la musique*. 2.ª ed. Paris, Librairie Philosophique J. Vrin, 1972.
- FREGA, Ana Lucia. Rhythmic tasks with 3-4 and 5-year-old children: a study made in Argentina Republic. *Council for Research in Music Education (CRME)*, Illinois, n.º 59, p. 98-101, summer 1979.
- FRIDMAN, Ruth. *Los comienzos de la conducta musical: del primer vagido al lenguaje entinado y articulado*. Buenos Aires: Paidós, 1974.
- _____. *El nacimiento de la inteligéncia musical*. Buenos Aires: Guadalupe, 1988.
- GAINZA, Violeta H. *La iniciación musical del niño*. 5.ª ed. Buenos Aires: Ricordi, 1964.
- HAWARD, Walter. *A música e a criança*. São Paulo: Summus, 1984.
- LARSEN, Ronald. Levels of conceptual development in melodic permutation concepts based on Piaget's theory. *Journal of Research in Music Education*, v. 21, n.º 3, p. 256-63, fall 1973.

- MARTINS, Raimundo. Música: aprendizagem ou condicionamento? Algumas considerações e suas implicações. *OPUS*, Porto Alegre, v. 1, n.º 1, p.60-65, dez. 1989.
- MCDONALD, Dorothy Taylor. The identification of elementary school children's musical concepts as a function of environment. *Council for Research in Music Education (CRME)*, Illinois, n.º 30, p. 23-27, fall 1972.
- PAPOUSEK, Mechthild. The mother tongue method of music education: psychobiological roots in preverbal parent-infant communication. *International Music Education*, v. 15, p. 103-108, 1982.
- PIAGET, Jean. *A formação do símbolo na criança: imitação, jogo, sonho, imagem e representação*. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.
- _____. *Psicologia da inteligência*. Rio de Janeiro: Zahar, 1977.
- RAINBOW, Edward. A final report on a three-year investigation of the rhythmic abilities of pre-school aged children. *Council for Research in Music Education (CRME)*, Illinois, n.º 66/67, p. 69-73, spring/summer 1981.
- RAHDE, Angela. Jean Piaget: um suíço que revolucionou a educação. *Correio do Povo*, Porto Alegre, 16 set. 1980.
- SCOTT, Carol Rogel. Pitch concept formation in preschool children. *Council for Research in Music Education (CRME)* Illinois, n.º 59, p. 87-93, summer 1979.
- SINCLAIR, Hermine. *A produção de notação na criança: linguagem, número, ritmo, melodias*. São Paulo: Cortez, 1990.
- TEPLOV, B. M. *Psychologie des aptitudes musicales*. Paris: PUF, 1966.
- WEISZ, Telma. Diferenças pedagógicas. *Jornal da Alfabetizadora*, Porto Alegre, n.º 1, p. 17-19, fev. 1989.
- WILLEMS, Edgar. *La preparación musical de los más pequeños*. Buenos Aires: [s. n.], 1962.
- ZENATTI, Arlete. *Le développement génétique de la perception musicale*. Paris: Centre National de la Recherche Scientifique, 1969.

VERA REGINA PILLA CAUDURO — Mestre em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul; Profa. de Metodologia do Ensino da Música e de Prática de Ensino do Dep. de Música do Instituto de Artes da UFRGS; Profa. do CPG Mestrado em Música — UFRGS.

CRISTINA ROLIM WOLFFENBÜTTEL

Acalantos*

O objetivo que norteou este trabalho de pesquisa foi o de constatar a vigência do ato de acalantar, juntamente com seus cânticos próprios, característicos (no RS), registrando-os em partitura musical.

Tivemos a felicidade de conquistar o prêmio “Concurso Jovem Pesquisador”, no ano de 1988, o qual foi importantíssimo para o desenvolvimento da pesquisa, na medida em que obtivemos o financiamento do projeto, advindo da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Assim, pudemos percorrer algumas localidades do RS, recolhendo cantigas de ninar de diversos informantes e enriquecendo, sobre maneira, os resultados do trabalho.

Dentre estas cidades percorridas, estão: Canoas, Estrela, Gravataí, Lageado, Montenegro, Novo Hamburgo, Passo Fundo, Pelotas, Porto Alegre, Rio Grande, Santo Ângelo, São Luiz Gonzaga, Torres, Tupanciretã e Uruguaiana.

Tendo em vista a proposta inicial de registrar os acalantos recolhidos nas quinze cidades gaúchas, outros enfoques foram surgindo, na medida em que o trabalho se desenrolava. Assim, após analisar outros autores — o que, convém salientar, poucos são os trabalhos existentes dessa natureza e, no Brasil, não pudemos encontrar nenhuma obra que analisasse técnico-musicalmente estas cantigas; apenas algumas obras limitam-se a registrar os cantos, analisando-os quanto ao conteúdo poético ou quanto à

* Excerto da pesquisa “Acalantos”, premiada no Concurso Jovem Pesquisador/1988, pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

historicidade —, foram selecionados cinco enfoques, os quais constituem o “corpo”, por assim dizer, da pesquisa Acalantos. Os enfoques são os seguintes:

— Coletânea das cantigas de ninar (perfazendo um total de 61 cantos) em várias localidades do RS, procedendo à análise técnico-musical, objetivando à caracterização dos Acalantos no RS e indicando seus elementos constitutivos.

— Abordagem histórica dessas cantigas, fundamentando-se em pesquisas realizadas anteriormente, e por outros autores.

— Fundamentação da importância afetiva dos cantos de ninar, tanto para a criança em idade pré-escolar e escolar, quanto para o bebê pré-natal.

— Análise do conteúdo poético das canções e o seu valor educativo, tendo em vista a mensagem veiculada através do canto.

— Caracterização da maneira pela qual os acalantos são praticados, pelas mães ou pelas pessoas que cultivam esse hábito em seus lares, atualmente. A postura corporal utilizada no ato de embalar a criança.

Tínhamos, ainda, outro objetivo em mente, o qual deixamos para abordar em outra pesquisa dedicada exclusivamente à importância dos acalantos como forma de educação musical não-formal. Fizemos isto devido à extrema importância deste assunto, o qual não deve ser tratado de maneira superficial. Tão importante que Edgar Willems abordou-o muito claramente. “... As primeiras manifestações musicais não são do domínio da pedagogia musical mas ligam-se antes à educação geral infantil. São as pessoas do meio familiar, principalmente a mãe, quem pode desempenhar um papel no despertar do sentido auditivo e rítmico da criança; e este papel pode ser importante e por vezes mesmo determinante. A mãe pode atrair a atenção da criança para os fenômenos sonoros e rítmicos e ensinar-lhes as primeiras canções, muitas vezes sob forma de canções de embalar (berceuses), canções de salto (sauteses), canções de divertimentos (amusettes), etc... É muito importante que a criança viva os fatos musicais antes de tomar consciência deles... O canto, na criança, é mais do que uma simples imitação e desperta nela qualidades musicais congênicas ou hereditárias: sentido do ritmo, da escala, dos acordes, até mesmo da tonalidade, etc...” (WILLEMS, 1970, p. 18, 20 e 21).

Após a seleção dos enfoques abordados, passamos ao planejamento de uma metodologia apropriada para a realização da pesquisa. Nesta metodologia selecionamos, basicamente, cinco etapas, as quais nos parece-

ram as mais indicadas à proposta do trabalho.

— Levantamento bibliográfico: esta etapa constituiu-se no primeiro passo para a clarificação do tema a ser pesquisado, bem como o da consulta a possíveis abordagens de diferentes autores, frente a essa problemática. Este levantamento bibliográfico, visando à cientificidade e à atualização dos dados, foi realizado sistematicamente, independentemente da etapa da pesquisa na qual nos encontrávamos.

— Levantamento de partituras musicais: diversas partituras musicais de acalantos eruditos foram consultadas, visando a subsidiar a argumentação quanto à importância da prática das cantigas de ninar. Nesta investigação percorremos diversas bibliotecas e livrarias especializadas, resultando na descoberta de um significativo número de composições musicais cuja inspiração tenha sido o acalanto folclórico. Encontramos noventa e sete (97) partituras musicais de compositores eruditos, dentre os nacionais e estrangeiros. Tencionávamos, também, investigar a existência de acalantos populares; no entanto, devido à escassez de partituras musicais populares, concentramo-nos nas eruditas. Encontramos oito (8) composições populares com as referidas partituras musicais. Não estamos afirmando, no entanto, que apenas oito canções populares, com este tema, possuam partitura musical. Este foi o número que conseguimos adquirir. Mesmo assim, sabemos que há muitos acalantos populares, gravados em discos e em fitas-cassete e, talvez, tenhamos outra oportunidade de, futuramente, identificá-los, enriquecendo esta abordagem.

— Pesquisa de campo: nesta etapa investigatória realizamos entrevistas, gravadas em fitas-cassete ou por escrito, através de questionários. Servimo-nos, igualmente, de registros de campo que nos foram gentilmente cedidos pelas pesquisadoras Rose Marie Reis Garcia e Lilian Argentina Braga Marques. Dessa forma, registramos as cantigas de ninar predominantes em algumas regiões, as cantigas mais difundidas, encontradas em zonas de maior dispersão geográfica, bem como as sistemáticas pelas quais as crianças estão sendo acalentadas. A amostragem da coleta de campo foi estabelecida com base nos contatos passíveis de realização. Muitas cantigas e informações concernentes foram obtidas “in loco”, nas cidades mencionadas. Outras, através de entrevistas com pessoas oriundas de localidades do interior, porém, residentes em Porto Alegre, o que não invalida, absolutamente, a bagagem cultural-musical da qual são portadoras.

— Transcrição musical, em partitura musical, dos acalantos recolhidos: realizada a pesquisa de campo, procedemos às transcrições musicais

das sessenta e uma (61) cantigas recolhidas. Esta etapa exigiu muita atenção e preparo teórico e perceptivo, por parte do pesquisador, pois qualquer incorreção na transcrição da cantiga da fita-cassete para a partitura musical, poderia acarretar incoerências na análise técnica e, conseqüentemente, na caracterização dos acalantos. E, como não há bibliografias especializadas neste aspecto, maior foi a responsabilidade na análise. Portanto, é inegável que tenha sido uma tarefa um tanto árdua mas, ao mesmo tempo, muito gratificante, na medida em que contribuiu para o conhecimento e esclarecimento deste tipo de canto.

— Análise técnico-musical: essa análise constituiu-se num estudo aprofundado (seguindo parâmetros acadêmicos) das cantigas de ninar coletadas na pesquisa de campo, abordando aspectos como: andamentos, compassos, dinâmicas, intervalos melódicos, modalidades de cantar (quanto à entoação), ritmos musicais básicos e tonalidades. Outros elementos extra-musicais foram analisados, tais como o conteúdo poético e a postura corporal do acalentador durante este ato. No entanto, devido a sua extensão, preferimos excluí-los deste artigo concentrando-nos, especificamente, nos aspectos musicais.

Desenvolvidas estas fases, realizamos a etapa final, a qual se constituiu na redação final da pesquisa, a qual tencionamos publicar brevemente, na íntegra.

Gostaríamos de ressaltar, antes de apresentarmos os resultados deste trabalho, que tal não se direciona, somente, a musicistas e pedagogos musicais, mas também a educadores em geral, sociólogos, pesquisadores do folclore e de outras áreas e, fundamentalmente, aos pais, ratificando a extrema importância desse “ato de amor” que é, muitas vezes, juntamente com outros aspectos, determinante na formação do “ser humano” como um todo.

ANÁLISE TÉCNICO-MUSICAL DOS ACALANTOS

1. Andamento

O andamento, ou o grau de maior ou menor velocidade na execução de uma música, é um fator preponderante e característico nas cantigas, bem como é o responsável, por assim dizer, pelo “adormecimento” da

criança. Via de regra, o elemento mais importante é o grau de velocidade do canto, o qual é lento, gerando a monotonia necessária que conduz a criança ao sono.

A fim de fornecermos os elementos básicos para o entendimento dos andamentos, indicamos a classificação dos mesmos em lentos, moderados e rápidos, segundo o critério adotado pelo teórico Buhmil Med (1980, p. 131).

- “Andamentos (em M.M.)
— Lentos
* Grave 40
* Largo 44 (40 — 60)
* Larghetto 46 — 60 (60 — 66)
* Lento 50 — 56
* Adágio 48 — 54 (66 — 76)
— Moderados
* Andante 60 — 63 (76 — 108)
* Andantino 66 — 69
* Moderato 80 — 88 (108 — 120)
* Alegretto 92 — 106
— Rápidos
* Allegro 120 — 132 (120 — 168)
* Vivace 160
* Presto 140 — 184 (168 — 200)
* Prestíssimo 200 — 208”

Dentre as 61 cantigas recolhidas constatamos que uma grande parcela delas inclui-se no âmbito dos andamentos lentos ou moderados; ou seja, há 34 canções em andamento moderado (Andante, 17 canções; Moderato, 17 canções), e 20 canções em andamento lento (Largo, 4 canções; Adágio, 16 canções). Entretanto, mesmo dentre as cantigas, encontramos algumas “exceções”, se podemos chamar desta forma. Das 61 canções, 7 estão em andamentos rápidos (Allegro, 6 canções; Presto, uma canção). A cantiga que encontramos em Presto, segundo a informante Júlia Schüller, de Montenegro, era cantada assim como uma maneira de suavizar o problema de cólicas em seu filho, o qual era “sacudido”, acompanhando o andamento rápido da música. Embora usada nos momentos que antecediam ao sono, não era propriamente uma cantiga de ninar.

TIRIM-TIRIM-TIRIM

Inform.: Júlia H. Schüller

Local: Montenegro

Ano: 1988

FRESCO $\text{♩} = 144$

Ti- rim, ti- rim, ti- rim a ra- gaz - za ba- co-
zi- na, la ro- se que le be - le co- mez - ze es- tro - pe-
la- re: tra- rá, tra- rá, tra- rá

QUADRO 1

QUADRO DEMONSTRATIVO DOS ANDAMENTOS

Andamento	N.º de Canções	Percentual
Andante	17	27,87%
Moderato	17	27,87%
Adágio	16	26,23%
Allegro	6	9,84%
Largo	4	6,55%
Presto	1	1,64%
TOTAL	61	100%

2. Ritmo

Dentre as características rítmicas dos acalantos recolhidos, verificamos o predomínio de certos esquemas rítmicos básicos, tais como:



Contudo, as células rítmicas que são mais empregadas nas melodias são o 2/4  e o 2/4 , presentes na quase totalidade dos compassos simples. Há, também, a combinação dessas duas células rítmicas básicas, o que podemos constatar através de um exemplo fornecido pela informante Geni Fonseca Barcelos, de Pelotas, um “Dorme, nenê”.

DORME, NENÊ

Inform.: Geni Fonseca Barcellos

Local: Capão do Leão (Pelotas)

Ano: 1988

MODERATO ♩ = 88

Dor - me, ne - nê que g cu - ca vem pe - gar. Ma -
mãe foi pra ro - ça, pa - pai fol tra - ba - lhar.

E, através deste exemplo, temos ratificada uma característica das canções de ninar, ou seja, a simplicidade rítmica. Caso encontrássemos ritmos mais complexos nas melodias, poderíamos encontrar indícios de mudanças no caráter; no entanto, tal não ocorre, exceto a presença de andamentos mais rápidos, o que não influi no ritmo propriamente dito.

Em várias sociedades humanas encontramos, via de regra, a característica *simplicidade rítmica*, independente do compasso no qual esteja estruturado esse ritmo e, acima de tudo, independente dessa sociedade ser primitiva ou não.

3. Intervalo Melódico

Após realizarmos uma análise nas cantigas quanto ao aparecimento de intervalos melódicos constatamos, principalmente, a freqüente incidência dos intervalos de 2.^a Maior, 2.^a menor e de 3.^a menor. Como podemos visualizar no quadro demonstrativo n.º 2, dentre os 61 acalantos recolhidos, 53 deles contêm o intervalo de 2.^a Maior e 53 têm a 2.^a menor. Além disso, esses intervalos são os que mais aparecem no contexto melódico-estrutural das canções.

Sintetizando, inicialmente, a abordagem quanto aos intervalos melódicos presentes nas 61 cantigas, fornecemos o seguinte quadro-síntese:

QUADRO 2

QUADRO DEMONSTRATIVO DO APARECIMENTO DOS INTERVALOS MELÓDICOS

Intervalo Melódico	Nº de Canções	Percentual s/ total
2. ^a Maior	53	86,88%
2. ^a Menor	52	85,24%
3. ^a Menor	50	81,97%
3. ^a Maior	41	67,21%
4. ^a Justa	34	55,74%
5. ^a Justa	15	24,59%
Recitados	9	14,75%
8. ^a Justa	8	13,11%
6. ^a Menor	7	11,47%
6. ^a Maior	3	4,92%
7. ^a Maior	1	1,64%
4. ^a Aumentada	1	1,64%
9. ^a Maior	1	1,64%

Talvez essa freqüente ocorrência possa ser explicada a partir dos próprios propósitos dos acalantos, ou seja, proporcionar o adormecimento. E, em linguagem musical, os elementos que facilitam a “chegada do sono” para a criança são os intervalos próximos ou intervalos conjuntos, que não necessitam muito esforço para serem emitidos vocalmente e, conseqüentemente, não causam “choques” auditivos para a criança que os está escutando. Por outro lado, se ocorrem intervalos muito grandes, estes são alcançados, muitas vezes, por meio de outros intervalos conjuntos conduzindo, suave e tranqüilamente, aos intervalos disjuntos. Temos um pequeno exemplo na cantiga da informante Maria Rolim Filha, da localidade de Colônia São Pedro (Torres), intitulada “O Passarinho”. O exemplo deve ser notado nos compassos iniciais.

O PASSARINHO

Inform.: Maria Rolim Filha

Local: Colônia de São Pedro (Torres)

Ano: 1988

ADÁGIO ♩ = 54

Num ga-lho se-co eu vi pou-sar um pas-sa-ri-nho, que os seus fi-

lhi-nhos foi can-tar u-ma can-ção, e um va-ga-bun-dó que an-da-va na flo-

res-ta, cor-reu de-pres-sa e foi ar-mar um al-ça-pão.

O intervalo de 8.^a Justa, no primeiro compasso, é alcançado através da *passagem* por intervalos melódicos mais próximos, como a 3.^a menor e a posterior 6.^a Maior, amenizando a 8.^a Justa e, sendo que, a descida melódica no compasso n.º 2, realiza-se por meio de intervalos mais próximos (2.^a Maior, repetição de nota, 4.^a Justa, 3.^a menor, 2.^a Maior, 2.^a Maior e 3.^a Maior, respectivamente).

Com relação ao início das canções podemos notar que a maioria delas inicia com “suavidade”, através da utilização de intervalos conjuntos de 2.^a Maior e 2.^a menor. Em 25 cantigas, o início deu-se através de 2.^{as}.

Maiores e 13 através de 3.^{as} menores. Com menor frequência aparecem as 4.^{as}. Justas (em 7 canções), a 2.^a menor (em 4 canções), a 3.^a Maior (em 2 canções) e a 7.^a Maior (em uma canção). O quadro demonstrativo n.º 3 fornece detalhadamente os intervalos encontrados nos acalantos recolhidos em nossa pesquisa de campo, bem como o número de vezes em que aparecem no início das canções.

QUADRO 3

QUADRO DEMONSTRATIVO DOS INTERVALOS MELÓDICOS INICIAIS

Intervalo Inicial	N.º de Canções	Percentual s/ total
2. ^a Maior	25	40,99%
3. ^a Menor	13	21,31%
Recitadas	9	14,75%
4. ^{as} Justas	7	11,47%
2. ^a Menor	4	6,56%
3. ^a Maior	2	3,28%
7. ^a Maior	1	1,64%
TOTAL	61	100%

Assim, após essa análise melódica e, depois da constatação da constante presença dos intervalos de 2.^a Maior, 2.^a menor, 3.^a menor, 3.^a Maior, 4.^a Justa e 5.^a Justa (de acordo com a síntese do quadro demonstrativo n.º 2), temos alguns elementos determinantes para a caracterização da nossa cantiga de ninar, a qual se estrutura, na maioria das vezes, sobre estes intervalos citados, estando apoiada sobre o Sistema Tonal (predomínio na Música Ocidental) definido, basicamente, pela presença desses intervalos.

4. Compasso.

Outra característica presente nos acalantos é o predomínio do compasso binário. Das sessenta e uma canções recolhidas, quarenta e sete apresentam-se em compasso 2/4, seis em compasso 3/4, quatro em compasso 6/8, três em compasso 4/4 e uma em compasso 3/8.

QUADRO 4

QUADRO DEMONSTRATIVO DOS COMPASSOS

Compasso	N.º de Canções	Percentual s/ total
2/4	47	77,05%
3/4	6	9,84%
6/8	4	6,55%
4/4	3	4,92%
3/8	1	1,64%
TOTAL	61	100%

Historicamente, o legado cultural dos negros é acentuado no repertório das cantigas de ninar. Na época da escravidão, no Brasil, os filhos dos “Senhores” eram embalados por escravas. Estas desempenhavam, muitas vezes, o papel de “amas de leite” dos filhos desses “Senhores”, visto que, muitas vezes, eram elas que amamentavam esses bebês. E, obviamente, como que um ato quase “instintivo”, ao amamentá-los, punham-se a entoar alguma canção, embalando-os e levando-os ao adormecimento. Assim, a figura da “mãe preta” revela-nos, ainda hoje, imagens de bondade, tranqüilidade; quase que uma “magia” gira em torno desse ser tão amável e, por isso mesmo, tão estimado.

Gilberto Freire, em seu livro “Casa Grande e senzala”, (1933, p. 307), relata-nos um pouco acerca dessa figura mágica:

“Na ternura, na mímica excessiva, no catolicismo em que se deliciam nossos sentidos, na música, no andar, na fala, no *canto de ninar menino pequeno*, em tudo que é expressão sincera de vida, trazemos quase todos a marca da influência negra. Da escrava ou sinhama que *nos embalou*. Que nos tira o primeiro bicho-de-pé de uma coceira tão boa...” (o grifo é nosso).

Mas, voltando à análise técnica dos compassos encontrados em diversas cantigas, podemos citar algumas estruturadas a partir de compassos binários simples (2/4), como “Dorme, nenê” e suas variantes (“Nana, nenê”, etc), “Senhora Sant’Ana”, “Bicho Tutu”, “Mãezinha do Céu”, “Boi da Cara Preta”, “Sai Bicho Papão”, “Aranha Tatanha”, “Dorme, dorme”, entre outras. Dentre as ternárias simples (3/4 e 3/8), encontramos: “Sabes Quantas Estrelinhas?”, “O Jornaleiro”, “Num Wollen Wir Singen”, “Guten Abend” (ou “Boa Noite”); em quaternário simples (4/4): “O Passarinho”, “Dorme, dorme filhinho” e “Acalanto para Thiago”. E, em binário composto (6/8): “Eia Popéia” e “É a Lívia”.

QUADRO 5

QUADRO DEMONSTRATIVO DO NÚMERO DE COMPASSOS

Número de compassos	N.º de Canções	Porcentagem s/ total
08	25	40,98%
16	09	14,75%
04	07	11,47%
20	04	6,56%
12	03	4,92%
09	03	4,92%
05	01	1,64%
06	01	1,64%
10	01	1,64%
14	01	1,64%
18	01	1,64%
25	01	1,64%
30	01	1,64%
32	01	1,64%
39	01	1,64%
50	01	1,64%
TOTAL	61	100%

Particularidade que não se deve esquecer é que, a maioria das canções que tivemos a oportunidade de analisar, apresenta-se na forma estrófica. Segundo Mário de Andrade, em sua obra “Pequena História da Música” (1987, p. 174, 176), os portugueses “nos deram a quadratura estrófica” e “formas poético-líricas” como... o Acalanto...”. Realmente, além de evidenciarmos o predomínio de acalentos estróficos, encontramos, também, em nossa pesquisa, muitas canções com apenas oito compassos e até menos que oito. Particularmente, acreditamos que tais cantigas (menos extensas) prestam-se muito ao embalar da criança, pois a mãe não precisa de muito esforço para se lembrar da canção preocupando-se, apenas, com o “adormecer” de seu filho. Eis o real objetivo do acalanto. É o que ocorre, por exemplo, nas cantigas “Sabes Quantas Estrelinhas?”, “Senhora Sant’Ana”, “Bicho Tutu”, “Boi da Cara Preta”, entre outros.

5. Dinâmica

A dinâmica musical traduz o volume ou o grau de intensidade no qual se desenvolve uma determinada peça. Dependendo da obra musical e do seu objetivo, podemos encontrar músicas riquíssimas em termos de dinâmica sonora. Particularmente rica em dinâmica é a música do período do Romantismo Musical, no século XIX, na qual muitos contrastes de dinâmica foram utilizados, produzindo efeitos musicais singulares.

“A partir de Beethoven, a dinâmica adquire importância sempre maior; a ela são confiados os reflexos psicológicos da música, êxtases e arrebatamento, quedas e redenções, sombras de sonho e iluminações de esperança na contínua flutuação do espírito”. (MAGNANI, 1989, p. 102).

Obviamente que, nesse caso, o objetivo era, justamente, criar tensões musicais, contrastes sonoros. Não é, todavia, o mesmo objetivo dos acalentos.

Nos cânticos que coletamos com os informantes percebemos que a dinâmica praticamente resume-se em emitir a canção em piano ou mezzopiano, não havendo muitas mudanças no transcorrer das canções.

6. Modalidade de Cantar

Constatamos, após a realização de entrevistas com as informantes, que existem várias maneiras de entoar um acalanto. Essas modalidades dividem-se, basicamente, em:

a) entoada com a letra: quando a cantiga é *cantada*, possuindo uma letra própria;

b) entoada com “boca chiusa”: ou sem a letra; a cantiga é cantada com a boca fechada; a pessoa que entoa o faz sem palavras, mantendo os lábios cerrados, mas com os dentes ligeiramente afastados;

c) entoada com “melopéia”: quando a cantiga é entoada, apenas, com a utilização de vogais, como “aaa”, “ooo”, etc;

d) recitada: quando, ao invés de ser cantada há, apenas, uma recitação da canção, ou seja, a canção é *falada*.

Além destas quatro formas de executar um acalanto, chamamos a atenção para o fato de que, muitas vezes, a melodia é cantada ou recitada de um modo “sussurrado”, o que ocasiona um caráter bem peculiar a esses cânticos.

Particularmente, atentamos para o significativo número de canção *recitadas*, que perfazem um total de cerca de 15% sobre o total das cantigas recolhidas (ou seja, 9 canções), constituindo-se num elemento a ser considerado. Talvez, o fato de essas canções serem emitidas por pessoas de idade mais avançada explique, de certa forma, essa ocorrência. Também, a dificuldade de emitir sons musicais mais agudos leve-as, cada vez mais, a um puro e simples recitativo. Fornecemos, a seguir, o exemplo de uma cantiga que recolhemos, a qual apresenta estas características.

SCHLAF, KINDCHEN SCHLAF

Inform: Lyra Ruthner

Loccl: Lageado

Ano: 1988

MODERATO ♩ = 100

The musical score is written on three staves. The first staff begins with a treble clef, a common time signature (C), and a 4/4 time signature. The tempo is marked 'MODERATO' with a quarter note equal to 100 beats per minute. The lyrics are: 'Schlaf, kind-chen schlaf da draus-zen geh's zwein schaf ein'. The second staff continues the lyrics: 'schwar-zes und ein weis-zes und wenn des kind nicht schla-fen will so'. The third staff concludes the lyrics: 'kommt das schwarze und beizst es.' The melody is simple and consists of quarter and eighth notes.

Todavia, não podemos responder às questões relativas ao “Porquê” da ocorrência desta estranha modalidade de cantar, visto que cantar pressupõe a existência de uma diferença de alturas sonoras; não que estas alturas tenham que ser intervalos melódicos totalmente diferentes, diversos (nem poderia ser assim no caso dos acalentos, como já abordamos anteriormente); contudo, alguma entonação é necessária. Preferimos deixar a pesquisa dos “porquês” deste assunto, também, para uma futura investigação que, inegavelmente, seria de grande importância para o desenvolvimento da pedagogia musical.

7. Tonalidades

Quanto às tonalidades presentes nos acalentos coletados, no contexto geral, notamos o predomínio de tons mais cômodos ao canto, que não

QUADRO 6
QUADRO DEMONSTRATIVO DAS TONALIDADES

Tonalidade	Nº de Canções	Percentagem sobre total
Recitadas	9	14,75%
Fá Maior	8	13,11%
Dó Maior	7	11,47%
Sol Maior	6	9,84%
Si Maior	5	8,19%
Si Bemol Maior	4	6,56%
Dó Sustenido Maior	4	6,56%
Ré Maior	3	4,92%
Lá Maior	3	4,92%
Fá Sustenido Maior	3	4,92%
Mi Maior	2	3,28%
Mi Bemol Maior	2	3,28%
Lá Bemol Maior	1	1,64%
Ré Bemol Maior	1	1,64%
Si Menor	1	1,64%
Mi Menor	1	1,64%
Lá Menor	1	1,64%
TOTAL	61	100%

forçam a voz para serem emitidos. Ainda, a maioria dos que foram recolhidos estão, ou em Fá Maior, ou Dó Maior, ou Sol Maior. E, mais uma vez, fica ratificado que a forma de emissão está estreitamente ligada à função: não há sentido em cantar um acalanto em região muito aguda; seria necessária muito esforço vocal, causando inquietude à criança e não favorecendo a tranquilidade e paz necessária ao adormecimento.

Sob o ponto de vista da modalidade, especificamente, a grande parte das canções está estruturada sobre o modo Maior, cerca de 80%, mais precisamente.

QUADRO 7

QUADRO DEMONSTRATIVO DOS MODOS

Modo	N.º de Canções	Porcentagem s/total
Maior	49	80,33%
Recitadas	9	14,75%
Menor	9	4,92%
TOTAL	61	100%

A partir do quadro anterior constatamos que, dentre as 61 cantigas, apenas 3 (três) são do modo menor; verificamos que duas delas não são, originariamente, cantigas de ninar, mas canções populares, veiculadas há tempos atrás, através do rádio ou em filmes sendo, posteriormente, utilizadas pelas mães, com o intuito de embalar. São estas as canções: “Dorme, Dorme” e “O Jornaleiro”.

Segundo uma de nossas informantes, Maria da Luz Bôrer, de Soledade, a canção “Dorme, Dorme” foi extraída (melodicamente) de uma novela há alguns anos atrás, a qual intitulava-se “O Direito de Nascer”. A personagem que cantava esta canção era uma negra, chamada “Mamãe Dolores”, a qual entoava-a para embalar a criança a quem criou (“Alberzinho”). No entanto, a informante refere-se à letra como sendo foclorizada¹.

Semelhante à história dessa cantiga é a de “O Jornaleiro”. Maria Rolim Filha, informante nascida na Colônia de São Pedro (Torres), informa-nos que conhece a canção desde cerca de 1958, ouvindo-a, pela primeira vez, no rádio.

CONCLUSÕES

Inicialmente, importante se faz ressaltarmos nossa grande satisfação ante à constatação da vigência do ato de acalantar nas áreas as quais visitamos durante a pesquisa. Isto contribui para ratificar a relevância da continuidade desse costume, antiquíssimo, e existente em todos os tipos de sociedades humanas. Além disso, sua importância apresenta-se nos na medida em que, é através desse canto, simples e até rude, que entramos em contato com a cultura de nossa região.

Quando da realização das entrevistas, junto aos informantes, valiosas informações foram adquiridas, as quais permitiram uma reflexão ante à rica gama de posicionamentos frente ao contexto poético presente nos acalantos. Segundo alguns entrevistados, estes nunca utilizavam cantigas que contivessem personagens assustadores (como o Boi da Cara Preta, a Cuca, o Bicho Papaão, entre outros), pois notavam que, à simples menção de tais nomes, a criança punha-se a chorar, ficando muito assustada, sem conseguir adormecer. Por outro lado, outros entrevistados nos relataram que, nem o conteúdo da letra, tampouco as personagens das cantigas eram importantes. O que realmente importava era o modo pelo qual eram entoadas as cantigas, bem como a postura de amor, carinho e proteção de quem as praticava.

Tal como ocorre na maioria das pesquisas, realizadas todas as investigações e comprovações acerca do fato em estudo, as conclusões (ou caracterizações) são fundamentais. Assim sendo, após as exaustivas análises técnico-musicais, pudemos caracterizar os acalantos (popularmente chamados de cantigas de ninar) como sendo pequenos trechos musicais (pois, normalmente, possuem uma média de oito compassos) com uma singela letra, própria para embalar crianças, fazendo-as adormecerem. Estas melodias possuem andamentos mais lentos (normalmente Andante, Moderato e Adágio) estruturando-se, basicamente, sobre os compassos binários simples (frequentemente, 2/4); e o número de compassos, como já citamos, é pequeno; cerca de oito, apenas. Com relação ao parâmetro; altura musical, esses cantos possuem, normalmente, intervalos musicais me-

lódicos conjuntos, situando-se no limite de uma quinta (2.^a M, 2.^a m, 3.^a M, 3.^a m, 4.^a J e 5.^a J). Os inícios das canções dão-se, via de regra, através de 2.^a Maiores e menores, raramente com saltos muito grandes, o que, justamente, não viria a satisfazer a intenção primordial destes cantos, induzir ao sono. Esta intenção está, também, intimamente associada à dinâmica musical, na qual predomina o modo Maior nas cantigas, sendo que as tonalidades dependem da extensão vocal dos informantes situando-se, normalmente, nos tons de Fá Maior, Dó Maior e Sol Maior.

Mesmo que tenhamos, apenas, focado os elementos musicais presentes nos acalantos, sabemos que estes são produto de uma série de fatores da realidade sócio-cultural e, acima de tudo, que são importantes componentes para a difusão da cultura popular, e isso deve ser levado em consideração.

Atualmente, encontramos-nos num período extremamente conturbado, no qual antigos valores estão entrando em choque com os atuais e, cada vez mais, as crianças ficam expostas a esses “bombardeios”. É fundamental que a criança se sinta amada, mesmo estando, ainda, no ventre materno, pois esta percebe, claramente, os acontecimentos ao seu redor, sendo sensível a eles.

Portanto, não seria incorreto afirmar que, através da prática dos acalantos, encontramos um dos componentes necessários para a formação de uma sociedade equilibrada e feliz, entendido o acalanto em sua acepção mais abrangente. Assim, acalentar é praticar um ato de amor.

NOTA

- 1) Folclorização: processo referente a “tornar um fato folclórico”, através do qual esse fato ou acontecimento, etc, torna-se do conhecimento de um povo, torna-se tradicional, como as cantigas de ninar, as lendas, os costumes, etc.

BIBLIOGRAFIA

- ALVARENGA, Oneyda. Comentário a alguns cantos e danças do Brasil. *Revista do Arquivo Municipal*, São Paulo, v. 80, n.º 209.
- _____. *Música popular brasileira*. 2.ª ed. São Paulo: Duas Cidades, 1982.
- AMES, Louise Bates, ILG, Frances Lilian. *Psicologia aplicada à educação e orientação infantil*. São Paulo: IBASA, 1978.
- ANDRADE, Mário de. *Pequena história da música*. Belo Horizonte: Itatiaia, 1987.
- ARICÓ JUNIOR, Alceu Maynard Araújo. *Cem melodias folclóricas*. São Paulo: Ricordi, 1957.
- BUHLER, C. H. et al. *Higiene mental del niño*. Buenos Aires: Paidós, 1965.
- CARDOSO, Ofélia Boisson. *Angústia e medo na criança*. Rio de Janeiro: Conquista, 1969.
- CASCUDO, Luis da Câmara. *Dicionário do folclore brasileiro*. 5.ª ed. Belo Horizonte: Itatiaia, 1984.
- DORIN, Lannoy. *Psicologia da criança*. São paulo: Brasil, 1978.
- FREIRE, Gilberto. *Casa grande e senzala: formação da família brasileira sob o regime da economia patriarcal*. São Paulo: J. Olympio, 1933.
- KIDD, Aline H., RIVOIRE, Jeanne L. *Perceptual development in children*. New York: International Universities, 1971.
- HANSEN & KUTZEL. *Educacion musical precoz y estimulacion auditiva: ejercicios para su aplicacion*. Barcelona: Editorial Médica y Técnica, s.d.
- LIMA, Rossini Tavares de. *Abecê do folclore*. 6.ª ed. São Paulo: Ricordi, 1985.

- MAGNANI, Sérgio. *Expressão e comunicação na linguagem da música*. Belo Horizonte: Universidade de Minas Gerais, 1989. (Coleção Aprender)
- MED, Buhmil. *Teoria da música*. Brasília: Thesaurus, 1980. (Série Pedagogia Musical)
- MELO, Veríssimo de. Acalantos. *Revista Clã*, s.d.
- _____. Veríssimo de. *Folclore infantil*. Belo Horizonte: Itatiaia, 1985.
- PAPALIA, Diana E., OLDS, Sally Wandkes. *A child's world*. New York: McGraw-Hill, 1979.
- NATIONAL SOCIETY FOR THE STUDY OF EDUCATIONS. *Basic concepts in music education*. Chicago: University of Chicago, 1958.
- RAPPAPORT, Clara Regina. *Psicologia do desenvolvimento*. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária, 1981.
- WILLEMS, Edgar. *As bases psicológicas da educação musical*. [s.l.]: Pró-Música, 1970.

CRISTINA ROLIM WOLFFENBÜTTEL — Graduada em Educação Artística — Habilitação Música pelo Instituto de Artes da UFRGS; Profa. de Educação Musical e Folclore da FUNDARTE; Montenegro-RS; Coordenadora do Setor de Educação Musical e do Núcleo de Pesquisas da FUNDARTE.

BIBLIOGRAFIA

- ALVARENGA, Oneyda. Comentário a alguns cantos e danças do Brasil. *Revista do Arquivo Municipal*, São Paulo, v. 80, n.º 209.
- _____. *Música popular brasileira*. 2.ª ed. São Paulo: Duas Cidades, 1982.
- AMES, Louise Bates, ILG, Frances Lilian. *Psicologia aplicada à educação e orientação infantil*. São Paulo: IBASA, 1978.
- ANDRADE, Mário de. *Pequena história da música*. Belo Horizonte: Itatiaia, 1987.
- ARICÓ JUNIOR, Alceu Maynard Araújo. *Cem melodias folclóricas*. São Paulo: Ricordi, 1957.
- BUHLER, C. H. et al. *Higiene mental del niño*. Buenos Aires: Paidós, 1965.
- CARDOSO, Ofélia Boisson. *Angústia e medo na criança*. Rio de Janeiro: Conquista, 1969.
- CASCUDO, Luis da Câmara. *Dicionário do folclore brasileiro*. 5.ª ed. Belo Horizonte: Itatiaia, 1984.
- DORIN, Lannoy. *Psicologia da criança*. São paulo: Brasil, 1978.
- FREIRE, Gilberto. *Casa grande e senzala: formação da família brasileira sob o regime da economia patriarcal*. São Paulo: J. Olympio, 1933.
- KIDD, Aline H., RIVOIRE, Jeanne L. *Perceptual development in children*. New York: International Universities, 1971.
- HANSEN & KUTZEL. *Educacion musical precoz y estimulacion auditiva: ejercicios para su aplicacion*. Barcelona: Editorial Médica y Técnica, s.d.
- LIMA, Rossini Tavares de. *Abecê do folclore*. 6.ª ed. São Paulo: Ricordi, 1985.