

Os Múltiplos caminhos da cognição musical: algumas reflexões sobre seu desenvolvimento na primeira infância

Esther Beyer

Para construir o conhecimento necessário a sua sobrevivência - física ou intelectual -, o ser humano interage com o meio onde vive. O processo de interação com o seu ambiente compreende alguns elementos: os dados próprios do meio, o sujeito com suas percepções e compreensões, e os dados que este sujeito retorna ao meio. O primeiro elemento diz respeito a *objetos existentes* na natureza, a objetos e fenômenos criados pelo ser humano (como a música) e, num sentido mais amplo, a esquemas motores ou conceituais já adquiridos pelo sujeito em questão.

O segundo elemento refere-se ao sujeito, isto é, ao *percurso mental* destes dados na mente da pessoa. O "processamento" dos dados levará o sujeito a organizar, nomear, conceituar, ou relacionar os dados que captou, abrangendo, enfim, tudo o que a pessoa "faz" mentalmente com os dados. O terceiro elemento está relacionado a produtos ou ações que *externalizam* a outros indivíduos aquilo que o sujeito pensou a respeito dos dados captados e processados. Esta expressão pode ser verbal, escrita (textual ou em partitura), motora, gestual ou - em nosso caso - musical. Vê-se que existe uma variedade de modos de expressão. Todavia, nem sempre uma externalização demonstra o pensamento do sujeito que a produziu de forma completa, gerando-se assim a necessidade de outros modos de expressão. Estes diferentes modos de expressão podem, por sua vez, refletir facetas múltiplas de uma mesma percepção e ação mental realizadas pelo sujeito. Desta forma, o fenômeno da interação de um ser humano com seu meio torna-se bastante complexo.

O elemento que nos ocupa nesta exposição, a **cognição**, se relaciona principalmente ao momento central no processo de interação do sujeito com o meio. O ato de pensar compreende várias etapas no processo. Estas vão desde a percepção, que passa pela organização mental do indivíduo, elaborando as idéias de forma a possibilitar uma

expressão do material captado e elaborado. Segundo uma perspectiva piagetiana, a organização mental dos fenômenos externos ou internos relaciona-se à constante busca de equilíbrio entre os processos de assimilação e acomodação. Cada indivíduo, porém, imprime características peculiares em sua cognição, conforme interesses ou necessidades de sua vida cotidiana.

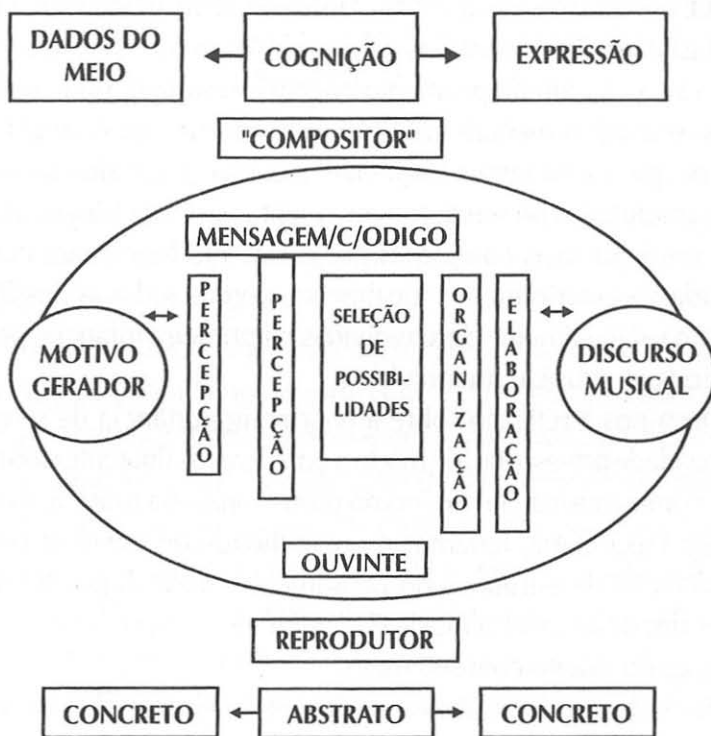
Os processos cognitivos, como estruturas intrínsecas do pensamento, nem sempre são evidentes ao pesquisador em uma primeira observação. Torna-se, então, necessário buscar estas evidências em manifestações do pensamento. Por esta razão, pesquisa-se muitas vezes a expressão do sujeito (terceiro elemento descrito) ou o meio onde ele se insere (primeiro elemento), de modo a garantir ao pesquisador a compreensão do pensamento do sujeito (segundo elemento). A cognição musical será estudada, portanto, através do início ou do final do processo de interação do sujeito com o meio.

Tomando a música como exemplo (vide GRÁFICO 1): O motivo gerador de um discurso musical é inacessível ao "ouvinte", este apenas é o ponto concreto que desencadeia o processo de formação da obra musical. O "compositor" seleciona possibilidades para serem seu material de trabalho, organiza idéias a serem transmitidas e elabora o discurso musical, trabalhando e transformando as diferentes opções selecionadas. Só então traz a idéia musical, inspirada no motivo gerador, processada e transformada na mente, para a expressão concreta, com o propósito de gerar um discurso musical. Como "compositores" estão incluídos todos aqueles que buscam elaborar discursos musicais, independente da modalidade de organização utilizada, de idade do "construtor" musical - seja ele criança ou adulto - e independente, também, de estudo formal ou não da área.

O "ouvinte", ao entrar em contato com a música, decodifica-a, interpretando-a conforme sua perspectiva, conforme a experiência e informação já adquiridos por ele. Na decodificação, o motivo gerador é recriado, respeitando a possibilidade cognitiva e o interesse do sujeito ouvinte. Nesta recriação o "ouvinte" extrai da expressão (concreta) o sentido musical e chega a uma percepção, mas nunca ao ponto motivacional concreto. Em outros termos, o fato concreto estimula no ser humano a projeção de uma realidade do abstrato e sobre esta é que se faz arte. Aliás, o conceito de inspiração baseia-se nas suposições e postulados sobre o motivo gerador da obra no **compositor**. Formam-se, então, lendas e mitos em torno do que se pensa ser a origem da obra musical no artista. O abstrato neste caso não se constitui como uma redução da realidade, mas em arte será uma elaboração sofisticada da realidade ou de um aspecto desta. A elaboração do mundo possibilita, portanto, várias alternativas de compreensão do mesmo fenômeno, a partir da interação do sujeito com a obra.

O gráfico é bastante dinâmico, permitindo tomar como ponto de partida tanto o pólo esquerdo como o pólo direito. Nestas trocas do indivíduo com o meio em que vive é que se estabelece a complexa relação ser humano-música.

GRÁFICO 1 : INTERAÇÃO MUSICAL DO SUJEITO COM O MEIO



Fonte: Beyer, 1988, p.128¹

Observa-se também que desta dinâmica surgem possibilidades diversas de interação do indivíduo com a música. O indivíduo poderá dar ênfases diversas no seu fazer musical, enfocando mais a audição, ou a expressão (produtiva ou reprodutiva), ou a composição (como processo de criação) ou ainda a combinação entre algumas delas, realizadas a partir de motivações e/ou interesses pessoais. Considerando-se estas diferentes

¹ O gráfico acima apresentado é inspirado na fonte citad. Contudo, foram realizadas algumas alterações.

ênfases no ser humano, podem configurar-se desenvolvimentos musicais diferentes os seres humanos. O indivíduo poderá desenvolver mais acentuadamente certos esquemas e menos outros, conforme a opção que ele tiver acionado mais freqüentemente. Neste caso, a configuração da cognição musical deste sujeito modifica-se conforme as opções que tenha se aprofundado.

Pensando no desenvolvimento humano, a primeira infância caracteriza-se pelo momento em que este processo está sendo construído, com aperfeiçoamentos gradativos. Esta primeira "instalação" de esquemas de percepção, ou de criação e recriação, ou de expressão poderá levar a um mapeamento cognitivo-musical, onde haverá uma maior desenvoltura de estruturas mentais em um destes campos do conhecimento musical. Poderia-se supor que os primeiros esquemas musicais formados seriam aqueles que estariam mais consolidados no seu desenvolvimento posterior (Beyer, 1994, p. 207-12). As habilidades musicais mais complexas possivelmente funcionam com base nos esquemas consolidados anteriormente. Idealmente, porém, todas as possibilidades de esquemas deveriam ser igualmente desenvolvidas na primeira infância, permitindo assim um equilíbrio no fazer musical do indivíduo.

Tal fato leva-nos à reflexão sobre a enorme importância de se educar crianças musicalmente na idade pré-escolar, de modo a equilibrar as diferentes formas de interação do ser humano com a música. Se nós, como profissionais da música, tivéssemos acesso às crianças nesta faixa etária, teríamos a possibilidade de interferir positivamente no processo de formação de estruturas do pensamento musical, possibilitando talvez a estes indivíduos um desempenho musical equilibrado que ponha em ação todo o processo de interação do sujeito com seu meio.

Pensando neste sentido, refletimos sobre os resultados obtidos a partir de nossa pesquisa integrada referente ao desenvolvimento cognitivo-musical no indivíduo, que estudou a criança estruturando seus primeiros esquemas musicais, estudou também o adulto músico, cujo pensamento musical está já consolidado. Neste artigo, enfocaremos apenas as reflexões concernentes à criança pré-escolar.

A pesquisa, realizada com quatro crianças a partir de dois anos e dois meses, buscou acompanhar nelas a construção mental do discurso musical reproduzido e produzido². As crianças foram acompanhadas individualmente em sessões que visavam favorecer a reprodução e a produção musical. Após aproximadamente um ano de acompanhamento, iniciou-se o trabalho de organizar os dados coletados, mapeando mo-

² Maior detalhamento metodológico em Beyer et alii, 1995; Beyer, 1996; Martins, 1996.

dalidades de ação musical comum aos quatro sujeitos e levantando também o desenvolvimento individual de cada criança quanto à construção de esquemas de reprodução e de produção.

Os resultados levam-nos a questionar quanto ao desenvolvimento musical dos sujeitos. Quanto às ações das crianças, chama-nos à atenção o uso espontâneo de modalidades de ação *não propriamente musicais* na expressão de idéias *musicais*. Tal fato poderia lançar luz sobre as primeiras formas de relação do ser humano com o meio musical onde se insere (vide GRÁFICO 1). Tendo como motivo gerador músicas simples do repertório infantil e células melódicas e rítmicas, as crianças as percebiam conforme suas possibilidades de percepção, construindo ou reconstruindo internamente o material musical e expressando-o em seguida com os recursos que já possuíam: o movimento corporal e/ou as onomatopéias. Esta expressão da criança interagia com a expressão do pesquisador, que rerepresentava os dados musicais, estabelecendo assim uma ponte inicial entre o motivo gerador e a expressão do sujeito. A partir desta representação pelo pesquisador, a criança buscava novas formas de expressão da idéia musical proposta, até chegar gradativamente a modalidades de ação mais caracteristicamente musicais.

Observa-se, portanto, a partir deste jogo de interação entre idéias musicais propostas pela criança e as providas do pesquisador, uma paulatina transformação na expressão das crianças, levando-as a formas cada vez mais eficientes de externalização das idéias musicais produzidas ou reproduzidas. Neste processo, além dos recursos da expressão via "onomatopéias" ou "movimento corporal", vão se acrescentando vários outros, como a percussão, as diferentes aproximações pelo texto da canção, as diferentes tentativas de canto e as formas de "re/criação" musical. A TABELA 1 demonstra estes resultados mais detalhadamente, apresentando as diferentes modalidades de ação por criança e por tipo de sessão.

O uso inicial de ações não propriamente musicais para expressar idéias musicais poderia sugerir, à primeira vista, que o desenvolvimento musical do sujeito provenha da transformação de esquemas não musicais. Observando, porém, outras crianças e lendo alguns relatos sobre o desenvolvimento musical na primeira infância (Moog, 1968; Dowling, 1988; Sloboda, 1985; Kelley & Sutton-Smith, 1987), temos crianças que expressaram suas primeiras idéias musicais de outros modos, por exemplo, vocalizando sons. Tais relatos levam-nos a supor que existiria mais de desenvolvimento musical. Neste caso, a opção por um caminho seria tomada em função das experiências anteriores

específicas daquela criança, em um contexto (musical ou não), com pais que estimulam mais certas ações do que outras. Os esquemas de ação que uma criança tenha desenvolvido levariam a mesma a realizar tentativas ou não de expressão de idéias musicais via modalidades de ação também musicais.

TABELA 1 : MODALIDADE DE AÇÃO POR CRIANÇA E POR TIPO DE SESSÃO³

Criança	JU	GA	PE	NA
1) Mov. Corporal	R	R	R	P
2) Onomatopéias	P	Re P	P	Re P
3) Percussão Casual	P	R	R	Re P
4) Perc. Intencional	P	Re P	R	Re P
5) Perc. Sistemática	P	—	—	R
6) Contorno frasal	—	P	Re P	P
7) Sílabas da canção	R	—	—	R
8) Palavras da canção	R	—	—	P
9) Contorno melódico	Re P	—	P	—
10) Canto "paralelo"	R	P	Re P	—
11) Canto fragmentado	—	—	P	R
12) Canto semelhante	P	—	—	—
13) Criação melód:letras	P	—	P	—
14) Criação melód:idéia	P	—	—	—
15) Criação melód:ritmo	—	Re P	Re P	R

LEGENDA:

P- Produção

R- Reprodução

JU e NA - sujeitos do sexo feminino

PE e GA - sujeitos do sexo masculino

1 a 2 - Ações freqüentemente iniciais

3 a 5 - Ações de percussão

6 a 8 - Ações relacionadas ao discurso verbal

9 a 12 - Ações de canto

13 a 15 - Ações de criação melódica

³ A tabela não deverá ser aqui extensamente discutida, remetendo-se o leitor interessado às fontes bibliográficas já citadas anteriormente.

Voltando às reflexões sobre os resultados deste estudo, as crianças possivelmente tenham iniciado sua expressão “musical” na pesquisa através do uso de onomatopéias e de movimentos corporais, pois estes provavelmente tenham sido seus primeiros esquemas para expressão e comunicação com seus semelhantes. Uma vez construída esta primeira via de expressão - seja ela verbal, gestual ou outra ainda -, supõe-se que seja esta a primeira a ser acionada quando se oferece um novo objeto para ser trazido à expressão, após conhecê-lo, captá-lo e organizá-lo mentalmente. Lamentavelmente, no caso destas crianças, provavelmente a expressão musical não é a primeira via de expressão e comunicação com o meio onde se encontram, o que fica demonstrado pelo seu uso de outros recursos. É aqui que se insere a importância central de um trabalho em música com crianças nos dois ou três primeiros anos de vida.

Muito haveria a refletir a respeito dos diferentes modos de interação do ser humano com a música, em especial, da criança pequena com a música. Através de um trabalho musical com as crianças em seus primeiros anos de vida, poderia-se evitar talvez que a expressão musical fosse apenas acessada através de um processo de “transcodificação” de outras linguagens - gestual ou verbal - para então chegar ao discurso musical. A música seria, então, uma forma de expressão *direta*, que dispensaria o auxílio de outras estruturas condicionantes para seu funcionamento.

Por fim, gostaríamos de ressaltar a variedade de opções tomadas pelas crianças ao se relacionarem com a música durante a pesquisa. Algumas crianças iniciaram pelo processo de reprodução musical, outras pelo processo de produção (criação). Alguns iniciaram por expressarem-se através da percussão, outros pelo canto, outros ainda pela analogia com a fala. Voltando ao gráfico apresentado no início deste artigo, cada indivíduo optou pela via e pelo modo principal de interação com seu meio. No primeiro caso, podendo iniciar ou pela direita ou pela esquerda do gráfico, no segundo caso, podendo optar por meios musicais ou extramusicais para comunicar suas idéias musicais.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BEYER, E. *A abordagem Cognitiva em Música: uma crítica ao ensino da música, a partir da teoria de Piaget*. Dissertação de Mestrado em Psicologia Educacional. Fac. Educação, UFRGS, 1988.
- BEYER, E. et alii. Os processos da reprodução e da produção musical. Relato parcial de pesquisa. *Boletim do NEA*, Ano III, N.º 1, p.32-8, Abril 1995.
- BEYER, E. *Musikalische und sprachliche Entwicklung in der frühen Kindheit*. Hamburg: Krämer, 1994.
- BEYER, E. A reprodução e a produção musical em crianças: uma perspectiva cognitiva. IN: MARTINS, R. (org.) *Música: Pesquisa e Conhecimento*. Porto Alegre: NEA/CPG Mús UFRGS, 1996. Série Estudos, Vol. 2, p. 69-81.
- DOWLING, W.J. Tonal structure and children's early learning of music. IN: Sloboda, J.A. (org.): *Generative processes in music*, New York: Oxford University Press, 1988.
- KELLEY, L. & SUTTON-SMITH, B. A study of infant musical productivity. IN: PEERY, J.C.; PEERY, I.W. & DRAPER, T.W. *Music and child development*, New York: Springer-Verlag, 1987.
- MARTINS, R. Improvisação e performance em músicos profissionais: aspectos cognitivos. IN: MARTINS, R. (org.) *Música: Pesquisa e Conhecimento*. Porto Alegre: NEA/CPG Mús. UFRGS, 1996. Série Estudos, Vol. 2, 83-97.
- MOOG, H. *Das Musikerleben des vorschulpflichtigen Kindes*. Mainz: Schott's Söhne, 1968.
- SLOBODA, J.A. *The musical mind: the cognitive psychology of music*. Oxford: Clarendon Press, 1985.