

# O canto espontâneo da criança de zero a seis anos: dos balbucios às canções transcendentais

Maria Betânia Parizzi

Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG)  
betaniaparizzi@hotmail.com

**Resumo.** Este artigo apresenta um estudo detalhado da trajetória do canto espontâneo da criança, desde os balbucios, típicos dos bebês, até aqueles denominados neste trabalho como canções transcendentais, característicos de crianças de cinco e seis anos de idade. A ampla revisão bibliográfica indicou que o canto espontâneo, até em torno dos seis anos, parece ter um curso evolutivo previsível, análogo ao desenvolvimento cognitivo e musical da criança. Após este período, torna-se fundamental o papel do educador musical e de um ambiente sociocultural pleno de possibilidades para que a criança continue seu processo de desenvolvimento musical.

**Palavras-chave:** canto espontâneo, educação musical, desenvolvimento cognitivo

**Abstract.** This paper presents a detailed study of children's spontaneous singing, starting from small babies' babbling, to transcendent songs, typical of five and six year old children. Our literature pointed out a predictable evolutionary course for children's spontaneous singing, which indicates its possible relationship with their cognitive and musical development. After this period, the music educator plays an important role in children's musical development, as well as the social and cultural environment.

**Keywords:** spontaneous singing, music education, cognitive development

## Conceituação

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

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

O fato de ser a música uma manifestação artística exclusivamente temporal contribui de forma decisiva para que a produção musical da criança seja pouco conhecida. Associada muitas vezes ao ato de brincar (Parizzi, 1987, p. 448), essa música flui rapidamente, sendo complexo registrá-la ou mesmo observá-la, como afirma Dowling (1984, p. 148, tradução minha): "A música da criança é fugaz na medida em que ela ocorre muitas vezes de maneira imprevisível, podendo ser interrompida pela criança sob qualquer pretexto, o que dificulta o seu registro."

Um aspecto fundamental que caracteriza as composições de crianças até seis anos é que elas

são profundamente diferentes da música produzida por crianças mais velhas e da produção musical dos adultos (Parizzi, 1986, p. 24). Essas diferenças e o estranhamento que causam justificam porque muitos não as consideram como música. Gluschkov (2002, p. 38) acredita que isso acontece porque os adultos tendem a ouvir a música da criança pequena através dos mesmos padrões perceptivos com os quais se relacionam à produção musical de pessoas adultas (Moorhead; Pond, 1942 apud Gluschkov, 2002, p. 38). Etnomusicólogos como Blacking (apud Gluschkov, 2002), Campbell (1998), Nettl (1983) e Glover (apud Gluschkov, 2002, p. 38) consideram de suma importância que a música produzida por crianças pequenas seja considerada um gênero musical distinto, pois ela tem características próprias e não deve ser, portanto, considerada uma imitação incompetente e frágil da música produzida pelos adultos.

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

### Origem e evolução do canto espontâneo

Durante o seu primeiro ano de vida, o bebê produz "balbucios musicais" (Moog apud Sloboda, 1985, p. 201) muito semelhantes aos sons utilizados por ele em sua comunicação pré-verbal. Vários autores afirmam que existem relações profundas entre a fala e os sons musicais produzidos pelos bebês, o que torna difícil a distinção entre estes dois modos vocais (Moog apud Dowling, 1984, p. 145; Papousek, H., 1996, p. 42). Da mesma forma, é difícil afirmar qual dessas duas categorias emerge primeiro na evolução humana (Papousek, H., 1996, p. 42). O que se tem observado é que a criança ao nascer já dispõe de um trato vocal que lhe permite, a partir de uma motivação intrínseca, explorar e brincar com os sons, bem antes de ser capaz de falar (Papousek, M., 1996, p. 88).

Os sons musicais podem ser alterados de muitas formas para finalidades musicais ou de comunicação, principalmente através de mudanças de timbre, altura, intensidade e duração (Papousek, H., 1996, p. 42). O bebê brinca com sua voz provavelmente com o objetivo de explorar todas essas pos-

sibilidades (Dowling, 1984, p. 145). A fala humana acrescenta qualidades fonéticas que possibilitam a produção de consoantes e sílabas, as quais são concatenadas de acordo com regras gramaticais, próprias da cultura vigente (Papousek, H., 1996, p. 42). Analogias entre a fala e a música vocal constituem importantes referências para estudos sobre ambos os assuntos e podem fornecer indícios significativos a respeito de suas origens evolucionárias. Uma ligação óbvia entre a linguagem e a música vocal é o trato vocal humano, que funciona como órgão da fala e como um instrumento musical. Segundo Sloboda (1985, p. 18), o meio natural para a fala e a música é o "auditivo-vocal". Ambas são percebidas como seqüências de sons e produzidas através de movimentos vocais. Estudos têm priorizado a compreensão da maneira como são processados e produzidos os sons melódicos que acontecem nos primeiros meses de vida da criança e a influência fundamental de pais e cuidadores nesse processo (Papousek, H., 1996, p. 37), assunto tratado a seguir.

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

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

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

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

Pais e cuidadores demonstram propensão intuitiva para falar ao recém-nascido e para lhe propiciar o primeiro contato com a educação musical. Eles ajustam os

estímulos vocais, visuais, gestuais e táteis de forma a ir ao encontro das capacidades perceptuais e cognitivas do bebê, enquanto respeitam as preferências e limitações da criança. Essa atuação facilita e colabora para o desenvolvimento das primeiras competências musicais da criança. (Papousek, M., 1996, p. 90, tradução minha).

Pais e cuidadores utilizam sua voz num registro bem mais agudo (até duas oitavas acima do seu registro normal), falam mais devagar e criam pausas entre as frases, as quais são usualmente mais curtas e ritmadas (Fernand; Simon, 1984 apud Papousek, M., 1996, p. 90). Estudos realizados pelo casal Papousek revelam que existe universalidade nas formas e nas funções dos elementos musicais utilizados por pais e bebês em sua comunicação pré-verbal (Papousek, M., 1996, p. 90). Pais e cuidadores das mais diversas culturas apresentam aos bebês modelos de sons vocais, estimulam a imitação desses sons, recompensam os bebês por sua atuação e, didaticamente, ajustam essa intervenção às possibilidades de vocalização da criança naquele momento. Essa universalidade aponta para uma predisposição biológica comportamental de pais e bebês, ao invés de tendências de comportamento transmitidas através da cultura (Papousek, M., 1996, p. 92).

### Os balbucios musicais e a comunicação pré-verbal dos bebês

Três níveis de *expertise* vocal emergem, gradativamente, durante o desenvolvimento pré-verbal dos bebês, como conseqüência da predisposição inconsciente de pais e cuidadores (Papousek, H., 1996, p. 44). O primeiro nível, observado em torno dos dois meses de idade, ocorre quando a vocalização inicial do bebê, dependente de seu padrão respiratório, evolui para sons eufônicos prolongados. A criança torna-se capaz de produzir e modular, através de vogais, seus primeiros sons melódicos vocais. A fala dos pais direciona, de forma intuitiva, a vocalização dos bebês nesse sentido. Hanus Papousek (1996, p. 44) afirma que esses sons são muitas vezes interpretados como “meras expressões de mudanças de humor da criança”, mas que, entretanto, eles representam um indício importante do seu desenvolvimento cognitivo. Essa nova forma de vocalização através de modulações melódicas constitui-se num importante recurso para as brincadeiras vocais, típicas dos bebês, e, um pouco mais tarde, para a aquisição da fala (Papousek, H., 1996). Essas modulações melódicas permanecem no repertório vocal das crianças, incentivadas intuitivamente por pais e cuidadores, mesmo após a aquisição da fala. Segundo Dowling (1984, p. 54), elas permitem que as crianças, durante seu segundo ano

de vida, sejam capazes de esboçar vocalizações distintas da fala e reconhecidas nitidamente como canções. Esse assunto será tratado mais adiante.

A segunda fase de *expertise* inicia-se por volta dos quatro meses de idade, sendo caracterizada como um “jogo exploratório” através do qual o bebê expande seu repertório vocal (Papousek, M., 1996, p. 104). Ele passa a ser capaz de produzir consoantes (utilizando o trato vocal superior), de brincar com a voz, utilizando alturas, intensidades e timbres diferentes (Papousek, M., 1996, p. 104). Essa fase é particularmente relevante em relação às competências musicais iniciais da criança, pois envolve sua capacidade criativa intrínseca. Segundo Moog (apud Swanwick, 1988, p. 59), o “balbucio musical”, típico dessa fase, está relacionado ao fascínio da criança pelo som e ao prazer de dominá-lo e de controlá-lo. Nesse período, os bebês parecem usar sua voz como seu brinquedo favorito e passam a ser capazes de repetir sons descobertos por acaso e de repetir ou modificar, com alegria, sua própria produção vocal (Papousek, M., 1996, p. 105). Os balbucios dos bebês nessa fase são caracterizados por “glissandos microtonais”, que percorrem suavemente uma extensão melódica (Sloboda, 1985, p. 200), e pelo fato de “não guardarem relação de altura ou de ritmo com o repertório musical tocado em casa” (Moog, 1976, p. 62, tradução minha).

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

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

O terceiro nível de *expertise* é caracterizado pela capacidade da criança de reproduzir o que Hanus Papousek (1996, p. 44-45) e Mechthild Papousek (1996, p. 102-106) denominam "balbucios canônicos", os quais se caracterizam pela repetição de sílabas, como "mamama ou dadada". Locke (1990, p. 621) afirma que essas sílabas canônicas são comuns a todas as línguas do mundo e representam as "unidades mínimas rítmicas e universais" de todas as línguas faladas (Oller; Eilers, 1992, p. 174-191). Essa fase, considerada um marco importante para o desenvolvimento da fala, inicia-se por volta dos sete meses, prolongando-se até em torno dos onze meses de idade. Para dar início a esse processo, pais e cuidadores tendem a substituir a estratégia utilizada na fase anterior pela repetição de sílabas ritmicamente regulares, apresentadas aos bebês em forma de melodias e não através da fala. Essa nova estratégia vem normalmente acompanhada de atividades motoras envolvendo movimentos rítmicos regulares (Thelen, 1981, p. 237-257). Moog (apud Sloboda, 1985, p. 201), constatou que bebês a partir de sete ou oito meses de idade, ao serem estimulados pela audição de obras vocais e instrumentais, costumam reagir a este estímulo sonoro balançando o corpo de um lado para o outro, quando assentados, e movimentando-se para cima e para baixo, se estiverem de pé.

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

Quando o bebê consegue falar as primeiras palavras distintas, os pais passam a interpretá-las, utilizando explicações racionais; a influência cultural e o pensamento racionalista tornam-se cada vez mais evidentes na atuação dos pais, que têm como objetivo o desenvolvimento da competência de seus filhos para falar. (Papousek H., 1996, p. 45, tradução minha).

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

### **O surgimento do canto espontâneo no segundo ano de vida**

Os sons emitidos pelos bebês para falar e para

cantar vão se diferenciando progressivamente durante seu segundo ano de vida (Dowling, 1984, p. 145). Segundo Sloboda (1985, p. 202), essa grande mudança pode ser nitidamente observada a partir de um ano e meio de idade. A fala passa a ser utilizada pela criança com a finalidade de comunicação e as vocalizações passam a ser claramente percebidas como cantos espontâneos. Esses cantos iniciais se diferenciam da fala pela utilização de vogais cantadas com afinação instável, pela reprodução de intervalos melódicos distintos e pela utilização de pulsos tendendo à regularidade, no âmbito de cada frase (Dowling, 1984, p. 145). Segundo Gardner (apud Sloboda, 1985, p. 200), a reprodução de intervalos melódicos distintos somente acontece a partir dos 18 meses de idade. Os intervalos mais frequentes nessa faixa etária são os de segunda e terça, maiores e menores. A afinação errática, não temperada, que caracteriza os cantos dessas crianças, tende a soar como "desafinada" aos ouvidos dos adultos (Dowling, 1984, p. 145). Segundo Koellreutter (apud Parizzi, 1986), essa afinação não temperada está relacionada ao fato de que a criança pequena ainda não divide racionalmente o tempo (passado, presente e futuro) e o espaço; assim, ela não é capaz de separar os sons a ponto de obter uma afinação temperada.

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

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

Moog (apud Swanwick, 1988, p. 59) identificou outra mudança importante que pode ocorrer, após a criança completar um ano e meio. Ela passa a adequar seus movimentos corporais ao pulso da música que estiver ouvindo. Swanwick (1988, p. 59, tradução minha) argumenta que, apesar de nem todas as crianças reagirem dessa maneira, esse fato pode ser considerado “um primeiro presságio de resposta ao caráter expressivo da música”. Segundo este autor, é observada “uma imitação física de gestos e de caráter que, embora se torne cada vez menos freqüente ao longo da infância, pode ser considerada uma das primeiras respostas imitativas da criança” (Swanwick, 1988, p. 59, tradução minha). Porém, a imitação da melodia e dos ritmos de canções conhecidas somente deverá ocorrer por volta dos dois anos, como veremos adiante.

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

### O canto espontâneo da criança dos dois aos três anos

O canto espontâneo da criança sofre profundas modificações durante seu terceiro ano de vida. Ele torna-se mais longo e começa a mostrar uma certa organização interna (Sloboda, 1985, p. 203). Repetições melódicas e rítmicas, aparentemente intencionais, começam a ser notadas. Segundo Sloboda (1985, p. 204, tradução minha),

em torno dos dois anos e meio, a criança parece ter compreendido que a música é construída em torno de intervalos preestabelecidos e que a repetição de padrões rítmicos e melódicos é a pedra fundamental do fenômeno musical.

Porém, as relações hierárquicas, capazes de criar uma direção para esses padrões rítmicos e melódicos, não foram ainda absorvidas pela criança. Seus cantos, nessa idade, são “errantes”, pois podem continuar durante um longo tempo, sem nenhuma previsibilidade quanto ao seu final. A decisão quanto ao momento de finalizá-los é inteiramente

arbitrária (Sloboda, 1985, p. 204). Essa imprevisibilidade é enfatizada por Swanwick (1988) como uma importante característica da música produzida no nível *sensorial* do Modelo Espiral.

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

Segundo Hargreaves (1986, p. 69-70), os cantos espontâneos criados por crianças em torno de dois ou três anos de idade tendem a soar como “esboços” de canções. O que se percebe é que elas já possuem alguma idéia do que seja uma canção, mas não se atêm a detalhes como a precisão das relações de alturas e de duração. Essas canções seriam análogas às primeiras tentativas da criança de desenhar seres humanos, representados normalmente por um círculo de onde emergem quatro traços que seriam os braços e as pernas (Hargreaves, 1986, p. 69). Também de forma análoga, entre dois e três anos de idade, a criança tende a criar “esboços” de histórias, constituídas apenas de início e fim (Mandler; Johns apud Davies, 1992, p. 23). Porém, os finais são imprevisíveis e arbitrários, como confirma Sloboda (1985, p. 204).

Outra conquista apontada por Moog (1976), Gardner et al. (1981) e Sloboda (1985) é que a criança, a partir de dois anos, passa a fazer tentativas de imitar canções que escuta em seu meio ambiente. O primeiro aspecto a ser imitado são as partes mais evidentes de algumas palavras repetidas ao longo da canção. O que se percebe é que essas palavras, ou seus fragmentos, ao serem repetidos indefinidamente, vão sendo progressivamente incorporados ao canto espontâneo da criança (Sloboda, 1985, p. 204). Outro aspecto imitado nessa fase são alguns padrões rítmicos e melódicos de canções próprias da cultura da criança, ainda mantendo a tendência de imitar contornos melódicos e não as alturas exatas (Sloboda, 1985, p. 204-205). É importante enfatizar que neste processo imitativo as crianças vão, aos poucos, se tornando capazes de transcender os modelos musicais que lhes são oferecidos (Dowling, 1984, p. 157). Em um processo análogo ao da aquisição da linguagem, a criança não copia os modelos simplesmente, mas desenvolve formas de representação mental cada vez mais sofisticadas em resposta à música de sua cultura (Dowling, 1984, p. 157). Davies (1992, p. 23) e Donaldson (apud Davies, 1992, p. 23) enfatizam a importância dessa habilidade da criança de abstrair idéias rítmicas e melódi-

cas e usá-las apropriadamente em outros contextos. Sobre essa questão, McKernon (1979, p. 57, tradução minha) afirma que “a criatividade musical tem pelo menos uma de suas raízes nas experimentações utilizadas pelas crianças em seus cantos espontâneos”.

### O canto espontâneo da criança de três anos e quatro anos

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

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

Próximo aos quatro anos de idade, surge também outra forma de canto espontâneo, a canção “imaginativa ou narrativa”, através da qual a criança conta suas próprias histórias (Moog, 1976, p. 115). Qual-

quer palavra ou trecho de canções conhecidas pode ser incorporado às canções imaginativas, desde que se encaixem na história. Moog relaciona os “pot-pourris” e as “canções imaginativas” à forma como as crianças brincam nesse período de suas vidas. “Os brinquedos e demais objetos podem ser arranjados e rearranjados de várias maneiras, de acordo com as possibilidades criadas pelo jogo. Assim, na música, a criança analogamente arranja e rearranja eventos no tempo” (Moog apud Davies, 1992, p. 22, tradução minha).

Essas duas modalidades de canto espontâneo foram interpretadas por Swanwick e Tillman (1986, p. 310, tradução minha) como “indícios do jogo imaginativo, os quais emergem das novas relações estruturais formadas a partir de fragmentos de canções já absorvidas previamente pela criança”. Em outras palavras, no jogo imaginativo, as crianças estabelecem “as regras para seu mundo” (Swanwick apud França, 1998, f. 97), utilizando os *esquemas* já internalizados, portanto já *assimilados* por ela (Wadsworth, 1993, p. 52-53).

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

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

### O canto espontâneo da criança de cinco e seis anos

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

[...] o processo musical da criança por volta dos quatro ou cinco anos de idade está longe de atingir o mesmo nível de desenvolvimento de sua linguagem, provavelmente porque a criança recebe estímulos dos adultos para falar e não para fazer música. (Swanwick, 1988, p. 60, tradução minha).

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

crianças nessa faixa etária gostam de ouvir as mesmas canções e histórias durante muitas semanas e costumam também repetir os mesmos desenhos e cantar as mesmas músicas durante um longo período (apud Sloboda, 1985, p. 206).

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

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

cinco anos de idade, começam a utilizar em suas músicas convenções musicais típicas de sua cultura, o que vem caracterizar o nível *vernacular* de seu Modelo Espiral (1988, p. 78).

Coral Davies (1992, p. 19-48) também realizou importante estudo de cantos espontâneos produzidos por 32 crianças de cinco a sete anos, ao longo de um ano e meio. Dentre suas constatações, ela verificou a ocorrência de um grande número de canções “imaginativas ou narrativas”, já descritas por Moog (1976, p. 115). Algumas delas não narravam propriamente histórias, mas eventos relacionados às “novidades” recentes na vida da criança, embora houvesse algumas narrativas com um desenvolvimento bem definido. A autora observou que as crianças demonstravam se preocupar mais com o texto do que com música, pois pareciam pensar “verbalmente e não musicalmente” (Davies, 1992, p. 25). As melodias eram, algumas vezes, menos elaboradas, apresentando uma pequena extensão melódica e afinação imprecisa, o que sugeriu uma certa regressão a estágios anteriores. Davies (1992, p. 25) imagina que talvez seja complexo para algumas crianças nessa idade inventar um texto e uma música ao mesmo tempo.

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

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

As crianças raramente utilizavam cadências para finalizarem seus cantos. Elas recorriam a outras estratégias, como: frases específicas – “isso é o que temos por hoje”, repetição de palavras, movimentos melódicos descendentes (Davies, 1992, p. 26). Davies (1992) observou também a grande incidência de cantos estruturados em quatro frases, à semelhança das canções infantis mais conhecidas das crianças. A autora considerou intrigante a aparente correspondência entre a estrutura musical e o texto de alguns dos cantos estudados. Normalmente o momento de maior expressividade musical, correspondente ao momento de maior tensão no texto, acontecia na terceira das quatro frases (Davies, 1992, p. 26). Davies (1992, p. 46) refere-se também a canções mais comumente sem letra, nas quais as crianças parecem experimentar ritmos irregulares e novos timbres, criando dessa maneira contrastes e “elementos-surpresa”. Como a literatura levantada não aponta um nome específico para esse tipo de canção, adotaremos aqui o nome de “canção transcen-

dente”, pois as crianças, mesmo sendo capazes de lidar com características da música de sua cultura, demonstram habilidade para transcendê-las. Davies menciona também as canções com “lá, lá, lá” como sendo outra modalidade comum entre crianças de cinco e seis anos.

Davies (1992) concluiu que crianças nessa faixa etária recorrem a processos cognitivos, já identificados por Serafine (1988 apud Davies, 1992), para criarem suas músicas. A forma como indivíduos “pensam musicalmente ou organizam a música no tempo”, segundo Serafine (apud Davies, 1992, p. 20, tradução minha), é um processo cognitivo. Os eventos musicais podem ser agrupados em frases, repetidos, alternados, variados, transformados, gerando, como consequência, a sensação de coerência e unidade da obra musical. Todo esse processo é estruturado hierarquicamente e, com isso, alguns eventos passam a ser percebidos como mais importantes que outros (Serafine, 1988 apud Davies, 1992, p. 20). Assim, para Davies, o estudo isolado dos processos através dos quais as crianças identificam altura, intensidade, duração e timbre não é suficiente para compreendermos como elas “pensam a música” (Davies, 1992, p. 19). É, pois, imprescindível que se considere a maneira como a criança organiza e relaciona os eventos musicais no tempo. A música poderá ser compreendida como um ato cognitivo somente se considerarmos o fenômeno do tempo: “Nossa experiência com o tempo coincide com a própria consciência de estarmos vivos” (Davies, 1992, p. 19, tradução minha). A música, “representação simbólica da vida emocional dos seres humanos” (Langer apud Davies, 1992, p. 19-29, tradução minha), nos possibilita a sensação de sermos capazes de “controlar o tempo, impondo-lhe ordem e coerência. Podemos criar conclusões e vivenciar a completude de uma obra musical; podemos voltar ao começo e passar pela experiência novamente.” (Davies, 1992, p. 19, tradução minha).

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

estabelecidas entre eventos musicais semelhantes, agora separados no tempo.

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

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

### Considerações finais

Os vários autores aqui estudados apontam para um curso evolutivo previsível da música vocal produzida pela criança. Os “balbucios musicais” (Moog apud Sloboda, 1985, p. 201), típicos dos bebês, aos poucos vão se transformando em canto espontâneo, no segundo ano de vida. Essa manifestação vocal vai assumindo diferentes características, de forma análoga ao desenvolvimento cognitivo da criança: os “esboços” de canções (Hargreaves, 1986, p. 69-70) evoluem para as canções “pot-pourri” e para as formas “narrativas” de canto espontâneo (Moog, 1976, p. 115), podendo chegar ao que denominamos neste trabalho como canções “transcendentes”. As crianças incorporam à sua música as características musicais da cultura vigente (Swanwick, 1988), organizando intuitivamente eventos sonoros no tempo (Davies, 1992, p. 47). Nessa fase, a criança, já “imersa nos meios simbólicos”, parece participar ativamente do processo artístico de sua cultura (Gardner, 1997, p. 239).

Assim, através do estudo da evolução do canto espontâneo da criança, é possível inferir que o desenvolvimento musical, até em torno dos seis ou sete anos, acontece de forma espontânea e intuitiva, através, principalmente, de experiências sensoriais e afetivas, provenientes de estímulos e interações da criança consigo mesma e com seu ambiente sociocultural (Parizzi, 2005b, f. 138). Acreditamos, portanto, que a educação musical nesse período da vida deve procurar enfatizar a estimulação da criança através de experiências musicais plenas e prazerosas, capazes de motivá-la a levar adiante seu entusiasmo e alegria com relação à música. A

verbalização e a conceituação do conhecimento são desnecessárias e talvez até indesejáveis nesse período. No entanto, a partir dos sete anos, o que era tão espontâneo e intuitivo passa a requisitar uma organização formal para continuar seu processo evolutivo (Gardner, 1997, p. 240-241). A criança precisa não apenas de um educador musical sensível e competente, como também de um ambiente sociocultural pleno de possibilidades, para dar continuidade ao seu desenvolvimento musical.

Gardner parece ter razão... A maioria dos adultos desenha da mesma maneira como fazia aos sete anos de idade...

## Referências

- CAMPBELL, Patricia Shehan. *Songs in their heads*. New York: Oxford University Press, 1998.
- DAVIES, Coral. Listen to my song: a study of songs invented by children aged 5 to 7 years. *British Journal of Music Education*, London, n. 9, p. 19-48, April 1992.
- DOWLING, W. Jay. Development of musical schemata in children's spontaneous singing. In: Crozier W. R.; Chapman A. J. (Ed.) *Cognitive processes in the perception of art*. Amsterdam: Elsevier, 1984.
- FRANÇA, Maria Cecília Cavalieri. *Composing, performing and audience-listening as symmetrical indicators of musical understanding*. Tese (Doutorado em Filosofia)—Institute of Education, University of London, Londres, 1998. 296 f.
- GARDNER, Howard. *As artes e o desenvolvimento humano*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- GARDNER, Howard et al. The acquisition of song: a developmental approach. In: DOCUMENTARY report of the Ann Harbor symposium on the applications of psychology to the teaching and learning of music. Reston: Menc, 1981. p. 78-91.
- GLUSCHANKOV, Claudia. The local musical style of kindergarten children: a description and analysis of its natural variables. *Music Education Research*, Tel-Aviv, v. 4, n. 1, p. 58-67, Oct. 2002.
- HARGREAVES, David J. *The developmental psychology of music*. London: Cambridge Press, 1986.
- LOCKE, John L. Structure and stimulation in ontogeny of spoken language. *Developmental Psychobiology*, New York, v. 23, p. 67-98, 1990.
- MCKERNON, P. E. The development of first songs in young children. In: GARDNER, H., WOLF, D. (Ed.). *Early symbolization*. San Francisco: Jossey-Bass, 1979. p. 97-114.
- MOOG, Hans. *The musical experience of the pre-school child*. London: Schott, 1976.
- NETTL, Bruno. *The study of ethnomusicology*. Urbana: University of Illinois Press, 1983.
- OLLER, D. C.; EILERS R. E. Development of vocal signaling in human infants: toward a methodology for cross-species vocalization comparison. In: PAPOUSEK, H. et al. (Ed.). *Nonverbal vocal communication: comparative and developmental approaches*. Cambridge: Cambridge University Press, 1992. p. 122-134.
- PAPOUSEK, Hanus. Musicality in infancy research: biological and cultural origins of early musicality. In: DELIÉGE I.; SLOBODA J. (Ed.). *Musical beginnings*. New York: Oxford University Press, 1996. cap. 2, p. 38-55.
- PAPOUSEK, Mechthild. Intuitive parenting: a hidden source of musical stimulation in infancy. In: DELIÉGE I.; SLOBODA J. (Ed.). *Musical beginnings*. New York: Oxford University Press, 1996. cap. 4, p. 88-112.
- PARIZZI, Maria Betânia. *A produção musical da criança na primeira infância*. Belo Horizonte: Escola de Música da Universidade de Minas Gerais, 1986. Trabalho não publicado.
- \_\_\_\_\_. Por uma nova educação musical para crianças na primeira infância. In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM MÚSICA, 3., 1987, Ouro Preto. *Anais...* Ouro Preto: Escola de Música da UFMG, 1987. p. 445-449.
- \_\_\_\_\_. A música espontânea da criança: sua evolução e razões de seu desconhecimento. In: ENCONTRO DA CANÇÃO LATINO AMERICANA E CARIBENHA, 6., 2003, Belo Horizonte. [Palestra] Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais, 2003.
- \_\_\_\_\_. A música espontânea da criança como manifestação de seu estágio cognitivo. In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE COGNIÇÃO E ARTES MUSICAIS, 1., 2005, Curitiba. *Anais...* Curitiba: Universidade Federal do Paraná, 2005a. p. 379-385.
- \_\_\_\_\_. *O canto espontâneo da criança de três a seis anos como manifestação de seu desenvolvimento cognitivo*. Dissertação (Mestrado em Educação Musical)—Escola de Música da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2005b. 148 f.
- SLOBODA, John. *The musical mind: the cognitive psychology of music*. Oxford: Clarendon Press, 1985.
- SWANWICK, Keith. *Music, mind and education*. London: Routledge, 1988.
- SWANWICK, Keith. TILLMAN, June. The sequences of musical development: a study of children's composition. *British Journal of Music Education*, London, v. 3, n. 3, p. 305-339, Nov. 1986.

- THELEN, Ellen. Rhythmical behavior in infancy: an ethological perspective. *Developmental Psychology*, v. 17, p. 237-257, 1981.
- TREVARTHEN, Colwyn. Origins of music identity: evidence from infancy for musical social awareness. In: HARGREAVES et al (Ed.). *Musical identities*. Oxford: Oxford University Press, 2004. cap. 2, p. 21-38.
- WADSWORTH, Barry J. *Inteligência e afetividade da criança na teoria de Jean Piaget*. São Paulo: Pioneira, 1993.

*Recebido em 26/02/2006*

*Aprovado em 03/04/2006*