

COGNIÇÃO MUSICAL – UM ESTUDO COMPARATIVO

Cícero Cordão Neto
cordaopt@uol.com.br,
Jussival Rocha dos Santos
jussival@hotmail.com,
Marcos de Alencar Pelisson
mpelissonbr@yahoo.com
Orientador: José Nunes Fernandes
jonufer@globo.com

Resumo

Este artigo é um trabalho de compilação que faz uma análise sobre a cognição musical segundo perspectivas de alguns teóricos que expõem aspectos sobre este tema com enfoque na psicologia, na educação e na performance. Num primeiro momento dá-se a exposição linear das abordagens desses estudiosos, enfatizando os aspectos mais importantes concernentes ao tema aqui escolhido. A seguir, ao confrontar esses autores, expõe-se considerações de pontos comuns e distintos entre eles, propondo uma reflexão sobre o rumo da atual posição das pesquisas na área da educação musical. Apesar da profundidade da abordagem dos textos selecionados procuramos oferecer uma visão de síntese sobre o pensamento de cada autor acerca do processo cognitivo da música.

Palavra Chave: Música - Cognição – Educação – Psicologia

Abstract

This article is a compilation work that makes an analysis about musical cognition of some theoretical perspectives that expose different aspects on this topic focusing on psychology, education and performance. At first there is the exposure of these linear approaches scholars, emphasizing the most important aspects concerning the topic chosen here. Then, by comparing these authors, shows up regardless of points in common and different between them, offering a reflection on the direction of the current position of research in music education. Despite the depth of the approach of the selected texts we tried to offer a vision of synthesis above the thought of each author on the cognition process of music.

Key-words: Music – Cognition – Education - Psychology

Introdução

Este é um artigo de compilação, que implica em analisar vários textos estudados na disciplina Seminários de Música e Educação I, ministrada pelo professor José Nunes, no primeiro semestre de 2009, do programa de pós-graduação da UNIRIO. Quanto a essa modalidade de artigo, Eco afirma,

Numa tese de compilação, o estudante apenas demonstra haver compulsado criticamente a maior parte da “literatura” existente (isto é, das publicações sobre aquele assunto) e ter sido capaz de expô-la de modo claro, buscando harmonizar os vários pontos de vista e oferecendo assim uma visão panorâmica inteligente, talvez útil sob o aspecto informativo, mesmo para um especialista do ramo que com respeito aquele problema específico,

jamais tenha efetuado estudos aprofundados. E aqui cabe uma advertência: *pode-se fazer uma tese de compilação; uma tese de pesquisa; uma tese de licenciatura ou de PhD.*¹⁹¹

Vale salientar que dentre os diversos textos estudados na disciplina foram abordados os mais variados assuntos com diferentes teorias e pontos de vista, por isso, para que viabilizássemos tal trabalho precisávamos fazer o recorte de um assunto, e o escolhido foi, a cognição em música, uma vez que foi um tema recorrente em quase todos os textos abordados. Assim, analisaremos alguns escritos de Sloboda, Serafine, Beyer, Hargreaves, Davidson e Scripp com o objetivo de detectarmos pontos em comum e possíveis discrepâncias concernentes as habilidades cognitivas em música segundo as pesquisas dos referidos autores.

A Cognição sob algumas perspectivas

1. *Within you without you*: música, aprendizagem e identidade¹⁹²

‘Quase que sozinhos os Beatles introduziram a idéia do cantor compositor. E isso tem exercido grande influência no que esperamos das crianças musicalmente falando, ou seja, que elas componham, toquem e dancem dentro da educação musical no ambiente escolar. (...) Os Beatles também ilustram muito bem o poder que a música tem tanto na vida emocional como pessoal, dada a influência que causou e ainda causa nas pessoas mesmo depois de tanto tempo, particularmente sobre os jovens.’¹⁹³

A observação é de Hargreaves, numa palestra proferida em Londres, para iniciar sua exposição sobre o que ele chamou do terceiro ambiente de aprendizagem musical.

Os estudos nas áreas de psicologia do desenvolvimento e psicologia social envolvem trabalhar com o pessoal da educação infantil em um projeto sobre a autonomia e a propriedade da aprendizagem das crianças pequenas. Este projeto é o tema central desses estudos.

Analisemos, portanto, o terceiro ambiente que é considerado como aquele fora do lar e da escola. Pode ser os parques, clubes de jovens, a rua, como explica Hargreaves, pode até ser a sala de aula ou o quarto de dormir, desde que esteja sem a supervisão de alguém,

¹⁹¹ ECO, Humberto, Como se faz uma tese. Editora Perspectiva S.A. 14ª edição, 1977, São Paulo, p.3-4.

¹⁹² HARGREAVES, David, Revista eletrônica Musicologia V. IX, 2005. Trad. Beatriz Ilari. Disponível em www.rem.ufpr.br/editores.html < acesso em 27/07/2009 >.

¹⁹³ Idem, p.1.

ou seja, um ambiente totalmente informal. As habilidades musicais no terceiro ambiente são auto conduzidas sem alguém para direcionar.

Numa pesquisa realizada com alunos para avaliar seu envolvimento com a música, mais da metade disse que criava ou tocava uma quantidade substancial fora da escola e aqueles que não o faziam gostaria de fazê-lo. O motivo pelo qual eles mais gostam de fazer música fora da escola se deve à liberdade de ação sem supervisão. Isso nos remete à Froebel, que trata da importância da *auto-atividade* na aprendizagem.

Há uma contradição entre a música dentro e fora da escola, por isso quando professores ou outros adultos tentam se envolver no terceiro ambiente, ele deixa de existir, pelo fato de interferir na espontaneidade e na autonomia em compor, tocar ou qualquer outra atividade envolvida no fazer musical. Portanto, isso torna-se um grande desafio para educadores musicais, uma vez que eles teriam que conduzir a promoção do conhecimento de forma tal que deixasse o aluno livre, como acontece no terceiro ambiente.

2. Abordagem cognitiva em música. Uma crítica ao ensino da música a partir da teoria de Piaget.¹⁹⁴

A teoria de Piaget do desenvolvimento cognitivo do indivíduo relacionada à aquisição da linguagem leva em conta apenas a linguagem verbal, desta forma não entrando em outros campos como a música, por exemplo. Assim sendo, ao se utilizar desta teoria aplicada à música observa-se certa defasagem em relação ao desenvolvimento da linguagem musical comparada a verbal. Isso se dá por vários motivos.

Primeiro, desde o nascimento o bebê já está bem mais exposto a linguagem falada do que a musical. Quando chega a escola, já com um bom domínio da fala, começa o trabalho de alfabetização de modo que dá início à escrita. O mesmo não ocorre com a música, embora ela esteja presente em quase todos os ambientes que a criança conviva. Mas o simples fato de ouvir música não produzirá a aquisição de tal linguagem no sujeito, antes, seria necessária manipulação sonora, o que não se torna tão necessário no desenvolvimento da linguagem verbal e isso talvez seja um dos motivos da decalagem ou da diferença.

¹⁹⁴ BEYER, Esther S. W., Abordagem Cognitiva em música. Uma crítica ao ensino da música a partir da teoria de Piaget. 1988 . Dissertação (Mestrado em Educação) - UFRGS, Porto Alegre, 1988

Em segundo lugar vem o fato de que a linguagem verbal é mais simples que a musical pelo fato de usar apenas dois parâmetros, duração e altura enquanto que na linguagem musical estão envolvidos quatro parâmetros, duração, altura, intensidade e timbre. Apenas esses elementos deixam claro que a linguagem musical é mais complexa que a verbal, tornando-se assim lógico que a estrutura cognitiva envolvida na aquisição da linguagem musical precisa ser mais desenvolvida, o que acontecerá posteriormente. Também o uso de uma linguagem em relação a outra é um elemento que as diferencia de forma importante, ou seja, enquanto que a fala é considerada um dos meios pelos quais o indivíduo se insere na sociedade a música é considerada por muitos como algo supérfluo. Devido a esse fato, podem-se observar importantes diferenças no desenvolvimento cognitivo musical de criança para criança, tendo de ser levado em conta se receberam ou não educação musical, seja formal ou informal. Consequentemente fica difícil traçar uma linha evolutiva geral se essas variações forem levadas em conta. Neste caso o que parece mais apropriado seria traçar uma linha arbitrária que considerasse o desenvolvimento de cada indivíduo em cada estágio cognitivo, que são sensório-motor, pré-operatório, operatório concreto, operatório formal.

3. Levantamento das coordenadas das habilidades cognitivas da música¹⁹⁵

A necessidade de uma melhor compreensão das habilidades cognitivas da música fez com que modelos da psicologia cognitiva de domínio extra musical fossem usados como é o caso da teoria de Piaget, Vygotsky bem como a de Polanyi. Infelizmente tais teorias são pouco aplicáveis para os músicos. As habilidades cognitivas da música englobam uma amplitude maior que deveria contemplar três maneiras distintas do conhecimento musical: a produção musical, a percepção e a reflexão. Por razões de interpretação e uso, as habilidades cognitivas têm que estar ligadas diretamente ao domínio, ou seja, no caso da música, faz-se necessária a identificação dos processos artísticos para que se elimine a decalagem e haja uma aplicação específica do desenvolvimento cognitivo musical.

¹⁹⁵ DAVIDSON, Lyle e SCRIPP, Larry. Surveying the Coordinates of Cognitive Skills in Music. In Colwell, R. (ed.) *Handbook of Research on Music Teaching and Learning*. New York: Schirmer Books, 1992, p. 392-413.

Concernente a estas múltiplas habilidades envolvidas no fazer musical, o comentário de Perkins talvez elucide muito bem o grau de desenvolvimento cognitivo na música e até que ponto poder-se-á empreender tal caminhada,

Se a compreensão é uma questão de saber e de cobrir uma teia de relacionamentos ou de relações sobre algo, então quando é que se compreende realmente tudo? O quer dizer compreender totalmente? Francamente, isso é uma busca sem fim. O que é compreender o sol? (...) Quando dizemos que compreendemos o sol ou qualquer outra coisa o máximo que podemos querer dizer é que compreendemos um pouco sobre essa coisa adequadamente para certos propósitos.¹⁹⁶

Da mesma forma pode não haver limites para o conhecimento musical com todo o seu entrelaçamento em todos os estágios.

Ao explorar as origens das habilidades cognitivas da música precisa-se levar em conta o fato de que em uma performance amadurecida estão envolvidas várias sub habilidades que se fundem de forma a não deixar que percebamos alguma dessas sub habilidades em separado, mas que aparecem no todo. Isso nos leva a hipótese de que se um conjunto de habilidades está envolvido em uma performance amadurecida, poderia acontecer o mesmo, guardadas as devidas proporções, em performances de iniciantes, assim como acontece em um desenho de uma criança de seis anos de idade, ou seja, a teia de habilidades cognitivas já está presente naquele desenho sugerindo uma história com vários elementos.

4. Música como linguagem

Sloboda propõe a *música como linguagem* como caminho útil e esclarecedor na compreensão da cognição e desenvolvimento musical, embora reconheça que nem tudo na música possa ser reduzido aos moldes da linguagem verbalmente estruturada.

É no mesmo espírito que ofereço algumas observações de música como uma linguagem. Eu não afirmo que pensar em música como linguagem seja uma maneira completamente satisfatória de explicar tudo sobre ela. Na realidade, algumas das coisas mais importantes sobre música parecem surgir dos

¹⁹⁶ PERKINS, 1988, p.116, citado por DAVIDSON, Lyle e SCRIPP, Larry. p.398 *Surveying the Coordinates of Cognitive Skills in Music*. In Colwell, R. (ed.) *Handbook of Research on Music Teaching and Learning*. New York: Schirmer Books, 1992, p. 392-413.

modos pelos quais ela difere de uma linguagem. Mas oferece uma maneira de pensar sobre música que é, eu creio, útil e iluminadora.¹⁹⁷

A partir do som e de seus parâmetros físicos se pode chegar à medidas do que acontece quando de sua percepção pelo cérebro e do enquadramento que este faz destes parâmetros, tais como altura, timbre, intensidade, modulações, organizando-os em estruturas internas que podem se combinar dando nexos e sentido à um contexto maior. Tendo estas combinações se pode falar em linguagem, segundo Sloboda. Para ele essas estruturas internas estão divididas nos seguintes tipos: fonológica, sintática e semânticas.

A fonologia cuida de estudar o modo como o cérebro distribui continuamente os sons em blocos de modo a facilitar sua distinção por meio dos limites perceptivos. A sintaxe na linguagem se refere a uma ordem ou seqüência das estruturas fonológicas que facilita a memorização do sentido do que se quer dizer. A semântica é o sentido que se constrói através de um conjunto sistemático de processos pelos quais os símbolos de uma linguagem são capazes de ser mapeados ou representar objetos, estados de relacionamentos (assuntos, obrigação, afazeres) e eventos que não são parte daquela linguagem.

5. Música, linguagem e significado (Compreensão): estrutura linguística e estrutura musical, proximidades e discrepâncias

A investigação de Sloboda nesta parte se dirige a uma confrontação entre a estrutura musical e a estrutura linguística, seu objetivo é verificar até que ponto a música pode ser vista e analisada como linguagem. Para isso ele escolhe dois teóricos influentes, o lingüista Chomsky e o musicólogo Schenker. Suas teorias têm alguma similitude, ambos tratam de matéria idêntica – de que o comportamento humano deve firmar-se na habilidade de criar representações abstratas. Um dos principais enfoques de Chomsky foi que, em um nível profundo, todas as linguagens naturais têm a mesma estrutura e que essa estrutura lembra-nos de algo universal a respeito do intelecto humano enquanto Schenker afirmava que, em nível profundo, todas as composições musicais têm o mesmo tipo estrutural e que essa estrutura revela-nos algo a respeito da natureza da intuição musical. Para Sloboda, ao que tudo indica, mesmo sem conhecer o trabalho um do outro, caminhos semelhantes de ver a linguagem e a música surgiram quase independentemente em dois intelectos criativos

¹⁹⁷ SLOBODA, John A. In Wilson, Frank & Roermann, Franz L. *music and child development*. St. Louis, MO : MMB Music Inc., 1997

impulsionados por igual elemento subjetivo. Na analogia entre linguagem e música Sloboda busca esclarecer a distância que separa uma da outra elencando três diferenças básicas entre elas

A mais óbvia delas é que usamos a linguagem para fazer afirmações e elaborar questionamentos sobre o mundo real, os objetos e suas inter-relações.(...) Segundo, essa analogia pode, claramente, ser explorada nos meios poéticos, metafóricos, onde os estudiosos têm o direito de criar (p.ex., ‘a música é a linguagem das emoções’) (...) ,[terceiro] que está aberta a questão, justamente em quão longe pode ser observada essa analogia e que sua aplicação está sujeita ao peso da evidência empírica e ao argumento que caracteriza algum resultado científico. Em outras palavras, a analogia é algo a ser avaliada, não assumida.¹⁹⁸

Sobre as semelhanças entre a visão de *Chomsky* e Schenker, Sloboda aponta para a diferenciação entre a superfície e profundidade estrutural que em ambas se pode encontrar. Parte-se do princípio que ambas possuem estruturas de superfície e de profundidade. No caso da lingüística a estrutura de superfície é formada por uma sentença e na da música por uma seqüência melódica, em ambos os casos esta estrutura pode ser resumida através de regras definidas (de transformação, generativas da gramática) em uma estrutura sintética ou de profundidade, da qual podem ser derivadas outras estruturas de superfície sem que se altere sua matriz.

Para Sloboda as conseqüências mais importantes destas semelhanças e diferenças tange ao aspecto gramatical em sua ‘condição finita’ e na aplicação de suas regras de ‘contexto sensitivo’ as quais seriam válidas também para a música. Como segunda conseqüência ele infere que se a música e a linguagem têm propriedades que demandam gramáticas de uma certa complexidade, então os homens podem ter fontes psicológicas para representar tais gramáticas.

6. Aprendizagem e desenvolvimento musical

¹⁹⁸ SLOBODA, John A. Music, language and meaning. In: *The Musical Mind. The Cognitive Psychology of Music*. Oxford, Clarendon Press, p.12, 1985, Cap.2, p. 11-66.

Sloboda¹⁹⁹ aborda o desenvolvimento dos processos cognitivos, especialmente na música, apresentando dois estágios de desenvolvimento conhecidos no campo da psicologia: a inculturação e o treinamento que, segundo ele, tem dividido os psicólogos em dois flancos, os cognicistas e educacionais. Ele se baseia em Chomski, para quem a linguagem estaria baseada em habilidades cognitivas específicas, dada à excelência alcançada pelo desenvolvimento cognitivo nesta área ainda na fase de inculturação, mais precisamente até os 3 anos. Sloboda alerta para o fato de o mesmo poder ocorrer com a música. A inculturação acontece na primeira fase de vida, que vai do nascimento à metade da infância (10 anos), fase aguda da cognição onde ocorre um aprendizado espontâneo de uma série de funções inclusive a da linguagem e a da música. O treinamento pressupõe a busca pelo conhecimento específico, a aspiração à excelência em uma habilidade particular até o alcance da competência em uma área específica.

7. A mente musical no contexto: cultura e biologia²⁰⁰

Sloboda objetiva indagar sobre a possibilidade de existir uma compreensão diferenciada sobre a cognição musical além daquela quando se examina um só tipo de música. Ele foca na diferença entre as culturas orais e literatas. Sloboda faz uma série de inferências entre a cultura de tradição oral e a escrita mostrando os limites e as potencialidades de cada uma. Na cultura literata ele fala sobre a redução que a escrita submete a realidade vivencial destas sociedades em contraposição à sociedade oral. A dissociação do conhecimento em si da necessidade de sobrevivência do indivíduo e a complexidade e amplitude do conhecimento e o seu domínio são algumas das questões levantadas. Esse comparativo é levado por ele ao campo da música. O primeiro aspecto analisado é a diferença na fixação e aprendizado da música nas duas culturas. Enquanto a memorização da música através da escrita se permite uma certa exatidão dado o registro feito e mantido, na oralidade ela acontece através da repetição da performance, a qual pode sofrer pequenas alterações.

¹⁹⁹ SLOBODA, John. *The musical mind. The cognitive psychology of music*. Oxford : University Press, 1999. Cap.6.

²⁰⁰ SLOBODA, John. *The musical mind. The cognitive psychology of music*. Oxford : University Press, 1999. Cap.7.

8. Musica como cognição. O desenvolvimento do pensamento sonoro.²⁰¹

A autora tem como objetivo apresentar um esquema teórico para um pensamento sobre a música. Para tanto ela parte da idéia de que a música é um conceito cultural, e portanto nasce de um grupo de pessoas, que ela chama de comunidades musicais, que compartilham compreensões comuns sobre o modo pelo qual a música deve ser composta, apresentada e apreciada. Origina-se aqui o conceito de estilo musical: um conjunto de composições que compartilham características similares e que comungam dos mesmos princípios norteadores de sua elaboração. Esses princípios são chamados pela autora de princípios cognitivos necessários.

A seguir Serafine trata de um aspecto crítico para a cognição: a mudança de estilo. Ela observa que todos os estilos transformam-se através do tempo, resultando no surgimento de novos estilos, o que quer dizer que os princípios cognitivos usados pelos compositores e ouvintes mudam vagarosa, mas continuamente, tempo afora.

Os estilos não somente mudam como também são inúmeros ao redor do mundo. Sendo assim, a autora sentencia que a tarefa de uma teoria cognitiva da música será articular os processos cognitivos que são pan estilísticos. Aqui ela aponta um diferencial entre os processos cognitivos específicos de um dado estilo e os processos cognitivos genéricos, ou seja, aquelas cognições aplicáveis a muitos se não a todos os estilos.

Dois outros tópicos também importantíssimos na discussão sobre música e cognição, e que andam de mãos dadas, são: reflexão sobre música e transmissão e pedagogia. Da reflexão deriva a idéia de composição e de notação musical. Em suma, a reflexão procura responder as seguintes perguntas: Como essa música trabalha? Qual é a sua estrutura? O que explica a sua coerência e o seu interesse?

A reflexão também pode ocorrer com propósitos pedagógicos. A autora constata que na história da música ocidental a reflexão e a transmissão formaram um sistema altamente elaborado. Um exemplo emblemático disto encontra-se na disciplina de teoria musical.

²⁰¹ SERAFINE, Mary L. *Music as cognition. The development of thought in sound*. New York, Columbia University Press, 1988, p. 29-93 (Capítulos 2 e 3), p. 223-236 (Cap. 6).

Ao tratar da pesquisa psicológica em música Serafine salienta que muito do que se tem feito nessa área tem focalizado erroneamente os resultados da reflexão – as escalas, os acordes e os sons distintos – ao invés de se concentrar na música em si. A autora enfatiza que esses elementos (escalas, acordes, sons distintos), ao contrário do que muitos pensam, não são os blocos construtores da música mas sim noções posteriores sobre a música, ou, como já dito, os resultados da reflexão sobre a música.

Surge daí o problema do objeto ou a dificuldade de se definir o que é a música. Seria uma coleção de sons? Não, porque o trânsito e os barulhos do meio ambiente também podem ser vistos como uma coleção de sons mas não são considerados música. Seria um som organizado ou estruturado? Também não, pois uma série de sons organizados como campanhas, xingamentos e saudações diárias constituem um som organizado mas não são música. A autora continua a problematização: a música poderia ser um som organizado com um intento não semântico artístico, mas isso exige a questão: o que é artístico? Por fim, propõe Serafine: ‘O objeto, se é que se pode dizer que há um, é uma coisa fluida em mudança, ou melhor, há objetos múltiplos cada um constituído de algum ponto de vista humano subjetivo. Na melhor das hipóteses, o trabalho artístico/objeto central é uma peça idealizada hipotética’²⁰²

Da problematização exposta acima Serafine parte para a definição de pensamento musical ou cognição musical: uma atividade áudio-cognitiva humana que resulta na criação da obra de arte, incorporando partes finitas e organizadas de eventos temporais descritos no som.

Em seguida a autora desmembra essa definição enfatizando cada aspecto que ela julga importante. Primeiro ela observa que a ênfase está na organização em um contexto temporal, e não na percepção dos sons ou dos silêncios. A temporalidade da música é o seu aspecto definidor e o papel de alturas específicas de som são de importância secundária. Segundo ela salienta o enfoque nas relações está entre o sujeito e o objeto musical. Aqui o papel do sujeito é central, uma vez que não existe música sem que alguém a invente. Assim, esta concepção pode ser chamada de *construção subjetiva*, localizando a organização dos eventos musicais no cérebro ou na atividade dos processos cognitivos, e

²⁰² Idem, p.28.

não na peça musical. O terceiro aspecto enfatizado pela autora é a atividade áudio-cognitiva, ou seja, o pensamento tem a ver com os sons, tanto os sons reais quanto as imagens mentais dos mesmos.

A seguir a autora frisa, na definição de cognição musical, o aspecto da criação da obra de arte, chamando atenção para as atividades de composição, apreciação e performance argumentando que todas elas integram um elemento comum dos processos básicos cognitivos da música. Assim, o termo composição refere-se a todos os atos deliberados de combinar sons dentro de um lapso de tempo especificado, com o propósito de criar eventos temporais interessantes; o termo apreciação diz respeito a uma organização ativa e elaboração de eventos temporais ouvidos na composição; e o termo performance tem a ver com uma atividade híbrida envolvendo apreciação e composição.

Serafine enfatiza que ao afirmar que a música é uma atividade áudio-cognitiva exclui da sua definição as atividades não-auditivas e apresenta a composição, a apreciação e a performance como manifestações externas da cognição musical, sendo que todas essas atividades são alicerçadas nos processos cognitivos musicais genéricos. Estes são descritos pela autora em duas categorias: processos temporais e processos não-temporais.

Os processos temporais se referem a relações entre eventos distintos (sucessão e simultaneidade). Já os processos não-temporais referem-se às mais formais e gerais propriedades sobre amplas seções de uma peça musical (fechamento, transformação, abstração e níveis hierárquicos), e não estão presos a relações temporais. Os níveis hierárquicos, a transformação, a abstração e o fechamento são processos que derivam da instância analítica feita a partir da notação das peças musicais.

Finalmente Serafine expõe as suas conclusões, mas não sem antes salientar – com o pretexto de fazer uma breve revisão de tudo o que foi explanado – que a música é vista como uma aquisição universal. Ela observa também que, ao contrário do que se pode pensar, os processos temporais normalmente se desenvolvem depois e não antes dos não-temporais. Outra importante conclusão da autora é que o treinamento instrumental formal não é nem necessário nem suficiente para o aperfeiçoamento dos processos genéricos. Por fim arremata a autora: ‘O que eu tentei dizer, neste livro, é que o objetivo da música,

enquanto arte, que não pode ser desagradável e feia, é mais do que um simples soar bem²⁰³.

Considerações Finais

Ao confrontarmos todas essas ponderações relacionadas a cognição em música, podemos concluir que apesar de ser uma área relativamente nova de pesquisa, existe um certo consenso entre os pesquisadores com relação a algumas observações, mas também não podemos deixar de notar importantes diferenças de ponto de vista, e que, assim sendo, a discussão a respeito de muitas questões continua aberta.

No que tange à concordância por parte dos autores estudados, pode-se citar a aplicação da teoria de Piaget para a música. Existem certas evidências de que a aplicação da teoria de Piaget à música enfrenta alguns problemas e dentre eles pode-se citar: a diferença nas fases para cognição verbal em relação a cognição em música; a inaplicabilidade do princípio da conservação de Piaget diretamente na música; o fato das habilidades cognitivas da música englobarem uma maior amplitude do que a verbal e o próprio questionamento se música pode ser realmente considerada uma linguagem em todos os sentidos.

Fazendo um confronto entre os autores aqui abordados poderíamos apontar alguns aspectos que se destacam: para Hargreaves a cognição está centrada no aprendizado e desenvolvimento musical associadas ao contexto em que ocorrem; Beyer critica a abordagem cognitiva de Piaget aplicada à música devido à sensível diferença existente entre os parâmetros da cognição verbal, objeto da teoria de Piaget, e a cognição musical; a preocupação de Sloboda quanto à cognição é compreendê-la da maneira mais objetiva possível. A busca da analogia entre a cognição musical e a linguagem verbal, ainda que insuficiente para explicá-la, parece um caminho razoável para um modelo sob o qual se possa construir um conhecimento sobre o processo cognitivo musical, seja do ponto de vista físico, biológico e pedagógico.

Baseado na musicologia o autor constrói, por analogia à lingüística, uma estrutura 'gramatical' para a música procurando estabelecer os limites e diferenças de cada uma; Serafine aborda um aspecto diferente dos demais autores na compreensão sobre cognição. Ao relacionar cognição com segmento social e cultura a autora transcende os aspectos

²⁰³ Ibidem, p.236.

psicológicos subjetivos de análise transferindo-se para o campo da psicologia social. Sua definição de estilo aproxima-se de uma visão “configurativa” das dinâmicas sociais e históricas.

Serafine (1988) propõe a fusão dos processos cognitivos de representação e de estilo com dois aspectos que ela considera fundamentais para a cognição: a reflexão sobre música e a pedagogia.