

## PREFÁCIO

José Nunes Fernandes  
jonufer@globo.com

Nos últimos quarenta anos, temos visto ocorrer um grande aumento do interesse de pesquisadores e professores pela Psicologia da Música. Esse fato trouxe uma maior especialização do campo e hoje em dia há uma divisão entre duas áreas mais estáveis. A primeira é a Psicologia Cognitiva da Música, a qual tem John Sloboda, com seu livro “The Musical Mind”, de 1985<sup>1</sup>, como autor mais conhecido. Embora Sloboda tenha inúmeras outras obras, esse livro tem-se destacado por tratar de assuntos como música, linguagem e significado, execução musical, improvisação, composição, audição e por aprofundar-se no que toca às relações com a cultura. A segunda é a Psicologia Social da Música, na qual teóricos como Farnsworth (1969), Blacking (1976) e Meyer (1956)<sup>2</sup> são as figuras principais do cenário dito “social”.

As teorias do desenvolvimento musical se identificam com a educação musical em muitos aspectos. Com isso, uma pesquisa da área da educação musical deve também, em muitos casos, ser guiada por teorias que desenvolvem e refinam nossa estrutura explicativa do desenvolvimento musical. Hoje em dia os aspectos cognitivo, social e afetivo não são mais tratados isoladamente, tendo em vista a grande importância, inclusive, da intersubjetividade. Hargreaves (1986a)<sup>3</sup> afirma que cada criança tem uma parte ativa na determinação de seu próprio desenvolvimento, que é mediada pela intersubjetividade.

A Psicologia do Desenvolvimento da música deve, com certeza, tomar aspectos relevantes, como, por exemplo, a abordagem do tempo de vida e a fase depois dos 16 anos, e ainda levantar tópicos específicos do desenvolvimento musical. Tais tópicos relacionam-se com “as mudanças existentes no período de vida, na percepção e produção de alturas, melodias, ritmo, tonalidade, harmonia, estilo e forma” (Hargreaves,

---

<sup>1</sup> Sloboda, J.A. *The Musical Mind: The Cognitive Psychology of Music*. Oxford, University Press, 1985.

<sup>2</sup> Farnsworth, P.R. *The Social Psychology of Music*. Ames, Iowa State University Press, 1969; Blacking, J. *How Musical is Man ?* London, Faber and Faber, 1976.; Meyer, L. *Emotion and Meaning in Music*. Chicago, University Press, 1956.

<sup>3</sup> Hargreaves, David. *The Developmental Psychology of Music*. Cambridge, University Press, 1986a.

1986b, p.51)<sup>4</sup>. Esses tópicos são o ponto central do desenvolvimento musical na infância e no início da adolescência.

Podemos dizer, como David Hargreaves, que “todas as áreas da Psicologia da Música são ‘desenvolvimentistas’, no sentido de que as percepções e capacidades das pessoas estão sempre mudando”<sup>5</sup>. Nota-se que tal ponto tem gerado muitos debates com outras áreas da psicologia e que hoje já existe uma considerável interrelação das perspectivas sobre música, nas Psicologias Social e Cognitiva, como também na Psicologia Comportamentista (Behaviorista). Hargreaves mostra que a Psicologia do Desenvolvimento Musical trabalha com aspectos da estética e psicobiologia, da percepção auditiva e psicofísica, da psicomетria, de questões vindas das influências sociais e ambientais sobre habilidade musical, criatividade e personalidade.

A Psicologia Cognitiva pode ser tratada como diferentes abordagens. O termo é usado amplamente e com diferentes significados, existindo diversas abordagens experimentais e teóricas que são feitas em várias áreas - percepção, aprendizagem, memória, linguagem, formação de conceitos, solução de problemas, pensamento, etc. Essas abordagens são chamadas de psicológico-cognitivas, já que enfatizam, como na Psicologia Cognitiva, as regras internas, estratégias e operações que os sujeitos empregam no comportamento inteligente e nos resultados dos processos externos.

Na literatura a abordagem cognitiva tem-se tornado dominante dentro da Psicologia da Música, constituindo uma tendência que enfatiza os estudos psicofísicos de notas, intervalos e escalas, percepção melódica e memória e também modelos representacionais da estrutura musical. Muitos psicólogos cognitivos trabalham nessa tradição, mas as questões do processamento musical foram estudadas por outros psicólogos que trabalham dentro da tradição cognitivo-desenvolvimentista, muito próxima da teoria de Piaget.

As teorias piagetianas e neo-piagetianas são parte da psicologia cognitiva, e elas compartilham muitos conceitos e afirmações com a abordagem do processamento de informações, mas elas contudo derivam-se de uma tradição estruturalista européia muito diferente<sup>6</sup>

---

<sup>4</sup> Hargreaves, David. Developmental psychology and music education. *Psychology of Music*, 14 (2), 1986b, p. 83-96.

<sup>5</sup> Hargreaves, 1986b, op.cit., p.51.

<sup>6</sup> Hargreaves, 1986b, op.cit., p.52.

O desenvolvimento da percepção musical ou “processamento musical” nas crianças inicia-se muito cedo. Aos cinco meses os bebês podem detectar mudanças no contorno melódico, padrão rítmico e altura. As pesquisas sobre canto nas crianças não são novas, vários autores exploram esse tipo de pesquisa. Hargreaves (1996b) diz que hoje os estudos sobre o canto têm tomado novas direções com a abordagem cognitiva e que outras pesquisas significantes sobre o canto nas crianças, como as dos membros do “Projeto Zero” da Universidade de Harvard nos anos 80. O Projeto Zero e alguns psicólogos têm como conceito exploratório central o “esquema cognitivo”. As explicações assemelham-se em alguns pontos: ambos vêem o “esquema musical” como abstrato, como “representações internas do conhecimento sobre estrutura musical”<sup>7</sup>. A estrutura da canção nas crianças é uma forma geral de esquema. Os esquemas, que são ponto central na teoria piagetiana, têm sido parte da Psicologia Cognitiva já há algum tempo e muitos psicólogos os definem como sendo estruturas cognitivas que preparam o sujeito para aceitar certos tipos de informações ao invés de outras.

A Psicologia do Desenvolvimento, ou Desenvolvimentista, é um ramo da Psicologia Cognitiva, sendo prontamente aplicável à educação musical, na qual encontra-se aplicações da teoria de Piaget. Muitos trabalhos de Psicologia do Desenvolvimento musical apareceram nestes últimos anos. Entre os muitos estudos feitos com base na teoria de Piaget, um dos mais importantes é o de Serafine (1980)<sup>8</sup>, que é uma profunda abordagem da teoria piagetiana na música. A teoria de Piaget é cognitiva por apresentar proposições pelas quais as crianças julgam seu ambiente através de significações de esquemas internos, os chamados

‘blocos construtivos’ da cognição, que constantemente mudam com a assimilação de novos objetos e eventos, e isso é ‘desenvolvimentista’ no seu interesse com mudanças de idades-padrão, as quais tomam lugar em uma bem conhecida seqüência de ‘estágios’ (Hargreaves, 1986b p.54-5, grifo do autor).

Um ponto de estudo central, nesse caso, é a “conservação musical”, que envolve a aplicação direta de um conceito importante da teoria de Piaget no pensamento musical das crianças, o de conservação. Existe também uma área em expansão que é a da

---

<sup>7</sup> Hargreaves, 1986b, op.cit., p.53.

<sup>8</sup> Serafine, M.L. “Piagetian Research in Music”. *Council for Research in Music Education Bulletin* 62, 1980, p.1-21.

pesquisa sobre o desenvolvimento da apreciação estética, mas também com adoção de estágios do tipo piagetianos. O pioneirismo na idéia de conservação musical foi Zimmerman (Pflereder, 1964, 1967; Zimmerman, 1992)<sup>9</sup>, que inventou uma série de tarefas análogas às tarefas da conservação não-musical de Piaget. A pesquisa de Zimmerman baseia-se em aplicações do conceito piagetiano de conservação para a música, de acordo com a graduação adquirida por crianças pequenas no fato de que duas propriedades de um objeto concreto poderem variar para produzir uma terceira propriedade invariante. A teoria dessa autora propõe cinco leis de tipos de conservação no desenvolvimento da inteligência musical.

Dentro da Psicologia Cognitivo-desenvolvimentista da música destacam-se três teorias que têm sido especificamente desenvolvidas para explicar a aprendizagem musical, e não o ensino musical. Esses três desenvolvimentos teóricos são os de Serafine (1988)<sup>10</sup>, o Sistema Simbólico (de Gardner, 1973)<sup>11</sup>, e a Teoria do Desenvolvimento Musical de Swanwick e Tillman (1986)<sup>12</sup>. O educador musical que queira usar uma dessas teorias, precisa distinguir com clareza as explicações sobre aprendizagem musical e ensino da música. É necessário também o entendimento das questões sobre os modos particulares do comportamento musical, como, por exemplo, imitar, perceber, representar, associar, entre outros.

Uma teoria pode tratar muito ou pouco da produção musical (composição, improvisação), percepção musical (audição e apreciação) e execução. A grande maioria dos estudos psicológicos sobre o desenvolvimento musical trata somente da percepção, mas é de se esperar que todas as teorias tratem também dos aspectos da execução e da produção. Hargreaves & Zimmerman (1992)<sup>13</sup> mostram que as teorias do desenvolvimento fornecem esquemas e estratégias, formando constructos, e podendo trabalhar através de todas as modalidades.

---

<sup>9</sup> Marilyn Pflereder (1964) da Universidade de Illinois, hoje Marilyn Pflereder-Zimmerman.

<sup>10</sup> Serafine, M.L. *Music as cognition: The development of thought in sound*. New York, Columbia University Press, 1988.

<sup>11</sup> Gardner, H. *The arts and human development*. New York, John Wiley, 1973.

<sup>12</sup> Swanwick, Keith & Tillman, June. The Sequence of Music Development: a study of children's composition. *British Journal of Music Education*, 3(3): 305-339, Nov, 1986.

<sup>13</sup> Hargreaves, David & Zimmerman, Marilyn P. Developmental Theories of Music Learning. In Colwell, R. (ed) *Handbook of Research on Music Teaching and Learning*. New York, Schirmer Books, 1992, p.377-391. Texto traduzido para o português: Teorias do desenvolvimento e da aprendizagem musical. In: Ilari, Betriz (Org.). *Em busca da mente musical. Ensaios sobre os processos cognitivos em música – da percepção à produção*. Curitiba, Editora da UFPR, 2006, p. 231-269.

Piaget (1951)<sup>14</sup> mostra que as mudanças que existem no pensamento das crianças da pré-escola estão baseadas em funções simbólicas, típicas das áreas como o desenho, a linguagem e o jogo simbólico. A teoria de Swanwick e Tillman (1986) enfatiza esse aspecto da teoria de Piaget.

Embora existam intensos debates sobre a validade de uma analogia piagetiana com a música, as propostas de Zimmerman (Pflereder, 1964, 1967, Zimmerman, 1992) evidenciam a possibilidade da analogia, bem como a de outros autores, inclusive brasileiros.

Quanto a isso, Hargreaves & Zimmerman (1992) mostram que a teoria de Piaget tem sido revisada por muitos pesquisadores. A teoria piagetiana na verdade não diz respeito a uma tendência universalizante dos estágios, já que as explicações do desenvolvimento não podem deixar de refletir o contexto, os efeitos ambientais, os objetos e experiências. A universalidade é da seqüência e não das idades, ou seja, o que é universal é a seqüência de desenvolvimento em um dado conceito.

Não é de hoje a ênfase no fato de que a psicologia pode ajudar a compreender, desenvolver e aprimorar o aspecto didático-musical, demonstrando as relações das teorias de desenvolvimento com a educação musical, no que toca ao aspecto didático, enfatizando assim uma fundamentação no estudo do processo de desenvolvimento da criança.

As teorias da psicologia musical tem tentado esclarecer a relação do processo de desenvolvimento e a aprendizagem da música. A corrente teórica mais difundida e aceita na educação musical é a que considera o processo de desenvolvimento como sendo uma interação dos pressupostos empirista e pré-formista, constituindo o que se chama de construtivismo, inicialmente desenvolvido por Piaget. A concepção construtivista de aquisição do conhecimento musical inclui a descrição e a explicação de como são desenvolvidas as operações e estruturas cognitivas e as relações com o desenvolvimento musical. É importante lembrar que é necessária a efetiva participação do sujeito na atribuição de significados vindos da sua interação com o meio, pois a maneira de interagir com o ambiente é que inaugurará a organização desses significados em estruturas cognitivas. O funcionamento da cognição torna-se permanente e contínuo,

---

<sup>14</sup> Piaget, J. *Play, Dreams and Imitation in Childhood*. London, Routledge, 1951.

caracterizando o que Piaget chama de *invariantes funcionais*<sup>15</sup>. É de grande importância que o professor de música conheça os processos de desenvolvimento mental do aluno para daí partir para os processos metodológicos. Beyer (1993)<sup>16</sup> diz: “mais importante do que uma rica oferta de estímulos musicais para o aluno é oferecer condições mentais para extrair o máximo de informações musicais de um mínimo de material existente” (p.21). Além do mais, a partir da consciência dos estágios de desenvolvimento e dos processos que envolve cada etapa, o professor poderá seqüenciar por nível de complexidade as atividades planejadas.

Beyer<sup>17</sup> afirma que

todas as áreas de estudo, independentemente dos conteúdos que tragam, pressupõem o uso de uma lógica de pensamento, sendo esta comum a todos os campos de conhecimento. Ou seja, as estruturas mentais básicas utilizadas pelo sujeito são as mesmas, seja qual for a área de estudo. O que se modifica para cada área é o comportamento, isto é, a ação do sujeito - concreta ou interior - sobre o objeto de estudo<sup>18</sup>.

Esses e outros aspectos do desenvolvimento musical podem ser esclarecidos quando o professor de música adota uma metodologia fundamentada no desenvolvimento cognitivo do aluno. Esta é a proposta deste livro.

Muitos professores iniciam o processo de ensino musical teoricamente, nomeando, classificando, explicando termos e regras<sup>19</sup>, sem levar em conta as *invariantes funcionais*, desobedecendo a progressão das etapas e não dando atenção aos processos decorrentes de cada uma delas para o progresso a outra etapa, ocasionando uma desafinação entre desenvolvimento cognitivo e experiência proposta. O fato de o professor desconhecer as *invariantes funcionais*, faz com que não ocorra equilíbrio entre as funções de *adaptação e organização*, não se

---

<sup>15</sup> *Invariantes funcionais*, para o sistema piagetiano, são funções que permanecem constantes ao longo do desenvolvimento aplicando-se a diferentes conteúdos. Piaget caracteriza a existência de duas invariantes: *organização e adaptação*. Esta última se divide em assimilação e acomodação.

<sup>16</sup> Beyer, Esther. A educação musical sob a perspectiva de uma construção teórica: Uma análise histórica. *Fundamentos da Educação Musical*, No.1, Porto Alegre, ABEM,1993, p.5-25.

<sup>17</sup> Beyer, Esther. *A abordagem cognitiva em música: Uma crítica ao ensino da música a partir da teoria de Piaget*. Dissertação (Mestrado em Educação). Porto Alegre, Faculdade de Educação da UFRGS, 1988.

<sup>18</sup> *Ibidem*, p. 2.

<sup>19</sup> Quanto a isso, Jacques-Dalcroze, no início do século XX, já questionava a utilidade de se saber tudo sobre classificações antes que se tenha alguma idéia a classificar e Paynter nas décadas de 70 e 80 já dizia que há pouco valor em saber sobre pulso, ritmo, harmonia, timbre, etc., a não ser que se possa fazer uso musical (prático) desses aspectos.

concretizando a noção de reversibilidade em música e demonstrando a inexistência de domínio das operações no aluno<sup>20</sup>.

Para Flavell (1992)<sup>21</sup> o sistema de Piaget pode ser usado no planejamento de currículos. A teoria do desenvolvimento de Piaget explica a natureza do sujeito e o processo de transformação dos elementos externos e desconhecidos em internos e conhecidos, possibilitando o conhecimento das “condições mais favoráveis à aprendizagem e, portanto, sobre a maneira pela qual deveríamos ensinar” (Flavell, 1992, p.372).

O sistema piagetiano ajuda na construção de uma avaliação diagnóstica de música referente ao programa da escola; na estruturação dos conteúdos curriculares coerentemente com as etapas do desenvolvimento; na criação de uma metodologia de ensino (quando já selecionados os conteúdos). Flavell (1992) também comenta que o desenvolvimento de uma metodologia pelo professor, que se enquadre nos moldes da teoria de Piaget, requer a observação de dois princípios. O primeiro diz respeito à relação aluno e conteúdo, na qual a ênfase recai no engajamento do sujeito em atividades concretas ligadas ao contexto. Isso pressupõe que o sujeito realize “ações reais com os materiais que constituem a base da aprendizagem” (p.374). Essas ações vão sendo repetidas e variadas e se transformam em esquemas interiorizados. “Transformam-se em operações piagetianas, com as conhecidas propriedades de composição, reversibilidade, associatividade” (p. 374). Portanto, a tarefa do professor é analisar o conteúdo para poder, a partir daí, organizar o material de aprendizagem adequadamente garantindo que essas operações possam ser feitas pelo aluno e finalmente conduzir o aluno a executá-las. O segundo recai na relação entre os alunos e os processos de aprendizagem. Piaget sugere uma metodologia grupal, “como projetos para serem realizados em comum”, tendo em vista atividades socializadas nas quais se dá a cooperação social” (Flavell, 1992, p. 375).

Portanto, o campo da Psicologia Desenvolvimentista é muito amplo e abarca as teorias já conhecidas do desenvolvimento cognitivo e novas abordagens. Quando falamos de educação, é claro que em determinada fase do desenvolvimento a

---

<sup>20</sup> Beyer, 1988, op.cit.

<sup>21</sup> Flavell, John H. *A psicologia do desenvolvimento de Jean Piaget*. São Paulo, Pioneira, 1992.

abordagem behaviorista é adequada, seja em termos de ensino seja em termos da organização da sala de aula. Assim como numa fase de desenvolvimento diferente os conceitos e as práticas da Psicologia Social entram em ação. Entretanto, os aspectos trazidos pela Psicologia do Desenvolvimento ajudam a conhecer os alunos, seus pontos fortes, suas necessidades, os mecanismos de resolução de problemas, ajudando na escolha das estratégias de ensino. Além disso, os achados da Psicologia do Desenvolvimento, como já foi dito, propiciam ao professor a capacidade de refletir sobre sua prática.

No Brasil, desde a primeira elaboração de trabalho de pesquisa na área da Psicologia da Música quase 35 anos se passaram. Na década de 70, mais especificamente em 1975, um estudo de Mársico, dissertação de mestrado em Educação, realizada na UFRGS, intitulada “Treinamento específico da percepção musical em estudantes de música”, abria o caminho da pesquisa sobre cognição musical. Na década de 90 verificamos um grande aumento na produção de livros e pesquisas acadêmicas (dissertações e teses). Hoje, no Brasil, o campo está em processo de pleno amadurecimento e já possui estudos complexos e densos, como os de Esther Beyer, desenvolvidos na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), e o movimento produzido através de encontros científicos e publicações do SINCAM (Simpósio Internacional de Cognição e Artes Musicais).

Assim, a escolha de temas referentes à Psicologia do Desenvolvimento musical, seja elaborando novas abordagens, seja desdobrando as abordagens já conhecidas da Psicologia do Desenvolvimento, como as dos grandes nomes Jean Piaget, Lawrence Kohlberg e David Hunt, por exemplo, cativa cada vez mais um grande número de pesquisadores e professores da área da educação musical brasileiros.