

Projectos de orientação musical para bebés: uma nova perspectiva da vivência musical¹

António Rocha*, João Pedro Reigado, Helena Rodrigues*****

*A. V. E. da Costa de Caparica, Ministério da Educação; CESEM-FCSH, Universidade Nova de Lisboa

**A.V.E. Augusto Louro, Ministério da Educação; CESEM-FCSH, Universidade Nova de Lisboa

***CESEM-FCSH, Universidade Nova de Lisboa; Companhia de Música Teatral

As recentes actividades musicais no âmbito da orientação musical para bebés reflectem uma nova perspectiva a respeito do nível da idade para começar a "aprender música". Com efeito, nas últimas décadas tem havido um interesse crescente relativamente ao desenvolvimento musical e à aprendizagem musical na infância e na primeira infância, graças a investigadores como Sandra Trehub, Laurel Trainor, W. Jay Dowling, David Hargreaves, Edwin Gordon, etc. Neste contexto, assume particular relevância o trabalho de Gordon para o desenvolvimento curricular no âmbito da Educação Musical, designadamente, no domínio da aprendizagem musical de recém-nascidos e crianças em idade pré-escolar.

Com esta comunicação pretende-se dar conta dos estudos que apontam para a necessidade de uma estimulação musical precoce dos bebés bem como relatar algumas experiências de orientação musical para bebés baseadas na Teoria da Aprendizagem Musical de Edwin Gordon. Problematisa-se, também, o actual fenómeno de procura de actividades musicais para bebés, nomeadamente os espectáculos para este tipo de público.

A comunicação divide-se em três partes: na primeira, far-se-á uma breve contextualização dos estudos em desenvolvimento musical na primeira infância, com ênfase na Teoria da Aprendizagem Musical de Edwin Gordon; na segunda apresentar-se-ão alguns projectos de actividades musicais com bebés, explicitando procedimentos, opções metodológicas e técnicas utilizadas neste tipo de sessões; finalmente, na terceira parte, far-se-á uma breve história, análise e problematização de alguns espectáculos musicais para bebés.

COMUNICAÇÃO

Nota introdutória

A investigação mais recente sobre o desenvolvimento musical na primeira infância tem tido repercussões nas práticas pedagógicas, assistindo-se actualmente a uma maior preocupação de professores de música e educadores em desenvolver projectos educativos que incluam a música na Creche e no Jardim-de-infância. A nova realidade

¹ Estudo desenvolvido no âmbito do projecto " Desenvolvimento Musical na Infância e Primeira Infância" (PTDC/EAT/68361/2006) financiado pela Fundação para a Ciência e Tecnologia e com apoio do Ministério da Educação, que concedeu Equiparação a Bolseiro a dois membros da equipa, António Rocha e João Pedro Reigado.

organizacional da escola, com Escolas Básicas Integradas e Agrupamentos de Escolas, coloca aos professores de Educação Musical do 2.º e 3.º Ciclos do Ensino Básico o desafio de uma maior polivalência, podendo eles ser chamados a leccionar Iniciação Musical em Jardins-de-Infância e Escolas do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Além disso, um conhecimento mais profundo do desenvolvimento musical do indivíduo contribui para superar dificuldades na área musical apresentadas pelos nossos alunos de 2.º e 3.º ciclos.

Breve revisão de alguns estudos em desenvolvimento musical na primeira infância

Os estudos na área do desenvolvimento musical na primeira infância têm a maior relevância, visto o seu interesse dizer respeito não só à Psicologia da Música, mas também a outros domínios de investigação, como sejam a Pedagogia, em sentido lato, e a Pedagogia Musical em especial. Como se disse, o conhecimento dos processos de aquisição de capacidades musicais permite uma reflexão sobre os modelos de ensino-aprendizagem adoptados em todos os níveis de ensino. A investigação em Psicologia tem ainda detectado a precocidade do nosso processo de percepção auditiva. Pedro (1985) explica que, logo após o nascimento, o bebé mostra que ouve e está atento aos sons do meio ambiente que o rodeia, porque procura localizar, com os olhos e a cabeça, a origem desses sons, determinando o seu ângulo. Eisenberg demonstrou que o recém-nascido e o bebé têm preferência pela voz humana e em especial pela voz feminina (citado por Brazelton, 1993).

A investigação refere que existem grandes semelhanças entre o sistema auditivo do bebé e o do adulto (Fassbender, 1996, Papoušek, 1996). Contudo, encontram-se também pequenas diferenças, nomeadamente, o facto de o recém-nascido e o bebé discriminarem melhor sons de alta-frequência do que sons de baixa frequência e de, ao

nível da sensação da intensidade sonora, os valores de discriminação de intensidade serem ligeiramente diferentes (o bebê é apenas sensível a aumentos na ordem dos 3 dB), mas não longe dos encontrados para os adultos (Fassbender, 1996).

Se o bebê possui mecanismos perceptivos que lhe permitem organizar o “caos” sonoro que o rodeia, e se muitos dos sons que ele ouve estão organizados musicalmente, coloca-se, pois, a questão: como percebe o bebê as características musicais? Trainor e Trehub (1993), Trehub (2003) e Deutsch (2001) mostram que os bebês percebem os elementos musicais de forma muito semelhante à dos adultos. Em relação à altura do som, uma melodia original transposta é sentida como equivalente à original. Se numa melodia reordenarmos os sons nela contida, o bebê reage assinalando a alteração; também manifesta reação de novidade, quando se acrescenta um novo som que altere o contorno melódico de uma peça musical (Deutsch, 2001).

Trainor e Trehub (1993) referem que os bebês percebem pequenas diferenças de altura de som quando estas ocorrem entre duas melodias, sempre que a segunda melodia é a primeira transposta para uma tonalidade “próxima”, ou seja, quando, por exemplo, uma melodia apresentada em dó maior é transposta para sol ou fá maiores².

Os bebês de 2 e 6 meses percebem melhor intervalos consonantes, como os de 5ª ou 4ª perfeita, do que intervalos dissonantes, como os de 5ª diminuta ou 4ª aumentada, isto é, trítomos. Segundo Trehub (2003), os bebês desta faixa etária também ouvem durante mais tempo seqüências de intervalos (melódicos ou harmônicos) consonantes do que seqüências de intervalos dissonantes. Para Trehub parece, portanto, que este estudo reforça a opinião de que os indivíduos possuem uma predisposição precoce para aspectos da estrutura musical.

² Cf. Henrique, 2002, pp. 948-949, para a discussão sobre definição de tonalidades “próximas” e “afastadas”.

Em relação aos padrões temporais, o bebé percebe como equivalentes diferenças de *tempo* entre duas sequências sonoras, em que a segunda é mais rápida ou mais lenta que a primeira. Todavia, se numa sequência rítmica modificarmos bruscamente o andamento, esta alteração provoca a interrupção da atenção do bebé (Deutsch, 2001).

Como podemos constatar, os seres humanos estão precocemente preparados para apreender as características musicais, isto é, nascem preparados para “aprender” música. Como afirma Trehub (2003), “(...) *infants are universalists in the sense that they are perceptually equipped for the music of any culture*” (p. 670). No entanto, não é ainda possível determinar se a capacidade de expressão musical é inata ou surge no processo de aquisição e inserção culturais. Para autores como Gordon e Trehub, por exemplo, parece não haver dúvidas quanto à tese inatista. De qualquer modo, é significativo que esta capacidade para entender a música seja detectada tão cedo e já com aspectos tão semelhantes aos dos adultos, o que pode indiciar que a faculdade seja inata, como defendem Lerdhal e Jackendoff (1985).

A Teoria da Aprendizagem Musical de Edwin Gordon

Neste contexto, toma a maior importância a proposta psicológica e pedagógica de Edwin Gordon, no sentido de uma aprendizagem precoce da música. Mas, primeiro enquadremos o modelo deste autor nas várias correntes do ensino da Educação Musical.

No início do século XX vários músicos interessaram-se pelas questões da aprendizagem musical das crianças. Com o advento das pedagogias activas no ensino, também na educação musical se procuraram outras formas de ensinar que estivessem de acordo com o desenvolvimento da criança. Jaques-Dalcroze desenvolve a sua “Eurritmia”, que preconiza a aprendizagem musical através do movimento; Willems funda a sua pedagogia a partir de uma base psicológica (apesar de não ter desenvolvido

trabalho de investigação ao nível da psicologia da música) e filosófica, tendo por base a canção; e Orff, com o seu Schulwerk, baseia-se nos jogos infantis (jogos prosódicos, cantilenas repetitivas, etc.) e no instrumental que desenvolveu. Todavia, nenhum destes pedagogos/músicos fez estudos científicos sobre como a criança aprende música. Partiram de um ponto de vista empírico que cruzavam com o seu conhecimento de música e/ou reflectiam sobre a forma como os seus alunos aprendiam, observando-os, num método de tipo clínico.

Estes pedagogos propunham, normalmente, o início dos estudos musicais aos três anos de idade. Antes desta idade, achava-se que, por as crianças não terem ainda competências linguísticas, motoras, socioafectivas e lógico-formais suficientemente desenvolvidas, não era possível ensinar música. As canções tinham palavras que as crianças deviam articular; devia existir já uma certa coordenação motora, para tocar instrumentos e bater ritmos com as mãos ou outra parte do corpo, e um bom nível de coordenação do corpo para se poderem movimentar e reagir ao som musical. Isto significava que para se aprender música tínhamos que ter pré-requisitos em áreas não musicais.

Actualmente, alguns estudos em psicologia levaram a que se entendessem as nossas capacidades como fruto não de uma inteligência mas de múltiplas inteligências. A música é uma dessas inteligências (cf. Gardner, 1993).

É neste contexto e no ensino, ou antes, na orientação musical de crianças com menos de três anos, que se revela o interesse e a relevância do trabalho de Edwin Gordon, investigador americano especialista em psicologia e pedagogia musical. Com efeito, a sua investigação aponta para um desenvolvimento musical, em termos psicológicos, autónomo do restante desenvolvimento psicológico do indivíduo; ou seja, nesta perspectiva defende-se que temos desenvolvimentos de diferentes

capacidades/aptidões em simultâneo, não estando dependente a maturação de umas aptidões para o desenvolvimento de outras.

Note-se que Edwin Gordon se interessou pela investigação sobre a capacidade de aprender música, isto é, sobre a aptidão para a música, chegando à conclusão de que esta aptidão está pouco relacionada com outras aptidões. Não sendo necessários pré-requisitos para aprender música, qualquer idade é própria para a aprendizagem da música. Existem, no entanto, períodos cruciais para a aprendizagem musical em termos de desenvolvimento psicológico: as limitações são estritamente psicológicas, neurológicas e intrínsecas ao desenvolvimento musical do indivíduo. É, portanto, fundamental esclarecer aqui o conceito de Aptidão Musical para este autor.

Assim, o potencial inato que todo o ser humano possui para a aprendizagem da música é a aptidão musical. Todas as pessoas têm aptidão para a música. Tal como diz Gordon (1993), “Just as there is no person without some intelligence so there is no person without music aptitude” (p.2) – ou seja, não há pessoas sem aptidão musical tal como não há pessoas sem inteligência. Por conseguinte, todos somos musicais, só que em graus diferentes. Segundo o autor, aproximadamente 68% das pessoas têm uma aptidão musical média, 14% está abaixo da média, e 14 % está acima da média. Só 2% estão muito abaixo do nível médio e só 2% estão muito acima da média de aptidão musical. Sublinhe-se que os seus estudos revelam que não há correlação entre aptidão musical e inteligência ou outra qualquer característica psicológica (Idem).

À nascença, todo o indivíduo tem um determinado nível de aptidão para a música. Comentando a investigação de Gordon, Rodrigues (1997) escreve “(...) a aptidão musical apresenta o seu potencial máximo na altura do nascimento” (p.16). Dependendo do meio ambiente musical que rodeia o recém-nascido, o potencial de partida pode, no entanto, baixar mais tarde. Assim, até aos nove anos (idade em que a aptidão musical

estabiliza) pode-se estimular a capacidade musical de forma a ficar o mais próxima possível da aptidão com que se nasceu. Após os nove anos, só se pode melhorar a *performance* das capacidades musicais que cada um já tem (Gordon, 1993).

De acordo com Gordon (1993) podemos encontrar, pelo menos, dois tipos de aptidão musical: tonal e rítmica. O potencial de cada indivíduo varia relativamente aos níveis destas aptidões. Além disso, os níveis de aptidão tonal e rítmica podem não ser idênticos. Há pessoas com maior potencial rítmico do que tonal e vice-versa.

Compreende-se deste modo que, no contexto escolar, o conhecimento da aptidão musical de cada aluno (compreendendo, também, o nível tonal e o rítmico) permita ao professor organizar o processo de ensino/aprendizagem de forma a adequá-lo às necessidades individuais dos seus alunos (Idem). Nesta situação, é importante realçar a aplicação de testes de aptidão musical. Para tanto, Gordon criou dois tipos de baterias de testes: testes de desenvolvimento, aplicados a crianças entre os três e os nove anos, e testes estabilizados para aplicação a crianças com mais de nove anos e adultos (Ibidem).

Outro conceito fundamental, que está intimamente ligado à aptidão musical, é o de Audiação.

Explica Rodrigues (1998) que

“(...) audiation é uma palavra cunhada por Gordon para designar um conceito fundamental quer nos seus trabalhos sobre avaliação da aptidão musical como na sua teoria de aprendizagem musical. (...) [é a] capacidade de ouvir e compreender musicalmente quando o som não está fisicamente presente”. (p.15)

E, parafraseando o autor, refere: “(...) *Audiation* está para a música assim como o pensamento está para a linguagem.” (p.17).

Esta comparação significa que o conceito marca o processo pelo qual os indivíduos conseguem “pensar” a música. Repare-se que Gordon não chama “pensamento musical” à audição, dado que esta é específica da música e de natureza diferente da de outros domínios de actividade mental. Pensamento e *audiation* são processos abstractos que, no entanto, diferem no conteúdo. Se num podem existir palavras, frases, etc., no outro só existem sons musicais relacionados por uma lógica própria da música. É através da audição que o ser humano percebe e é capaz de fazer música (Gordon, 1993).

Note-se também que este conceito não é igual ao de “audição interior”, porque esta última não implica obrigatoriamente compreensão, ao passo que, na audição, há sempre compreensão e entendimento do que se está a ouvir (Idem). Este conceito constitui, pois, a base das propostas teóricas e pedagógicas de Gordon, para quem aprender música “(...) é ser guiado de forma a conseguir dar significado àquilo que se ouve”(Rodrigues, 1998, p.8).

A partir destes dois conceitos, de aptidão e de audição, iremos agora explicitar o modelo proposto por Edwin Gordon: A Teoria da Aprendizagem Musical.

A Teoria de Aprendizagem Musical de Gordon (1993) assume-se como “(...) an explanation of how we learn when we learn music.” (p.33). Esta posição distingue-se da que é prática do pensamento pedagógico musical tradicional. Gordon critica tal prática por estar mais preocupada em “como ensinar música”, esquecendo o processo, isto é, o como se aprende. Um dos aspectos criticados por Gordon é o da introdução prematura da leitura musical. Compara a situação ao que aconteceria se um professor tentasse ensinar a leitura de palavras em inglês antes de os alunos conseguirem ouvir/perceber e falar inglês. Como é fácil entender, tal seria um absurdo, embora, acusa Gordon, a maioria dos professores caia neste erro. É, pois, fundamental que se tome consciência de

que é fundamental adequar o ensino ao estágio de desenvolvimento musical de cada criança/indivíduo em dado momento.

Este investigador recomenda que a instrução formal de música só deve ter lugar após o indivíduo (crianças, adolescentes ou, mesmo, adultos) ter passado pelos estágios da audição preparatória. Na referida audição preparatória, o indivíduo é orientado musicalmente de uma maneira informal. Esta orientação deve ter lugar, preferencialmente, a partir do nascimento. À pergunta sobre qual a idade para começar o ensino formal de música, Gordon responde que, em termos musicais, não há idade cronológica, mas idade musical. Afirma mesmo que muitos adultos ainda estão nos estágios de audição preparatória. Como acrescenta Rodrigues (1998) “(...) trata-se sempre de uma questão de sequência das aprendizagens e conteúdos, de **quando.**” (p.19). O professor deve, pois, ter em conta o nível de desenvolvimento musical dos seus alunos, independentemente da idade.

É certamente possível traçar um paralelo entre a aprendizagem musical e a aquisição da linguagem. No percurso para a aquisição da língua materna, a imitação de sons, vocábulos e frases só tem lugar depois de a criança ter sido exposta à linguagem do seu meio ambiente; a leitura e a escrita só aparece depois de uma grande vivência da linguagem oral. Com o processo de aquisição musical, passa-se algo de semelhante. Primeiro, a criança deve ser exposta a um meio musicalmente estimulante. Desta forma, a criança aprende a assimilar a cultura musical do seu meio envolvente, começando a “armazenar” vocabulário musical. Tal como na língua materna, a ênfase é posta na experiência auditiva e na oral.³

³ Na Teoria da Aprendizagem Musical, Gordon (1993) postula a existência de uma aptidão musical, como já foi referido anteriormente, o que de certa forma sugere afinidades com os postulados de Chomsky sobre a faculdade da linguagem. Sobre a aquisição da linguagem no quadro da teoria chomskiana, ver Chomsky, 1965, Costa & Santos, 2003, e Raposo, 1992.

“The Early Childhood Music Curriculum”: um modelo de aprendizagem musical

Anteriormente falámos do modelo teórico relativo à Teoria da Aprendizagem Musical. Vamos passar, então, para uma breve caracterização das sessões de orientação musical para bebés, baseando-nos nesta teoria da aprendizagem e no currículo The Early Childhood Music Curriculum de Gordon (2000b).

As sessões são orientadas informalmente, ou seja, caracterizam-se pela ausência de imposição de informação nem é exigido ao “aluno” qualquer competência. As crianças são “envolvidas” pela música da sua cultura e “(...) encorajadas a absorver essa música, juntamente com a inerente sintaxe baseada nessa cultura.”(Gordon, 2000a, p. 315). Esta orientação baseia-se e promove actividades sequenciais naturais e nas reacções naturais das crianças.

As sessões podem ser de dois tipos:

- não estruturadas quando não planificamos especificamente o que temos de fazer;
- são estruturadas quando tudo o que fizermos na sessão é planeado.

Na primeira situação, baseamos a sessão no repertório de canções e cantos rítmicos sem palavras e de movimentos, agindo de acordo com as reacções dos bebés. Na segunda situação, para além de utilizarmos o repertório acima descrito, fazemos determinados padrões tonais e rítmicos e determinados movimentos para a coordenação motora e respiratória de acordo com o estágio de desenvolvimento musical das crianças.

Nas sessões encoraja-se as crianças a reagirem espontaneamente, e elas são livres de responderem como quiserem.

Retome-se o paralelo com a aquisição da língua materna. Se nesta aprendizagem as crianças têm oportunidade de “experimentar” os sons da sua língua, na música passa-se o mesmo, podendo a criança “(...) explorar sons de diferentes alturas e de diversas

qualidades de voz, assim como muitos movimentos do corpo em vários tempos, antes de poderem dar ênfase e usar os sons e movimentos que caracterizam a música que ouvem à sua volta.” (Ibidem, p. 316).

Por outro lado, se as experiências pré-linguísticas são uma forma da criança aprender a pensar, a aculturação musical é fundamental para ajudar a criança a não só imitar padrões como a pensar musicalmente (audiação). Isto é, do mesmo modo que as experiências pré-linguísticas são uma preparação para o domínio da linguagem, as primeiras exposições e explorações musicais são cruciais para a aquisição e organização das estruturas musicais. Deste modo, a criança “(...) através das suas reacções ocasionais e experimentais, cantadas e entoadas(...)” prepara-se “(...) para cantar, entoar e mover-se através da audiação, dentro duma sintaxe de base cultural.” (Ibidem, p. 316).

Para finalizar, iremos reflectir, contextualizando, os recentes fenómenos de espectáculos para bebés na área da música em que os autores desta comunicação são actores activos. É neste contexto de criação de oportunidades informais de exposição e exploração musical que iremos reflectir sobre os recentes fenómenos de espectáculos para bebés na área da música em que os autores desta comunicação têm sido actores activos.

Os espectáculos musicais para bebés: breve reflexão

Em 1995, vem pela primeira vez a Portugal Edwin Gordon. O impacto das suas palestras põe em causa as bases da prática docente de alguns de nós e faz-nos reflectir sobre o ensino da música em relação aos mais pequenos.

Após um período de aprendizagem das propostas deste autor, alguns músicos e professores começam a fazer as suas “experiências” de “música para bebés”. Entre outras, são de destacar iniciativas promovidas pela Fundação Calouste Gulbenkian

realizadas em Lisboa e em várias bibliotecas do País em que se deu a conhecer um modelo de sessões de orientações musicais para bebés e suas famílias. O repertório escolhido para estes momentos musicais, foi, inicialmente, o proposto por Gordon (2000c) e Gordon et al (1993). Rapidamente, sentimos que eram peças excessivamente americanas, tendo nós dificuldade em nos identificarmos com este tipo de música. / Mas rapidamente sentimos necessidade de integrar outro tipo de repertório, embora conservando os princípios defendidos pelo autor. A utilização de repertório tradicional português tornou-se óbvia, sendo efectuadas escolhas entre os vários cancionários publicados e os livros de carácter escolar da autoria de vários pedagogos musicais do nosso país. Simultaneamente começámos a “servir-nos” também de canções de outras culturas (por exemplo, canções gregas, hebraicas e russas).

A génese dos nossos espectáculos para bebés e suas famílias está, portanto, intimamente ligada com o “efeito” dos seminários de Edwin Gordon, caldeada pelas descobertas deste maravilhoso mundo que é trabalhar com e para bebés. Façamos, pois, uma breve história do nosso contributo pessoal nesta aventura criativa.

Em 2001, é estreado o projecto “BebéBabá” pela Companhia de Música Teatral (Companhia de Música Teatral, 2003a). Este evento propõe a participação dos pais e dos bebés, levando-os a participar numa série de *workshops* que culminam na montagem de uma obra músico-teatral, em que Pais e bebés são simultaneamente espectadores e criadores do objecto artístico. O repertório é, na sua maioria, constituído por originais compostos pelo músico Paulo Maria Rodrigues. Contudo, são também introduzidas canções e brincadeiras musicais do nosso património tradicional (eventualmente trazidas pelos próprios participantes), arrançadas pelo mesmo compositor.

Em 2003, estreia em Almada o “Miauzz – uma ratsódia para todos”. Este espectáculo enquadra-se na filosofia do “BebéBabá”, mas não tem uma oficina como base da sua elaboração. O “Miauzz” é um espectáculo intimista, para 15 bebés, acompanhados, cada um, por um adulto. O público senta-se no palco ao pé dos músicos/actores. Em Setembro de 2003, “abriu-se” a plateia a todos os que queriam assistir ao “Miauzz”, mas de uma forma mais passiva.

Neste mesmo ano, a Companhia de Música Teatral estreia “Andakibebé”, dirigido a famílias com bebés e crianças entre os zero e os seis anos de idade. Também neste ano foram editados o CD/ livro/ guia para pais e educadores, com o mesmo nome (Companhia de Música Teatral, 2003b) e um documentário sobre o projecto “BebéBabá”, acompanhado por um livro.

Em 2007, o mesmo grupo estreia “Primeira Bichofonia”, obra especificamente dirigida a bebés entre os zero e os dezoito meses de idade - em complemento a “Grande Bichofonia”, direccionada a todo o público. De novo, o grupo articula a produção artística com a publicação de suportes educativos: neste caso, a ambos os espectáculos está associada a Enciclopédia da Música com Bicho (constituída por um livro e um CD), obra esta que reúne um conjunto de histórias sobre bichos, contadas por música, cada uma das quais baseadas numa determinada tonalidade e/ou métrica, e de algum modo bebendo nos conhecimentos da teoria da aprendizagem musical.

Esta é uma pequena e parcial história do fenómeno “música para bebés” em Portugal, pois, desde a primeira conferência de Edwin Gordon relativa à teoria de aprendizagem musical para recém-nascidos e crianças em idade pré-escolar (realizada na Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra em 1995), têm surgido múltiplas iniciativas musicais tendo como público-alvo os bebés e, às vezes, as suas famílias.

Trata-se de projectos que nascem preferencialmente em contextos urbanos, realizados por músicos e professores ligados à educação musical e formação de músicos nos diferentes graus de ensino, nas vertentes profissional e amadora.

Não obstante acreditarmos no valor educativo da Música na primeira infância, não resistimos também a interpretar este elevado interesse pela “música para bebés” no nosso País como uma “uma espécie de mecanismo de compensação social típico de uma sociedade industrializada (...), uma forma de devolver às famílias uma certa forma de relação com as Artes, mais próxima da tradição oral e do contacto humano, inscrevendo a Música na cultura do quotidiano” (Rodrigues & Rodrigues 2006, p.43).

Ou seja, a “música para bebés” vem dar respostas a necessidades que surgem enquadradas dentro de uma maior sensibilização dos Pais para a importância da estimulação para a infância, mas também as necessidades que decorrem da falta de disponibilidade dos pais/encarregados de educação para a estimulação musical/artística dos bebés, a profissionalização da tarefa de “ensinar/educar” (onde a escola parece ser a única via de transmissão dos valores e cultura da nossa sociedade), pela constatação de uma necessidade de estimulação musical de qualidade e a consciência de uma ruptura nos laços comunitários de enculturação musical.

Estes problemas e desafios levaram a que os músicos/professores autores e participantes dos espectáculos e materiais atrás mencionados pensassem criativamente num espaço expressivo, não exclusivamente musical, mas transdisciplinar, de movimento, de poesia, de jogo dramático, que “devolvesse” esse espaço da cultura expressiva às nossas crianças (Cf. Cintra, 2001).

É como se se (re)inventasse uma tradição, devedora dos laços ancestrais de uma “cultura” imaginada – porque não vivida –, recolhida através de cancionários, “bíblías” da “cultura pura” de um povo. Sem dúvida que se trata de um ideal romântico, que

pretende devolver o paraíso perdido da identidade nacional a uma comunidade (Cf. Sugerman, 1999, para a discussão desta problemática).

Todavia, a cultura urbana é diversificada, repleta de elementos de culturas misturadas. É o reino do híbrido, devido aos movimentos migratórios, aos discursos de tolerância intercultural da classe dominante, à economia global (que nos torna paradoxalmente homogeneizados, porque iguais no consumo); tudo isto acontece como se as nossas urbes fossem “torres de babel”, de respeito pela diferença, e não guetos de revoltas emergentes.

Quanto a nós, os conceitos de “esquizofonia” e de “schismogenia” propostos por Feld (1994) aplicam-se às nossas cidades e às suas culturas⁴. Esta separação entre as fontes sonoras e as circunstâncias que a motivaram (“esquizofonia”), está patente na “world music” e “world beat” das nossas cidades: a procura de uma identidade cultural original, misturada com a diversidade de símbolos de comunidades perdidas; em suma, uma autenticidade “maquilhada”, porque impossível de ser legítima (“schismogenia”). Temos uma relação dialéctica entre o legítimo, ou mais verdadeiro, e o falso, ou o menos verdadeiro. Este é o conflito “schismogénico” entre os conceitos opostos ou dispares que constroem os discursos expressivos das estratégias identitárias dos habitantes das nossas metrópoles. Contudo, não achamos ter esta dialéctica um carácter pejorativo, pois permite a criatividade individual, a descoberta do “self” dos indivíduos que compõem o caldeirão cultural que são as nossas cidades.

Assim, a construção dos espectáculos de música para bebés enquadra-se neste sentimento “esquizofónico” de “orfandade” cultural, um binómio “schismogénico” entre os possuidores de referências, raízes, por um lado, e os homogeneizados, globalizados, por outro. Apesar de poder parecer uma atitude arrogante, em termos

⁴ Para a definição destes conceitos e a sua problematização ver Feld (1994).

culturais, penso tratar-se-á, talvez, de uma estratégia identitária, de consciência de quem somos, nem que seja de uma forma imaginada. Não importa a falta de veracidade da narrativa criada por estes espectáculos. O que interessa é termos um caminho que nos permita situarmo-nos culturalmente, onde haja espaço para a transmissão da “nossa” cultura expressiva musical, diversa, creolizada, mesmo adulterada.

Referências Bibliográficas

- Brazelton, T. & Cramer, B. (1993). *A relação mais precoce*. Lisboa: Terramar.
- Cintra, R. (2001, 4 de Maio). Música para bebés. *Preguiça, revista de O Independente*, 39, pp.21-24.
- Chomsky, N. (1965). *Aspects of the Theory of Syntax*, Cambridge, Mass.: MIT Press.
- Companhia de Música Teatral, (2003a). *BebéBabá*. Porto: Campo das Letras.
- Companhia de Música Teatral (2003b). *Andakibebé*. Porto: Campo das Letras Editores.
- Companhia de Música Teatral (2006). *Enciclopédia da Música com Bicho*. Lisboa: Companhia de Música Teatral. Tomos I, II e III.
- Costa, J. & Santos, A. (2003). *A falar como os bebés*. Lisboa: Editorial Caminho.
- Deutsch, D. (2001): “Psychology of Music”, *Grove Music Online* ed. L. Macy (acedido a 19 Janeiro de 2004), <http://www.grovemusic.com>
- Feld, S. (1994). From schizophonia to schismogenesis: on the discourses and commodification practices of “world music” and “world beat”. In Keil, C. & Feld, S., *Music grooves* (pp. 257-289). Chicago: University of Chicago Press.
- Gardner, H. (1983/1993). *Frames of Mind*. New York: Basic Books.
- Gordon, E. E. (1993). *Learning sequences in music: skill, content and patterns*. Chicago: GIA Publications.
- Gordon, E. (2000a). *Teoria da aprendizagem musical – Competências, Conteúdos e Padrões*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Gordon, E. (2000b). *Teoria de aprendizagem musical para recém-nascidos e crianças em idade pré-escolar*: Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Gordon, E. (2000c). *More songs and chants without words*. Chicago: G.I.A. Publications
- Gordon, E., Bolton, B., Hicks, W. & Taggart, C. (1993). *The early childhood music curriculum: experimental songs and chants without words*. Chicago: G.I.A. Publications.
- Fassbender, C. (1996). Infants’ auditory sensitivity towards acoustic parameters of speech and music. In Deliège, I. & Sloboda, J. (Eds), *Musical Beginnings-Origins and Developments of Musical Competence* (pp. 56-87). Oxford: Oxford University Press.
- Henrique, L. (2002). *Acústica musical*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Lerdhal & Jackendoff (1985). *A generative theory of tonal music*. Cambridge, Massachusetts: MIT Press.
- Papoušek, H. (1996). Musicality in infancy research: biological and cultural origins of early musicality. In Deliège, I. & Sloboda, J. (Eds.), *Musical Beginnings - Origins*

- and Developments of Musical Competence* (pp. 37-55). Oxford: Oxford University Press.
- Pedro, J. G. (1985). O comportamento do recém-nascido (2): os processos sensoriais. *Jornal de Psicologia*, 4, 3, 8-17.
- Raposo, P. (1992). *Teoria da Gramática: a Faculdade da Linguagem*, Lisboa: Caminho.
- Rodrigues, H. (1996). Thank you, Doctor Gordon. *Boletim da Associação Portuguesa de Educação Musical*, 88, pp.8-14.
- Rodrigues, H. (1997). Música para os Mais Pequenininos - Elementos da Perspectiva de Edwin Gordon. *Boletim da Associação Portuguesa de Educação Musical*, 95, pp.16-18.
- Rodrigues, H. (1998). Pequena Crónica sobre notas de rodapé na Educação Musical. *Boletim da Associação Portuguesa de Educação Musical*, 99, pp.15-25.
- Rodrigues, H. & Rodrigues, P. (2006). A Educação e a Música no divã - "nóias", paranóias, dogmas e paradigmas - seguido de apontamento sobre uma "gota no oceano", *Itinerários, 2º série, nº 3*, 25-52.
- Sugerman, J. (1999). Imaging the homeland: poetry, songs, and the construction of Albanian National subjectivity. *Ethnomusicology*, 43 (3), 419-457.
- Trainor, L. & Trehub, S. (1993). Musical context effects in infants and adults: key distance. *Journal of Experimental Psychology: Human Perception and Performance*, 19 (3), 615-626.
- Trehub, S. (2003). The developmental origins of musicality. *Nature Neuroscience*, 6 (7), 669-673.
- Valério, W. et al (1991). *Music Play*. Chicago: GIA.