

Artigo de John A. Sloboda

Tradução Pedro Luca

Todo mundo é musical??

As origens da musicalidade:

Uma visão de psicologia popular

Pessoas variam enormemente em suas realizações musicais, com alguns indivíduos achando mais fácil que outros progredir. Pais frequentemente relatam que um filho se esforça em vão para dominar um instrumento enquanto o irmão ou irmã mais novo progride com notável pouco esforço. Para explicar isso, a psicologia popular assume que as diferenças entre pessoas nas habilidades musicais são causadas diretamente por variabilidade biológica inerente. Desde o nascimento, alguns indivíduos supostamente tem um potencial inato a musicalidade, ou tem um talento ou dom natural para a música, ou uma aptidão inata. Crenças desse tipo são amplamente mantidas por músicos, professores e outros, e são influentes para ajudar a decidir como os recursos de ensino limitados devem ser alocados. Como relata um jovem músico:

“quando eu tinha por volta de 6 anos comecei a subir, eu tinha feito o nível 2 de flauta no ano anterior e minha mãe pensou que eu tinha o dom da música. Ela não tinha muita certeza. E então quando eu comecei, quando eu era um ano mais velho e já tinha feito um monte, eu fiz níveis em piano e em violino. E então ela soube que eu era musical...minha mãe pensou que minha irmã tinha um dom pra música, mas ela não tem, ela tem um dom com o trabalho escolar (Howe e Sloboda. 1991ª 46).

Uma pessoa fazendo uma afirmação como essa pareceria acreditar que evidências de maior realização servem de base suficiente para assumir que um dom está presente, mesmo que não tenha evidência independente ou justificção lógica pra crer nisso. Na realidade, tudo que está estabelecido é que a habilidade da criança para a performance atingiu um certo nível. No entanto, a crença na centralidade de dons ou talentos inatos pode parecer inocente o suficiente, mesmo que as razões de uma pessoa para sustentar crenças sejam inadequadas para os padrões científicos. Auto crenças exercem poderosos efeitos sobre a persistência e domínio em uma variedade de empreendimentos intelectuais e artísticos, e as diferenças entre indivíduos em tais crenças podem fornecer melhores prognósticos de realizações futuras do que diferenças de QI (Dweck, 1986; Vispoel & Austin, 1993).

No caso acima, poderia ser discutido que porque a criança se percebeu como possuidora de um dom que os outros não tem, ela foi encorajada a ser confiante quanto ao sucesso no seu campo de expertise. Entretanto, há um corolário menos benigno: as crenças autorrealizáveis sobre as consequências da presença de um dom inato estão inevitavelmente associadas a crenças autorrealizáveis sobre o resultado da falta de tal dom inato. A suposta ausência de um dom ou talento específico em certos jovens pode ser usada como motivo para justificar a não disponibilização de oportunidades musicais para eles.

O relato da psicologia popular está correto?

Ainda que apenas por causa de seu potencial de prejudicar a vida de jovens que não foram identificados como talentosos, é necessário perguntar se, ou em que medida, o relato da psicologia popular sobre as causas da habilidade musical é realmente correto. Há uma série de razões para questionar a visão que atribui perícia musical à presença de dons ou talentos inatos.

- 1 em algumas culturas não ocidentais, as realizações musicais são muito mais difundidas do que na nossa (ver, por exemplo, Blacking, 1973, Feld, 1984, Marshall, 1982, Merriam, 1967). O relato de Messenger (1958) sobre os Anang Ibibo da Nigéria é representativo: Ficamos constantemente maravilhados com as habilidades musicais apresentadas por essas pessoas, principalmente pelas crianças que, antes dos cinco anos, podem cantar centenas de canções tanto individualmente quanto em grupos corais e, além disso, são capazes de tocar diversos instrumentos de percussão e aprenderam dezenas de movimentos de dança intrincados que exigem um controle muscular incrível. Procuramos em vão pela pessoa 'não musical', achando difícil fazer perguntas sobre a "surdez para tons" e seus efeitos presumidos porque a língua Anang não possui um conceito comparável... Eles não vão admitir, como tentamos tanto fazê-los admitir, que existem aqueles que não possuem as habilidades necessárias. Essa mesma atitude se aplica às outras áreas estéticas. Alguns dançarinos, cantores e tecelões são considerados mais habilidosos do que a maioria, mas todos podem dançar e cantar bem (Messenger, 1958: 20-22).

Fatores culturais são claramente importantes. As culturas ocidentais podem ter características únicas que são hostis ao desenvolvimento generalizado de grandes realizações musicais. No entanto, mesmo na sociedade ocidental, existem subculturas nas quais a perícia musical é especialmente prevalente. Eles podem surgir rapidamente, geralmente como resultado de esforços deliberados. Por exemplo, na Veneza do século XVIII, certos orfanatos, notáveis o famoso la Pieta, estabeleceram um ambiente cultural em que a perícia musical era valorizada e incentivada. Amplas oportunidades de treinamento foram disponibilizadas, criando ambientes nos quais uma proporção substancial dos órfãos se tornou músicos altamente talentosos (Howe, 1990; Kunkel, 1985). O fato de a distribuição da experiência musical ser tão afetada por fatores culturais é difícil de conciliar com a proposta de que a presença ou ausência de habilidades musicais em um indivíduo depende em grande parte das diferenças nas características inerentes.

- 2 Mesmo em nossa própria cultura, pessoas normalmente classificadas como "não musicais" de fato possuem muitas habilidades musicais, com a maioria das crianças adquirindo muitas das habilidades básicas necessárias para perceber e executar música (Hargreaves, 1986). Por exemplo, mesmo sem qualquer instrução musical anterior, a maioria das crianças é capaz, aos 10 anos de idade, de atingir o mesmo nível de desempenho que adultos treinados musicalmente para julgar qual das duas passagens musicais está de acordo com as regras de harmonia tonal (Sloboda, 1985a: 210 -3). As habilidades receptivas parecem surgir na maioria dos membros de uma cultura por meio da exposição casual aos produtos musicais normais dessa cultura. A existência dessas habilidades pode não ser aparente para um observador casual, a menos que o indivíduo em questão também tenha desenvolvido habilidades de desempenho reconhecíveis.
- 3 Ao contrário da crença comum, na primeira infância os tipos de indicadores de habilidade posterior que seriam consistentes com a noção de fatores inatos sendo importantes são evidentes principalmente por sua ausência. Em uma investigação das origens de músicos jovens notavelmente bem-sucedidos, Sloboda e Howe (1991) descobriram que muito poucos dos indivíduos exibiam quaisquer sinais evidentes de precocidade musical. Sosniak (1985), que entrevistou 24 pianistas de concerto americanos com trinta e poucos anos, descobriu que mesmo depois de esses indivíduos tocarem piano por vários anos, havia poucos indícios de que eles eventualmente teriam mais sucesso do que centenas de outros jovens pianistas.
- 4 Embora possa ser verdade que algumas pessoas acham mais fácil do que outras adquirir habilidades musicais, a visão comum de que certos indivíduos "talentosos" são capazes de progredir sem esforço é contradita pelas evidências. Por exemplo, Hayes (1981) descobriu que entre 76 grandes compositores cujas carreiras ele

- investigou, quase nenhum deles produziu obras importantes antes de terem pelo menos dez anos de rigoroso e intenso treinamento musical. Ericsson, Krampe e Tesch-Romer (1993) descobriram que os melhores violinistas de um conservatório acumularam mais de 10.000 horas de árdua prática formal aos 21 anos, enquanto os menos capazes acumularam apenas metade desse número. Tornar-se um bom músico não é, obviamente, apenas uma questão de investir em grandes quantidades de prática técnica. O desenvolvimento de uma compreensão da estrutura musical e dos estilos musicais também é essencial, mas também requer tempo e experiência.
- 5 Embora pareça ser o caso de que a habilidade musical ocorre nas famílias, a herança do talento inato não é necessariamente a explicação mais satisfatória. Há evidências sólidas de que, quando recebem oportunidades e incentivo para aprender, até mesmo crianças cujos parentes próximos não têm especialização musical costumam fazer um bom progresso. Por exemplo, Sloboda e Howe (1991) descobriram que 30% dos alunos em uma escola de música especializada altamente seletiva vieram de famílias onde nenhum dos pais tinha qualquer interesse musical ou habilidade que fosse além de simplesmente ouvir. Nos alunos mais destacados, a proporção de pais não músicos aumentou para 40%. Obviamente, não é necessário para um músico de sucesso ter parentes que sejam músicos sérios.
- 6 Há um crescente corpo de evidências que sugere que a experiência inicial pode ter uma influência significativa na habilidade musical. A aprendizagem musical pode começar antes mesmo do nascimento da criança. O ouvido fetal começa a captar sons cinco a seis meses antes do nascimento (Parncutt, 1993). Estudos realizados por Hepper (1991) revelaram que peças musicais específicas tocadas para bebês pré-natais (por meio de alto-falantes colocados no estômago da mãe), foram posteriormente reconhecidas pelos bebês quando tocadas para eles após o nascimento (conforme evidenciado por mudanças na atenção a essas peças em comparação com novos).
- Em estudos sobre a infância de jovens músicos de alto desempenho, Howe e Sloboda (1991a, Sloboda & Howe, 1991) descobriram que muitos dos pais cantavam para os filhos (principalmente na hora do sono) todos os dias desde o nascimento. Muitos também se engajaram em jogos musicais, incentivando as crianças a dançar e cantar música. Como essas atividades são vistas por muitos pais como 'comuns', sua importância como oportunidades de aprendizagem pode ser seriamente subestimada (Papousek, 1982).
- Embora haja uma falta de pesquisa sobre os efeitos de longo prazo da estimulação musical precoce, há boas evidências da eficácia da estimulação da linguagem (por exemplo, Fowler, 1990; Whitehurst, Falco, Lonigan, Fischel, DeBaryshe, Valdez-Menchaca & Caulfield 1988), e há razões para acreditar que o desenvolvimento musical está sujeito a influências amplamente semelhantes. Nossa pesquisa atual está começando a indicar níveis mais elevados de estimulação musical precoce em famílias cujos filhos têm o maior progresso subsequente com a música. Tomadas em conjunto, essas observações sugerem que as diferenças iniciais, possivelmente incidentais e não intencionais, na exposição à música podem levar a uma variabilidade substancial na capacidade das crianças de aproveitar as oportunidades de aprendizagem formal posteriores, como aulas instrumentais.
- 7 A psicologia popular pressupõe que existe algum conjunto definido de qualidades subjacentes que diferencia entre os talentosos inatamente e os sem talento. A realidade é que as realizações musicais se baseiam em diferentes combinações de um grande número de habilidades e sub-habilidades distintas, e as correlações entre o nível de desempenho das pessoas em diferentes habilidades costumam ser baixas. Por exemplo, um músico pode ser capaz de escolher uma partitura musical e tocá-la à primeira vista, mas não ser capaz de ouvir uma melodia, reproduzi-la e então

improvisar em torno dela. Em contraste, outro músico pode ter habilidades de improvisação, mas ser incapaz de ler uma partitura. Uma realização, 'afinação perfeita', é frequentemente considerada um sinal especial de talento musical inato, apesar do fato de não ser necessário para atingir os níveis mais altos de realização musical. O ouvido absoluto é uma habilidade limitada a uma proporção relativamente pequena de músicos e parece depender de uma exposição particularmente sistemática a estímulos musicais na primeira infância (Sergeant, 1969). Há evidências que sugerem que, com uma abordagem suficientemente persistente, a habilidade pode ser aprendida por qualquer pessoa determinada (Cuddy, 1970; Brady, 1970). Levitin (na imprensa) argumentou que a maioria das medidas de ouvido absoluto na verdade se baseia em duas habilidades independentes, memória de tons e marcação de tons (a habilidade de nomear um tom lembrado). Quando Levitin mediu a memória dos tons em uma tarefa em que a rotulação do tom não era necessária (cantando canções populares conhecidas de memória), mais de dois terços de uma amostra não selecionada de estudantes universitários demonstrou alguma evidência de ouvido absoluto.

Esses sete fatores apresentam um desafio convincente à visão popular predominante. Apesar da aceitação generalizada da ideia de que apenas algumas pessoas nascem para ser musicais, a noção de que todos são musicais está provavelmente mais próxima da verdadeira situação. Levando em consideração a importância dos fatores ambientais e culturais específicos mencionados acima, é claro que o desenvolvimento da habilidade musical é determinado em maior extensão pela experiência do que a psicologia popular nos faria acreditar.

Embora sejamos críticos da noção de dons musicais inatos, não estamos propondo que as diferenças individuais possam ser necessariamente explicadas inteiramente por diferenças na experiência, aprendizagem, motivação ou prática. Tampouco estamos negando que diferenças biológicas inerentes entre as pessoas podem contribuir para as diferenças em suas eventuais capacidades musicais. É essencial ampliar nossa compreensão dos mecanismos e processos pelos quais as diferenças biológicas inerentes exercem efeitos que podem eventualmente influenciar as realizações musicais. Novas abordagens para o estudo da genética comportamental (por exemplo, Plomin & Thompson, 1993) oferecem a promessa de identificação mais precisa de genes que contribuem para diferenças psicológicas entre os indivíduos. No entanto, é muito provável que as ligações entre biologia e competência musical, quando totalmente compreendidas, se revelem complicadas, indiretas, nem tudo-ou-nada, e de forma alguma correspondendo à noção de um "projeto musical" unitário que está implícito na noção de talentos ou dons inatos

Por que a visão da psicologia popular é tão amplamente aceita?

Uma razão para a prevalência da teoria da psicologia popular é que a profissão musical é dominada por ela. Em outras áreas de especialização, relatos e crenças leigos são sistematicamente desafiados em muitos pontos por explicações com base mais científica. Por exemplo, na medicina popular, acredita-se que o resfriado comum é algo que pode ser contraído ao sentar-se sob uma corrente de ar. A pesquisa demonstrou, no entanto, que os resfriados são causados por vírus e, embora os vírus sejam transmitidos pelo ar, os resfriados não são causados pela corrente de ar frio como tal. Virologia explica por que a visão popular desenvolveu (vírus são transportados no ar), mas também destaca a natureza parcial e potencialmente enganosa da explicação popular.

No mundo musical, não há aceitação generalizada de um relato comparável, com base em pesquisas científicas, o que poderia fornecer uma visão alternativa de como a

habilidade musical emerge. Portanto, a visão popular prevalece. O estudo etnográfico de Kingsbury (1988) de um conservatório de música americano oferece insights sobre a maneira como a retórica dos dons e talentos ocupa um lugar central na filosofia e na prática institucionais. Em particular, essa retórica sustenta a avaliação da performance musical, que se baseia quase inteiramente nos julgamentos subjetivos dos professores instrumentais do conservatório. Suas próprias credenciais para fazer tais julgamentos estão, em última análise, fundamentadas em seu próprio pedigree de treinamento e desempenho, uma vez que outros profissionais, por sua vez, fizeram avaliações subjetivas positivas deles. Embora existam claramente alguns padrões técnicos objetivos abaixo dos quais nenhum aspirante a músico pode cair, as decisões finais geralmente não estão abertas à verificação objetiva da maneira que os julgamentos subjetivos de, digamos, especialistas em tênis podem ser verificados publicamente por qualquer pessoa ao ver jogos sendo vencidos ou perdido. As competições públicas de música são diferentes dos campeonatos de tênis nesse aspecto, porque ainda requer um painel profissional de juízes para determinar os 'vencedores', e há ampla evidência de que tais juízes podem ser extremamente duvidosos. Manturszewska (1970) relata um estudo no qual o júri de uma importante competição internacional de piano classificou um conjunto de execuções da mesma peça. Sem que os juízes percebessem, o conjunto continha repetições da mesma apresentação. Não apenas o acordo geral entre juízes foi baixo, mas alguns juízes deram a peça repetida avaliações bastante diferentes nas duas audiências. A subjetividade essencial das avaliações musicais dentro do conservatório não garantiria por si só o domínio da psicologia popular do talento, a menos que fosse geralmente associada a uma reverência pelo conhecimento e sabedoria superiores dos músicos mestres. Há uma qualidade ritual em muitos dos atos sociais centrais, como os recitais, nos quais a música assume um caráter quase sagrado. De acordo com Kingsbury, os professores de música então se tornam 'altos sacerdotes' da oferta musical, sendo atribuídos com a capacidade de discernir a qualidade das apresentações, de uma forma que não é facilmente contestada mesmo por especialistas em outro instrumento ou período. Com a segurança dessa mística profissional, os avaliadores podem, e costumam fazer, fazer pronunciamentos firmes sobre a musicalidade de seus alunos. Como afirma Kingsbury:

uma pessoa cuja forma de tocar soa "mecânica" ou "artificial" ... nessa medida será considerada não musical ou não talentosa. Uma pessoa cujo desempenho é "expressivo" ou "do coração" e "com sentimento" será, inversamente, considerada talentosa. Uma pessoa será julgada como "musical" distinta de "realizada" na medida em que o desempenho não foi, ou não poderia ter sido determinado por preparação autoconsciente, como ensaio sistemático, aulas formais e exercícios técnicos (Kingsbury, 1988: 70-1).

Além das dúvidas sobre se tais qualidades de desempenho são discerníveis de forma confiável por especialistas, existe o problema adicional de erro de atribuição. Kingsbury cita o exemplo de um estudante que deu uma apresentação que, como ele própria admitiu, foi "destacada" por causa dos altos níveis de ansiedade durante a performance. Em vez de julgar a performance "não musical" por razões situacionais, os avaliadores, em vez disso, julgaram o aluno como uma pessoa "não musical", revertendo assim uma decisão anterior tomada apenas um ano antes, com impacto devastador na autoimagem e autoconfiança do aluno. De acordo com Kingsbury, os professores da música costumam dizer uns aos outros e aos seus alunos que a musicalidade é um atributo fixo - "você tem ou não, e realmente não há nada a ser feito para mudar as coisas".

Um segundo possível fator que contribui para a prevalência da conta popular é a maneira como o currículo escolar de música é organizado em muitos países ocidentais. Isso, sem dúvida, foi informado pelo ethos profissional descrito acima. Em muitos países, espera-se (e são treinados) os professores de sala de aula de crianças

menores de 12 anos para ensinar a maioria das disciplinas. A música é uma exceção e geralmente é ensinada por um especialista, se for o caso. Embora os padrões mínimos de realização sejam geralmente definidos em disciplinas como linguagem ou matemática, com aulas corretivas para aqueles que ficam para trás, não existem tais padrões para a música. Aulas instrumentais geralmente são reservadas para aqueles que expressam interesse ou são identificados por um profissional como sendo talentosos. A provisão musical básica que está disponível para todas as crianças pode envolver pouco mais do que escuta supervisionada. É interessante que no esporte, a outra área frequentemente ensinada por um professor especialista em vez do professor generalista da classe, a noção de que algumas crianças podem ser simplesmente espectadores tem pouco crédito. Todos são geralmente encorajados a atingir algum nível de competência como executante.

Um estudo de S. O'Neill (em preparação) está fornecendo evidências preliminares intrigantes de que a mensagem implícita nesses arranjos curriculares começa a ser comunicada às crianças em uma idade precoce. Quando as crianças de 6 a 10 anos foram questionadas se acreditavam que habilidades musicais e outras habilidades de desempenho eram fixas ou poderiam ser desenvolvidas, muitas crianças relataram a crença de que a habilidade musical não poderia ser alterada, enquanto a grande maioria das mesmas crianças acreditava que habilidades para jogar ou os esportes podem ser melhorados com a prática.

Uma terceira razão para o domínio da psicologia popular do talento pode ser que o processo pelo qual as crianças começam a diferir umas das outras na habilidade musical pode não ser óbvio ou facilmente observável. Anteriormente, apontamos quantas habilidades musicais fundamentais são habilidades receptivas, adquiridas por meio da exposição à música, e não por meio da prática aberta. A taxa de aprendizagem vai depender, não só da quantidade de exposição, mas também do grau de atenção que o indivíduo dedica ao material. Isso, por sua vez, pode ser afetado por uma série de variáveis ​​motivacionais que estão ligadas à música apenas por uma longa cadeia de fatores intermediários. Não é difícil ver como dois irmãos que, do ponto de vista de seus pais, tiveram níveis semelhantes de exposição musical, poderiam de fato demonstrar níveis bastante diferentes de habilidade quando apresentados a uma tarefa aberta (como desempenho instrumental) pela primeira vez.

Uma quarta e última razão para a sobrevivência do relato folk é que, ao promover um autoconceito positivo em uma pessoa identificada como talentosa, fornece a esse indivíduo fontes de motivação que são pré-requisitos para o investimento em longas horas de prática exigidas para desenvolver habilidades musicais. Em outras palavras, a atribuição popular dá ao músico uma razão de ser. Devido à raridade desse suposto presente, seu possuidor é considerado um dos poucos escolhidos. Muitos músicos falam sobre o presente como algo (análogo à "musa" do poeta) de que podem às vezes ser um recipiente relutante, mas que lhes impõe o dever de desenvolvê-lo, independentemente de suas inclinações pessoais transitórias. A parábola bíblica dos talentos é provavelmente uma expressão fundamental dessa visão de mundo: "um homem em viagem chamou seus servos e os confiou à sua propriedade; a um deu cinco talentos, a outro dois, a outro um, a cada um segundo a sua capacidade" (Mateus 25: 14-30).

Uma explicação alternativa para as diferenças na "musicalidade"

Nosso desafio à explicação popular pressupõe que existem muitos caminhos para o sucesso ou o fracasso, não apenas um - talento ou sua ausência. No entanto, gostaríamos de concluir descrevendo com algum detalhe apenas uma rota importante que vários estudos sugeriram fortemente.

Poucas pessoas parecem duvidar que o conhecimento técnico seja, na raiz, apenas uma questão de trabalho árduo; e não é difícil ver quantas das diferenças entre os indivíduos em tal especialização podem ser explicadas por diferenças de experiência, motivação e prática. No entanto, como as observações de Kingsbury da cultura conservatória demonstram, não são essas diferenças técnicas que normalmente sustentam as diferenças de talento. Em vez disso, músicos talentosos são aqueles que se acredita terem habilidades superiores nas características mais "intangíveis" da performance expressiva (identificados por alguns como "tocar com o coração"). Quando se trata de tais características (as pequenas variações no tempo, volume, altura e qualidade do tom que transformam uma peça musical de uma reprodução meramente técnica em um produto individualmente distinto), há uma suposição implícita de que " presentes ", não apenas trabalho duro, são necessários.

No entanto, uma série de estudos de pesquisa (por exemplo, Clarke, 1988; Gabrielsson, 1988; Shaffer, 1981; Sloboda, 1983) mostraram que expressivas "micro variações" são, de fato, altamente sistemáticas, tanto dentro do mesmo artista quanto entre diferentes artistas dentro de uma cultura musical. Muitas dessas variações têm o efeito de tornar importantes características estruturais da música mais proeminentes para o ouvinte, e a natureza de tais variações pode ser amplamente prevista a partir de princípios gerais de agrupamento e organização perceptual. Essas micro variações exibem características essenciais das habilidades adquiridas: elas se tornam mais sistemáticas com a experiência, podem ser eliciadas em situações de desempenho despreparado (leitura à primeira vista) e sua aplicação por profissionais qualificados é em grande parte automática. As diferenças entre os performers ocorrem não tanto porque os princípios fundamentais da expressão são diferentes, mas porque os performers têm opções que concernem à distribuição e intensidade de dispositivos expressivos diferentes. Tais diferenças podem ser caracterizadas como diferenças no "estilo" expressivo (Sloboda, 1985b)

Evidentemente, então, apesar da dúvida justificável sobre a confiabilidade dos julgamentos profissionais de " musicalidade ", há um continuum objetivamente mensurável de habilidade expressiva, em uma extremidade da qual estão situados músicos que consistentemente fornecem desempenho expressivo apropriado em uma ampla variedade de situações de desempenho, e na outra extremidade estão aqueles que tendem a fornecer performances de "rotina" pouco expressivas. Queremos argumentar que a posição de um indivíduo neste continuum é tão provável de ser determinada pela experiência quanto sua especialização técnica.

Em particular, parece que o desenvolvimento da habilidade expressiva pode ser significativamente influenciado por circunstâncias emocionais e motivacionais que acompanham o envolvimento inicial com a música. Há um corpo considerável de evidências de que existem dois tipos de motivação para se envolver com a música, como com qualquer outra atividade em que a criatividade possa ser exibida (Amabile, 1983; Persson, Pratt & Robson, 1992). Uma motivação é " intrínseca ". Ela se desenvolve a partir de experiências intensas de prazer com a música (de tipo sensual, estético ou emocional) e contribui para o desenvolvimento de um compromisso pessoal com a música em si mesma. A outra motivação é " extrínseca ". e está preocupada com a realização. Aqui, o foco não está tanto na música em si, mas em alcançar certos objetivos como a aprovação dos pais, identificação com modelos e vencer competições. Claramente, qualquer indivíduo terá uma mistura dos dois tipos de motivação. Há evidências, no entanto, de que uma ênfase muito precoce na realização pode

inibir a motivação intrínseca. As crianças ficam tão preocupadas com o que os outros podem estar pensando de sua performance, que têm pouca atenção para o potencial da música para envolver suas sensibilidades estéticas e emocionais.

Esta conclusão é apoiada por um estudo de memórias autobiográficas (Sloboda, 1990). Neste estudo, músicos adultos e não músicos foram convidados a relembrar eventos dos primeiros dez anos de vida que tivessem qualquer conexão com a música. Eles receberam uma série de perguntas para estimular a lembrança sobre, por um instante, onde o evento ocorreu, a que evento a música fazia parte, com quem estavam e que significado a experiência teve para eles. Muitos dos músicos relataram experiências precoces profundamente sentidas e intensamente positivas ao aspecto "interno" dos eventos musicais, o que parecia elevá-los para fora do estado normal de consciência. Por exemplo, uma jovem lembrou o seguinte:

Eu tinha sete anos e estava sentado na escola matinal. A música fazia parte do serviço de assembleia. Eu estava com meus amigos Karen, Amelia, Jenny, Amelia, Allan. A música era um dueto de clarinete, clássico, provavelmente de Mozart. Fiquei surpreso com a beleza do som. Era líquido, ressonante, vibrante. Pareceu enviar arrepios através de mim. Eu senti como se fosse um momento significativo. Ouvir essa música me levou a aprender primeiro a tocar flauta e depois a realizar minha ambição de tocar clarinete. Tocar o clarinete mudou minha vida; fazer uma rodada de jornais e economizar para comprar meu próprio clarinete; encontrar amigos da banda do condado ... Sempre que ouço clarinetes sendo tocados, lembro-me do impacto dessa primeira experiência (Sloboda, 1990: 37).

Outros, mais frequentemente os não músicos, lembravam de eventos em que a música em si não era lembrada como significativa em si mesma, mas sim seu contexto, que muitas vezes era de ansiedade, humilhação ou constrangimento. Ser obrigado a atuar na frente de outras pessoas, ser criticado, ser ridicularizado, eram experiências comuns.

As análises de frequência dos subcomponentes das reconvocações mostraram três fatores que estavam estatisticamente associados a experiências internas positivas. Primeiro, o evento ocorreu em casa, na igreja ou em uma sala de concertos, e não na escola. Em segundo lugar, o evento ocorreu enquanto a criança estava ouvindo, em vez de atuar. Terceiro, a criança estava sozinha, com a família ou amigos, e não com o professor. Em cada caso, essas condições parecem estar conectadas a um ambiente relaxado e não ameaçador, onde nada é pedido à criança. Parece que tal ambiente é necessário para que a música exerça seus efeitos emocionais mais fortes nos indivíduos.

Essas experiências positivas de "pico" na infância parecem importantes para o desenvolvimento da habilidade musical por duas razões. Em primeiro lugar, essas experiências são tão prazerosas que as crianças muitas vezes aumentam seu envolvimento com a música na esperança de repeti-las, proporcionando assim motivação para a grande quantidade de prática necessária para atingir altos níveis de habilidade de performance. Em segundo lugar, essas experiências parecem estar intimamente ligadas à compreensão da pessoa das estruturas musicais que são cruciais para a performance expressiva. Sloboda (1991) mostrou que os ouvintes adultos de música identificam muitos de seus momentos de resposta emocional mais intensa com eventos musicais bastante específicos, como mudanças repentinas na harmonia musical (por exemplo, mudanças enarmônicas). Esses eventos são aqueles que manipulam as expectativas do ouvinte de alguma forma. A menos que alguém tenha experimentado a "deliciosa" surpresa da mudança enarmônica ao ouvir, é difícil ver como alguém poderia efetivamente adicionar a expressão de performance apropriada a tal mudança para aumentar seu efeito para os ouvintes. Tal expressão pode significar uma ligeira desaceleração que atrasa e enfatiza o início do acorde inesperado. A experiência emocional deve preceder a performance. Crianças que estão focalizando a atenção emocional em sua performance e outros fatores extrínsecos, ao invés da própria música, podem não ser capazes

de construir as ligações estrutura-emoção que são as bases necessárias para o jogo expressivo espontâneo.

Assim, o músico que toca com competência técnica, mas "não musicalmente", pode frequentemente ser a pessoa que desenvolveu um foco extrínseco em vez de intrínseco para a atividade musical. A ausência de um foco intrínseco nada tem a ver com a ausência de "talento", mas sim com a ausência de oportunidades de aprender, por experiência, como as estruturas musicais afetam as emoções.

Conclusão

O relato acima demonstra apenas uma das muitas rotas possíveis pelas quais as experiências divergentes dos indivíduos podem ter efeitos duradouros e significativos em sua habilidade musical. Para compreender totalmente a origem da habilidade musical, será necessário pesquisar muito mais sobre a vida dos músicos em desenvolvimento. No entanto, esperamos ter esboçado um quadro suficiente para mostrar que a preocupação com noções simplistas de dons e talentos inatos só pode servir para inibir esforços e esforços para obter uma compreensão científica adequada desse fenômeno complexo.

References

- Amabile, T. M. (1983) *The Social Psychology of Creativity*. New York: Springer Verlag.
- Blacking, J. (1973) *How Musical is Man?* London: Faber & Faber.
- Brady, P. T. (1970) Fixed-scale mechanism of absolute pitch. *Journal of the Acoustical Society of America*, 48, 863-7.
- Clarke, E.F. (1988) Generative principles in music performance. In J. A. Sloboda (Ed.) *Generative processes in music: the psychology of performance, appreciation, and composition*. London: Oxford University Press.
- Cuddy, L. L. (1970) Training the absolute identification of pitch. *Perception & Psychophysics*, 8, 265-9.
- Drewek, C. S. (1986) Motivational processes affecting learning. *American Psychologist*, 41, 1040-1044.
- Ericsson K.A., Krause, R.T., & Tesch-Romer, C. (1993) The role of deliberate practice in the acquisition of expert performance. *Psychological Review*, 100, 363-406.
- Feld, S. (1984) Sound structure as social structure. *Ethnomusicology*, 28, 383-409.
- Fowler, W. (1990) Early stimulation and the development of verbal talent. In M. J. A. Howe (Ed.) *Encouraging the Development of Exceptional Skills and Talents*. London: BPS Books.
- Gabrielsson, A. (1988) Timing in music performance and its relation to music experience. In J. A. Sloboda (Ed.) *Generative processes in music: the psychology of performance, appreciation, and composition*. London: Oxford University Press.
- Hagenauer, D. J. (1986) *The Developmental Psychology of Music*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hayes, J. R. (1981) *The Complete Problem Solver*. Philadelphia: Franklin Institute Press.
- Hepper, F. G. (1991) An examination of fetal learning before and after birth. *Irish Journal of Psychology*, 12, 95-107.
- Howe, M. J. A. (1990) *The Origins of Exceptional Abilities*. Oxford: Blackwell.
- Howe, M. J. A. & Sloboda, J. A. (1991a) Young musicians' accounts of significant influences in their early lives: I. the family and the musical background. *British Journal of Music Education*, 5, 39-52.
- Howe, M. J. A. & Sloboda, J. A. (1991b) Problems experienced by young musicians as a result of the failure of other children to value musical accomplishments. *Gifted Education*, 8, 102-111.
- Kingbury, H. (1988) *Music, Talent, and Performance: a Conservatory Cultural System*. Philadelphia: Temple University Press.
- Kunkel, J.H. (1985) Vinelli in Venice: an historical test of psychological propositions. *Psychological Record*, 35, 445-457.
- Levitin, D. (in press) Absolute representation in auditory memory: evidence from the production of learned melodies. *Perception and Psychophysics*.
- Marjuszewska, M. (1970) *Roztworzone ocen wykonawstwa muzycznego, wydawanych przez ekspertów muzycznych* (Reliability of evaluation of musical performances given by musical experts). *Ruch Muzyczny*, 21, 3-8.
- Marshall, C. (1982) Towards a comparative aesthetics of music. In R. Falk & T. Rice (Eds.) *Cross Cultural Perspectives on Music*. Toronto: University of Toronto Press.
- Merriam, A. P. (1967) *The Ethnomusicology of the Afro-Caribbean*. Chicago: Aldine.
- Messenger, J. (1958) *Ethnic talent*. *Basic College Quarterly*, 4, 20-24.
- O'Neill, S. A. (in preparation) Children's conceptions of ability: a comparison of major domains. Internal research report, Department of Psychology, Keele University.
- Papoušek, M. (1982) The 'mother tongue method' of music education: psychobiological roots in nonverbal parent-infant communication. In J. Dobbs (Ed.), *International Music Education*. ISME Yearbook 1982.
- Parncutt, R. (1993) Prenatal experience and the origins of music. In T. Hain (Ed.) *Prenatal perception, learning and bonding*. Berlin: Leonardo.
- Peterson, R. S., Pratt, G., & Robson, C. (1992) Motivational and influential components of musical performance: a qualitative analysis. *European Journal for High Ability*, 3, 206-217.
- Plomin, R., & Thompson, L. A. (1990) Genetics and high cognitive ability. In K. Ackill (ed.) *The Origins and Development of High Ability: Proceedings of Ciba Symposium 178*. London: Wiley.
- Sergeant, D. (1981) Experimental investigation of absolute pitch. *Journal of Research in Music Education*, 17, 135-43.
- Shaffer, L.H. (1981) Performance of Chopin, Bach, and Beethoven: studies in motor programming. *Cognitive Psychology*, 13, 528-578.
- Sloboda, J.A. (1983) The communication of musical metre in piano performance. *Quarterly Journal of Experimental Psychology*, 35A, 377-396.
- Sloboda, J. A. (1985a) *The Musical Mind: the Cognitive Psychology of Music*. London: Oxford University Press.
- Sloboda, J.A. (1985b) Expressive skill in two pianistic style and effectiveness in music performance. *Canadian Journal of Psychology*, 39, 275-293.
- Sloboda, J.A. (1990) Music as a language. In F. Wilson & F. Roehmann (Eds.) *Music and child development*. St. Louis, Miss.: MMB Inc.
- Sloboda, J.A. (1991) Music structure and emotional response: some empirical findings. *Psychology of Music*, 19, 119-120.
- Sloboda, J.A. & Howe, M.J.A. (1991) Biographical precursors of musical excellence: an interview study. *Psychology of Music*, 19, 3-21.
- Szaszaki, L. A. (1985) Learning to be a concert pianist. In B. S. Bloom (Ed.) *Young People*. New York: Ballantine.
- Vispoel, W. F. & Austin, J. R. (1993) Constructive response to failure in music: the role of attribution feedback and classroom goal structure. *British Journal of Educational Psychology*, 63, 110-129.
- Whitehurst, G. J., Falco, F. L., Lonigan, C. J., Fischel, J. E., Dellarsyke, B. D., Valdez-Menchaca, M. C., & Caulfield, M. (1988) Accelerating language development through picture book learning. *Developmental Psychology*, 24, 552-559.

