



Melodia e Palavras numa Canção: Questões para o Ensino de Canções no Contexto Pré-Escolar e de 1.º Ciclo do Ensino Básico

Melody and Words in a Song: Issues Regarding
Song Teaching from Preschool through 4th Grade

Ana Isabel Pereira

CESEM-LAMCI – FCSH – Universidade Nova de Lisboa
anaisabelsaint@gmail.com

Helena Rodrigues

CESEM-LAMCI – FCSH – Universidade Nova de Lisboa
helenarodrigues@musicateatral.com

RESUMO

A canção é, porventura, o recurso musical mais utilizado em jardins de infância e escolas do 1.º ciclo do ensino básico. Considerando que o desenvolvimento linguístico e musical destes grupos etários está numa fase sensível, este ensaio procura aprofundar a relação entre palavras e melodia numa canção. Referem-se vários estudos realizados na área da perceção e cognição musical, descrevendo-se as implicações da interação entre ambas as componentes para a identidade de uma canção e seu reconhecimento auditivo. Reconhecendo que existem diferentes formas de escutar e de aprender, comparam-se várias investigações no que respeita ao ensino de canções com palavras e sem palavras, às diferenças encontradas no seu desempenho vocal e aos procedimentos imersivo e frase-por-frase utilizados no ensino de canções. Procura-se ainda contextualizar a importância atribuída às canções sem palavras no âmbito da Teoria de Aprendizagem Musical desenvolvida por Edwin Gordon. Por fim, à luz dos estudos analisados, resumem-se os aspetos mais importantes a considerar no ensino de uma canção e em investigações futuras.

Palavras-chave: Canções com Palavras; Canções sem Palavras; Reconhecimento Auditivo; Desempenho Vocal; Teoria de Aprendizagem Musical

ABSTRACT

To our knowledge, songs are the musical resource most used with preschool and primary school-aged children. Acknowledging that the linguistic and musical development in these ages is at a critical stage, we propose to analyse the interaction between melody and words in memory for songs. Several studies in the field of perception and musical cognition are discussed in terms of the influence of both components in a song identity and recognition. Assuming different ways of perceiving and encoding songs, we extend this discussion to the influence of teaching songs with words and without words in encoding and vocal performance of children. Furthermore, we compare two different procedures for teaching songs based on the results of several studies. We also place the importance of using songs without words within Music Learning Theory developed by Edwin Gordon. Finally, according to the studies discussed, we point out relevant aspects to be considered when teaching songs and for further researches.

Keywords: Songs with Words; Songs without Words; Songs Recognition; Vocal Performance; Music Learning Theory

Preâmbulo

A canção é, porventura, o recurso musical mais utilizado em jardins de infância e escolas do 1.º ciclo do ensino básico. Comumente, por canção entende-se uma pequena obra musical que congrega uma melodia e um conjunto de palavras. Não obstante, as palavras que se utilizam podem ser de natureza distinta, isto é, podem contar uma história ou ser uma sucessão da mesma sílaba neutra, por exemplo, lá-lá-lá, bá-bá-bá ou nô-nô-nô. No contexto deste ensaio é importante esta distinção, designando-se uma melodia cantada com sílaba neutra por canção sem palavras e uma melodia que canta uma história por canção com palavras.

Em situações de ensino formal e informal da música esta díade pode ter particular interesse sob os aspetos auditivo e performativo. Um dos pedagogos que chamou a atenção para esta questão foi Edwin Gordon (n. 1927-2015), tendo dado grande relevo ao uso de canções sem palavras nas orientações musicais desde a primeira infância. O investigador defendia que a escuta e aprendizagem deste tipo de canções permite que a atenção seja mais orientada para os aspetos intrinsecamente musicais da melodia (alturas de sons, intervalos, intensidades). Assim, este procedimento facilitaria a audição, que, segundo o autor, é para a música o que o pensamento é para a linguagem.

Pode-se então perguntar: deveriam os professores, educadores e pais ter em maior consideração uma “dieta” musical composta não só por canções com palavras, as mais comuns, mas também por canções sem palavras?

Tendo em conta que a canção representa o RPEA [52]

cruzamento entre a linguagem falada e a linguagem musical, a distinção apontada é particularmente relevante. Precisamente, um dos grandes desafios para a psicologia da música tem sido procurar perceber como é que ambas as componentes são percecionadas, se o armazenamento da melodia e das palavras é feito de forma integrada ou independente e de que modo é que estas interagem na memória.

Aparentemente, é comum presenciar-se ou vivenciar-se uma situação em que se ouve ou trauteia a melodia de uma canção mas não se consegue juntar as palavras correspondentes, ou em que não se reconhece a melodia de uma canção familiar com palavras diferentes. Apesar de várias décadas de investigação, não existem ainda respostas conclusivas que permitam explicar esses factos.

Contudo, compreender como as palavras e melodia interagem na perceção e memorização de canções assume particular importância em situações de educação informal e formal da Música logo desde a primeira infância. Tal como aflorado atrás, as implicações ao nível do desenvolvimento musical auditivo e performativo podem ser variadas, importando averiguar se a forma de aprendizagem destes dois elementos (palavras e melodia) tem influência no reconhecimento de uma canção e no seu desempenho vocal.

Outras questões podem também ser levantadas: existem formas preferenciais para memorizar uma canção? Existem diferentes formas de reconhecer uma canção, ora privilegiando a melodia ora as palavras? Existem diferenças individuais a este nível? Nesse caso, essas características pessoais têm influência sobre o modo como se escutou ou

Armazenamento de Canções na Memória

aprendeu uma canção e sobre o seu posterior reconhecimento auditivo e desempenho vocal?

O objetivo deste artigo é, portanto, (1) apresentar uma revisão de literatura que contribua para uma visão global de estudos relacionados com a memorização e interação entre palavras e melodia numa canção, bem como com a aprendizagem de canções e (2) fazer uma síntese desses aspetos no que respeita à sua aplicação prática em sala de aula.

O ponto de partida é a relação entre a linguagem falada e a música, relação que, nos últimos anos, tem ganhado novo fôlego graças ao desenvolvimento das ciências cognitivas e dos métodos de imagiologia cerebral (Besson, Chobert, & Marie, 2011). Obviamente que as canções são o material de estudo ideal, uma vez que congregam ambos os elementos: as palavras e a melodia.

Começa-se, então, por abordar o que se tem defendido em termos de armazenamento de canções na memória, bem como os procedimentos utilizados no seu reconhecimento auditivo. De seguida, procede-se à revisão de estudos sobre o desempenho de canções com palavras e canções sem palavras e sobre os procedimentos utilizados para ensinar uma canção pela via da oralidade. Dado que o ensino de canções sem palavras ocupa um lugar importante no âmbito da Teoria de Aprendizagem Musical desenvolvida por Edwin Gordon, explora-se ainda as razões na base dessa posição. Por fim, procede-se a uma síntese das pistas deixadas pelos estudos analisados relativamente à relação entre melodia e palavras numa canção.

Vários estudos sugerem a existência de um mecanismo partilhado de aprendizagem para o sistema da linguagem falada e para o sistema da música, embora com redes neuronais parcialmente distintas (ver, por exemplo, Ettliger, Margulis, & Wong, 2011; Schön et al., 2010).

De facto, considerando que ambos os sistemas partilham a perceção através do sistema auditivo, alguns investigadores apontam para a sobreposição de processos neurofisiológicos, perceptivos e cognitivos (Besson et al., 2011; Patel, 2008).

Questiona-se ainda se o armazenamento da melodia e das palavras é feito de forma integrada ou independente e de que forma é que as duas componentes interagem. Apesar de várias décadas de investigação, a literatura apresenta resultados contraditórios no que respeita à forma como acontece a sobreposição daqueles processos e como isso se reflete no seu armazenamento.

Existem, assim, estudos efetuados com diferentes tipos de população que defendem o efeito de integração das palavras e da melodia: com crianças em idade pré-escolar e adultos (Morrongiello & Roes, 1990); com adultos saudáveis (Nakada & Abe, 2006; Serafine, Davidson, Crowder, & Repp, 1986); e com adultos com danos cerebrais (Samson & Zatorre, 1991).

Por seu lado, alguns investigadores defendem que o armazenamento das palavras e da melodia acontece de forma independente, quer em adultos com danos cerebrais (Hébert & Peretz, 2001; Peretz, Gagnon, Hébert, & Macoir, 2004) quer em adultos saudáveis (Racette & Peretz, 2007;

Saito et al., 2012).

Experiências Quotidianas

Uma das observações mais imediatas relativamente ao modo como se processa o armazenamento de canções na memória prende-se com o facto de ser aparentemente comum presenciarem-se ou vivenciar-se uma situação em que se ouve ou trauteia a melodia de uma canção mas não se consegue juntar as palavras correspondentes. Ou, então, em que não se reconhece a melodia de uma canção familiar quando esta é apresentada com palavras diferentes.

Tome-se como exemplo a canção tradicional inglesa “Jingle Bells”, comumente cantada ou escutada na época natalícia em jardins de infância e escolas do 1.º ciclo. A tradução para português contempla diversas versões: (a) “É Natal, é Natal, salvação e luz / alegria, cristãos, já nasceu Jesus”; (b) “É Natal, é Natal, tudo bate o pé / vamos por o sapatinho lá na chaminé”; (c) “É Natal, é Natal, vamos sem demora / Já nasceu o Deus menino, já nasceu agora”; (d) “Toca o sino pequenino, sino de Belém / já nasceu o Deus menino para nosso bem”; ou ainda (e) “Pinheirinho, pinheirinho de ramos verdinhos / p’ra enfeitar, p’ra enfeitar bolas, bonequinhos”.

De acordo com a nossa experiência, podem verificar-se situações como as seguintes: (1) sabe-se trautear a melodia da canção “Jingle Bells” (em boca fechada ou com sílaba neutra) mas não se recorda o conjunto de palavras que encaixa (ou também pode acontecer recordar apenas as palavras do início); ou (2) não reconhecer a melodia da canção escutada / aprendida quando as

RPEA [54]

palavras não são as mesmas.

Este tipo de situações pode ocorrer com crianças ou com adultos (educadores, professores, pais). Partindo do princípio que é desejável o reconhecimento da melodia, tendo consciência das diferenças existentes ao nível das palavras, de que forma se pode evitar a confusão criada pela troca / substituição de palavras familiares por outras não familiares?

Por outro lado, quando se ensina uma canção, um dos objetivos é que esta seja bem memorizada, independentemente do conjunto de palavras utilizado. Obviamente, há que considerar vários fatores que podem influenciar a memorização e consequente reprodução vocal como, por exemplo, o tempo dedicado à aprendizagem da canção, a motivação e o próprio processo de aquisição da voz cantada.

Reconhecimento de Canções: Valorizam-se as Palavras ou a Melodia?

O facto de não se reconhecer uma melodia quando esta tem palavras diferentes é interessante de analisar. Quando se escuta / aprende uma canção, esta veicula informação específica sobre as alturas do som (melodia), as palavras, as dinâmicas, as durações e o timbre. Será que se pode dizer que a combinação destas dimensões funciona como o bilhete de identidade dessa canção? E será que a identidade permanece quando um destes parâmetros se altera? Ou seja, será que as semelhanças são suficientemente salientes para se considerar que é a mesma canção?

Considerando apenas as dimensões melodia

e palavra, questiona-se qual das componentes é que mais contribui para definir a identidade de uma canção. Aparentemente, existem poucos estudos que procuram verificar se na identificação de uma canção as crianças se baseiam na melodia ou nas palavras (com crianças em idade pré-escolar: Feierabend et al., 1998; Morrongiello & Roes, 1990; Pereira & Rodrigues, 2016; Rodrigues & Rodrigues, 2010; com crianças do 1.º ciclo: Gonçalves, 2008).

Apesar de várias diferenças metodológicas encontradas nestes estudos e que serão referidas mais à frente, os resultados não diferem grandemente entre si e tendem a corroborar os resultados obtidos em investigações com adultos, mostrando a primazia das palavras no reconhecimento de canções (Sammler et al., 2010; Nakada & Abe, 2006).

Por exemplo, com participantes adultos, Nakada e Abe (2006) propõem-se investigar o efeito do processamento das palavras na presença da melodia e vice-versa, partindo do pressuposto que essas componentes se influenciam mutuamente na memória. Concluem, então, que a memória para a melodia é muito afetada pelas palavras e que a memória para as palavras é apenas ligeiramente afetada pela melodia. Utilizando uma técnica de imagiologia cerebral, os resultados da investigação de Sammler et al. (2010) corroboram estas observações no sentido em que revelam que palavras e melodia são processadas com níveis diferentes de integração ou separação.

Refira-se que o estudo de Nakada e Abe (2006) se distingue do outro pelo facto de considerar não só excertos de canções com palavras mas também sem palavras. Ainda assim, os resultados obtidos são semelhantes aos de outros estudos

que usam apenas excertos de canções com palavras, como por exemplo, o estudo de Saito et al. (2012).

Observe-se ainda que, aparentemente, os estudos com adultos têm em comum os seguintes aspetos: (1) acautelou-se a não familiaridade com os materiais musicais utilizados; (2) estes só foram dados a escutar uma vez; e (3) não se escutavam canções inteiras mas apenas excertos. Portanto, o tipo de design reportado em investigações com adultos, e que tem sido utilizado recorrentemente ao longo das últimas décadas, parece ser demasiado laboratorial para se aproximar das experiências do quotidiano. Na vida quotidiana, os indivíduos contactam com canções completas e não com excertos. Por outro lado, e aparentemente, não existem estudos nesta linha investigativa que permitam comparar o comportamento dos participantes face à apresentação de canções não familiares e familiares.

Quanto aos estudos com crianças é interessante analisar as diferenças metodológicas encontradas, já que mostram as opções tomadas em contexto de investigação e que são úteis para futuras pesquisas.

A primeira está relacionada com a duração do procedimento: (1) as tarefas de reconhecimento foram apresentadas imediatamente após a audição do material musical (Gonçalves, 2008; Morrongiello & Roes, 1990); e (2) as tarefas de reconhecimento foram apresentadas após um período de instrução que dura entre 3 a 4 semanas (Feierabend et al., 1998; Pereira & Rodrigues, 2016; Rodrigues & Rodrigues, 2010). Portanto, a diferença metodológica nestes casos prende-se com o tempo dedicado à escuta e aprendizagem do material.

A segunda diferença está relacionada com a utilização de canções com palavras ou sem palavras. Neste caso, dois dos estudos optaram apenas pela utilização de canções com palavras (Gonçalves, 2008; Morrongiello & Roes, 1990) e os restantes utilizaram ambos os tipos de canções (Feierabend et al., 1998; Pereira & Rodrigues, 2016; Rodrigues & Rodrigues, 2010).

A terceira diferença a considerar é o tipo de instrumentos utilizados para recolher as respostas às tarefas. A maioria são visuais, por exemplo, imagens (Feierabend et al., 1998; Gonçalves, 2008), cartões (Rodrigues & Rodrigues, 2010) e gestos (Pereira & Rodrigues, 2016). O estudo de Morrongiello e Roes (1990) recolheu as respostas orais de crianças sem auxílio de outras referências.

A quarta diferença tem a ver com o tipo de instrução e de resposta solicitada. Como exemplo, refira-se a forma de recolher as respostas na fase de reconhecimento: respostas verbais ou não verbais. Assim, os estudos de Feierabend et al. (1998) e Rodrigues e Rodrigues (2010) recorrem às referências visuais também utilizadas na fase de instrução, sem entrevistar os participantes. O estudo de Gonçalves (2008) é um caso intermédio, já que, numa primeira fase, as respostas são obtidas através das escolhas das crianças num jogo musical informático e, numa outra fase, são entrevistados alguns dos participantes como forma de confirmar se as respostas no jogo foram intencionais ou não, bem como conhecer as razões das suas escolhas. Aqui registam-se respostas como “esta tem o tom igual mas não tem a letra igual” ou “quando a letra é diferente é mais fácil perceber a diferença do que quando é a afinação”.

No caso de Morrongiello e Roes (1990) e Pe-

reira e Rodrigues (2016) as crianças também são entrevistadas, embora no primeiro não seja pedido para justificarem as escolhas. Inspirado no procedimento de Gonçalves (2008), o estudo de Pereira e Rodrigues (2016) também recolhe as razões para as escolhas das crianças. Registou, então, expressões como “porque faz lembrar”, “é parecida”, “é igual”, “é quase igual”, “não tem letra”, “a melodia é a mesma”, “tem o mesmo som”, o que revelou diferentes formas de abordar as semelhanças e as diferenças entre os estímulos iniciais e os manipulados.

É precisamente no modo de avaliar os comportamentos de resposta que reside a dificuldade das investigações conduzidas com crianças. Note-se, por exemplo, o tipo de resposta solicitada nos seguintes casos: “qual é a mais parecida?” ou “é exatamente igual, mais ou menos igual ou nada igual?” (Gonçalves, 2008; Morrongiello & Roes, 1990). Ora, uma criança pode achar que uma canção com palavras diferentes – embora com a mesma melodia de outra – é, de facto, uma nova canção, já que não corresponde à que ouviu originalmente e, por isso, responder “nada iguais”. Ou seja, pode ser apenas uma questão de “ponto de vista” de julgamento.

Contudo, Gonçalves (2008) identifica este problema, reconhecendo que a questão “o que é mais parecido?” pode ter sido uma limitação do estudo, uma vez que a resposta pode ter sido condicionada pelas interpretações pessoais do significado da pergunta. Por outro lado, as respostas obtidas podiam também estar condicionadas pelos diferentes níveis de desenvolvimento da memória da criança, pela sua capacidade de concentração, de percepção ou de expressão verbal (Hargreaves citado

em Rodrigues e Rodrigues, 2010). Já em Pereira e Rodrigues (2016) procurou-se contornar esta questão solicitando a cada criança que escolhesse o gesto que ficava melhor com a canção escutada. Perguntava-se depois o porquê da escolha.

À semelhança de Rodrigues e Rodrigues (2010), em Pereira e Rodrigues (2016) os resultados mostraram que existem crianças que valorizam a melodia, outras as palavras, e outras que tanto consideram a melodia como as palavras nas suas decisões. Por outro lado, verificou-se que a primazia das palavras acontece essencialmente em situações de reconhecimento em que estas são familiares. Sugere-se, então, que podem existir diferenças individuais no que toca à forma de lidar com a informação linguística e musical de uma canção.

A opção tomada em Gonçalves (2008) e Pereira e Rodrigues (2016) parece ser a mais indicada para compreender a forma como cada criança percebe a melodia e as palavras de uma canção. Precisamente, as justificações recolhidas são reveladoras da maneira como as crianças lidam com as semelhanças e as diferenças entre os estímulos escutados. Mais ainda, ajudam a compreender a influência da alteração dos parâmetros naquilo que é a identidade de uma canção para cada uma delas.

Canta-se Melhor com Palavras ou sem Palavras?

Se a interação entre a melodia e as palavras de uma canção interfere no seu reconhecimento auditivo, questiona-se se o desempenho vocal também será afetado, ou seja, existirá diferença de desempenho entre uma canção ensinada com

palavras e outra ensinada sem palavras?

Aparentemente, existem poucos estudos que exploram a influência do ensino de canções sem palavras e com palavras no desempenho vocal (Goetze citado em Phillips, 1989; Jacobi-Karna, 1996; Levinowitz, 1989; Smale citado em Loong & Lineburgh, 2000; Welch, Sergeant, & White, 1998). Os resultados encontrados são contraditórios ou não revelam diferenças significativas, o que se pode dever às diferenças procedimentais ou às idades consideradas.

Fazendo-se a ressalva relativamente à data em que os estudos foram realizados e à transferência de contextos culturais que possam ocorrer, considera-se ainda assim importante referir e analisar estes estudos, já que, aparentemente, não tem sido dado seguimento a esta linha investigativa.

Num estudo com crianças de 4 e 5 anos, Levinowitz (1989) procurou verificar se existiam diferenças entre uma canção aprendida com palavras e outra sem palavras. Os resultados mostraram que o desempenho tonal é melhor nesta última situação, embora não se verifiquem diferenças ao nível rítmico. Contudo, teria sido interessante, numa fase posterior, acrescentar palavras à canção sem palavras e comparar o desempenho vocal com a canção aprendida com palavras desde o início.

Goetze (citado em Phillips, 1989) reportou o mesmo tipo de resultados com crianças do ensino pré-escolar, 1.º ano e 3.º ano, isto é, um melhor desempenho na canção sem palavras. Neste estudo as crianças aprenderam duas canções com palavras e, posteriormente, foi-lhes solicitado que as cantassem uma vez com palavras e outra vez sem palavras. Por sua vez, numa replicação des-

te estudo, Smale (citado em Loong & Lineburgh, 2000) também verificou que crianças de 4 e 5 anos cantam melhor canções sem palavras, embora não se registem diferenças significativas entre os dois tipos de canções.

No que respeita a resultados contrários, ou seja, um melhor desempenho vocal em canções com palavras, refira-se, em primeiro lugar, o estudo longitudinal de Welch et al. (1998). Esta investigação teve a duração de 3.5 anos e foi realizada com crianças dos 4 aos 8 anos de idade. Durante a fase de instrução foram ensinadas duas canções com palavras em cada ano letivo. No final de cada fase de instrução foram então solicitadas duas tarefas aos participantes: (1) cantar as duas canções com palavras, tal como aprendida; (2) cantar as duas canções com uma sílaba neutra. Os resultados obtidos mostraram que o desempenho vocal na canção com palavras é bastante superior ao da canção sem palavras.

Num estudo com crianças dos 3 aos 5 anos, Jacobi-Karna (1996) procurou verificar qual a influência da ordem de ensino da melodia e das palavras de uma canção no desempenho vocal. Numa primeira fase, ensinou uma canção com palavras e uma canção sem palavras e, posteriormente, retirou as palavras à canção sem palavras (isto é, apresentou apenas a melodia) e acrescentou palavras à canção sem palavras. Os resultados revelaram que não existem diferenças significativas entre os desempenhos no final de cada fase. Todavia, verificou que as crianças de 4 anos cantam melhor com palavras.

Conforme se pode verificar, reportam-se procedimentos investigativos bastante distintos, sobretudo no que respeita à situação de apresentação RPEA [58]

das canções e à situação de resposta, ou seja, à tarefa que se solicita aos participantes. Por exemplo, em Levinowitz (1989) apresenta-se uma canção com palavras e uma canção sem palavras, sendo solicitado às crianças que cantem essas mesmas canções. Por outro lado, em Goetze (citado em Phillips, 1989) são apresentadas duas canções com palavras e é solicitado aos participantes que cantem essas canções ora com palavras ora sem palavras. Nestes dois casos, as conclusões dos investigadores são idênticas embora tenham sido recolhidos dados a partir de tarefas diferentes.

Analisando o design experimental dos estudos atrás referidos permanece uma questão em aberto: em que situação é que uma canção com palavras é melhor cantada? Quando se ensina primeiro a melodia ou tudo em simultâneo?

Sobre os Procedimentos mais Comuns para o Ensino de Canções

O tipo de estratégia utilizada para se ensinar uma canção tem sido identificado na literatura como um fator que pode influenciar o desempenho vocal (Hornbach & Taggart, 2005; Phillips, 2014).

Os procedimentos encontrados vão desde a escuta até à leitura da partitura e podem, inclusivamente, ser uma mistura dos dois. Contudo, o mais comum em jardins de infância e escolas do 1.º ciclo do ensino básico é aquele em que as crianças aprendem as canções apenas pela via da oralidade.

Ora, para se ensinar uma canção através da escuta, encontra-se frequentemente descrito na literatura o procedimento imersivo e o procedi-

mento frase-por-frase (ver revisão de literatura em, por exemplo, Klinger, Campbell, & Goolsby, 1998). Este último consiste numa primeira audição da canção na totalidade, seguindo-se o ensino de frase por frase pelo professor com imitação em diferido pelos alunos, isto é, só repetem depois do professor ter apresentado a frase. Alguns investigadores defendem que este tipo de procedimento é o que mais se aproxima do “chunking”, uma das estratégias de memorização auditiva mais abordadas na área da cognição¹.

No procedimento imersivo, as canções são escutadas várias vezes por inteiro antes de serem cantadas e a imitação em diferido só tem lugar se for necessário corrigir alguma passagem mais difícil. Defende-se, pois, que este é um processo mais informal de aprendizagem, mais próximo da tradição oral, no qual as palavras e a melodia vão sendo apreendidas gradualmente porque são escutadas várias vezes.

Com base numa revisão de literatura, Phillips (2014) advoga que o procedimento imersivo é mais apropriado para canções curtas e simples e o procedimento frase-por-frase é mais indicado para canções longas e mais complexas, embora não refira o factor com palavras e sem palavras. Não obstante, analise-se mais em pormenor as investigações realizadas neste contexto.

Num estudo com crianças de 8 anos, Klinger et al. (1998) procuraram precisamente investigar qual dos procedimentos teria maior influência no seu desempenho vocal. A fase de instrução cor-

respondeu a apenas uma sessão, em que foram ensinadas duas canções com palavras utilizando o procedimento imersivo e o frase-por-frase. O desempenho vocal de cada criança foi depois avaliado segundo quatro parâmetros: contorno melódico, ritmo, palavras e alturas de som. Apesar de considerarem que ambas as canções foram aprendidas satisfatoriamente, os autores sublinham que existiram menos erros na canção aprendida através do método imersivo. As maiores diferenças no desempenho foram registadas para o contorno melódico e alturas de som. Estes investigadores defendem então que quando se expõe uma criança a várias repetições da canção num todo isso contribui para uma noção de continuidade e integridade em termos da melodia e da história contada pelas palavras.

Aparentemente, existem poucos estudos que procuram não só comparar os dois procedimentos como também comparar o efeito que o ensino de canções com palavras e sem palavras tem no desempenho vocal das crianças (ver revisão de literatura, por exemplo, em Persellin & Bateman, 2010).

Por exemplo, o estudo de Gault (2002) foi realizado com crianças de 5 e 6 anos de idade e utilizou as mesmas canções do estudo de Klinger et al. (1998). Neste caso, a fase de instrução durou 4 semanas (1 sessão de 35 minutos por semana) e o investigador definiu quatro grupos distintos a que foram atribuídos os seguintes tratamentos: (grupo 1) procedimento imersivo com a canção 1 com palavras e canção 2 sem palavras; (grupo 2) procedimento imersivo com uma canção 1 sem palavras e canção 2 com palavras; (grupo 3) procedimento frase-por-frase com a canção 1 com palavras e

¹ “Chunking” significa que quando escutamos um estímulo, cada parte (“chunk”) desse estímulo pode se codificada separadamente, embora após várias repetições estas várias partes possam ser codificadas como um todo. Ou seja, sugere-se que estamos constantemente a identificar padrões naquilo que nos rodeia e a codificar esses padrões em partes cada vez maiores.

canção 2 sem palavras; e (grupo 4) procedimento frase-por-frase com a canção 1 sem palavras e canção 2 com palavras. Os resultados revelaram que (a) quanto à variável palavras, o desempenho é melhor na canção 1 do que na canção 2; (b) o procedimento frase-por-frase tende a favorecer o desempenho da canção 1, não sendo relevante a diferença entre procedimentos para a canção 2; e (c) apesar de não existir uma diferença significativa de desempenho, nota-se uma tendência para um melhor desempenho na canção 2. Os autores concluem que um melhor desempenho vocal de uma canção não depende especificamente de uma das quatro combinações utilizadas, e que a escolha entre estas deve ser feita em função das características da própria canção.

Por sua vez, Marshall (conforme citado em Phillips, 2014) num estudo realizado com crianças de oito anos de idade, e considerando os mesmos quatro modos de apresentação, revela que o desempenho vocal foi melhor na canção apresentada com palavras utilizando o método imersivo, embora não tenha sido encontrada diferença estatística entre os quatro modos de apresentação.

Os resultados apresentados revelam que a existência de palavras nas canções pode influenciar o desempenho vocal ainda que não seja significativo em termos estatísticos.

As Canções sem Palavras no Âmbito da Teoria de Aprendizagem Musical

Ao longo de várias décadas de investigação, Edwin Gordon lançou as bases da Teoria de Aprendizagem Musical (TAM), em que distingue entre RPEA [60]

método e técnica. Assim, o método é definido como o porque se ensina, o que se ensina e quando se ensina (a melhor sequência de instrução), enquanto que a técnica deve dizer como ensinar. De um modo sintético, a TAM define, então, um método sequencial para ensinar as competências essenciais de audição (Gordon, 2000a).

Audição foi um termo cunhado pelo próprio investigador, no início dos anos 80, que significa escuta interior com compreensão musical podendo o som estar ou não fisicamente presente. Pode-se estar a audiar quando se escuta música, quando se toca/canta a partir de notação, quando se toca “de ouvido”, improvisa, compõe ou se escreve música. Gordon distingue entre audição e audição interior pois pode haver audição interior por um processo de imitação sem haver compreensão. Por exemplo, é possível pronunciar-se a palavra japonesa “hayku” para um grupo de crianças que a podem ouvir interiormente e até reproduzi-la sem, no entanto, haver compreensão do seu significado (Rodrigues, 2001).

É através do desenvolvimento da audição que as crianças aprendem a compreender música. E esta compreensão funciona como a pedra angular para a apreciação musical que é o objetivo último do ensino da música.

Neste contexto, as canções sem palavras ocupam um lugar de destaque para Gordon, já que são uma peça importante no desenvolvimento da audição. Isto não significa, obviamente, que as canções com palavras não são importantes. Contudo, tal como o investigador defende, é necessário que apareçam no lugar correto da sequência de aprendizagem (Gordon & Jordanoff, 1993).

Não sendo objetivo deste ensaio aprofundar a

TAM, existe, no entanto, outro conceito a referir para que se possa compreender a importância do uso de canções sem palavras mesmo com crianças do 1.º ciclo: a idade musical. A idade musical pode ser diferente da idade cronológica, ou seja, é possível que uma criança com cinco anos e outra com dez anos tenham o mesmo vocabulário de audição e canto e mostrem as mesmas reações à música (Gordon, 2000b). Daí que seja importante manter um repertório variado e que continue a incluir canções sem palavras.

Para rematar e tal como já foi referido, a escuta e aprendizagem de canções sem palavras ajuda as crianças a audiar, já que as palavras não mascaram os aspetos puramente musicais. Numa outra fase de aprendizagem, sessão musical ou ano letivo poderão ser acrescentadas palavras a essa melodia, caso existam, recomendando-se, então, que as palavras sejam entoadas sem altura definida e de acordo com o ritmo melódico da canção (Gordon, 2000a).

Coda em Forma de Síntese

A voz e o ato de cantar são, indiscutivelmente, a base para uma aprendizagem musical saudável e frutuosa. As canções surgem, então, como o material chave nesta aprendizagem e como fonte de inspiração para um trabalho didático alargado em termos de diversas competências: audição, desempenho vocal, acompanhamento rítmico corporal e instrumental, jogo musical, movimento corporal.

É precisamente o protagonismo assumido pela canção que legitima a reflexão sobre o modo como as crianças se apropriam deste material. Os estudos realizados ao longo de várias décadas apontam

para diferenças na forma como as crianças percebem canções e diferenças no desempenho vocal consoante as condições experimentais. Então, em primeiro lugar, é necessário ter consciência que existe uma interação entre as palavras e a melodia de uma canção na memória e que esta relação pode ser influenciada pelo modo como se apresenta o material.

Com efeito, encontram-se descritas na literatura diferentes formas de se ensinar uma canção e que resultam da combinação de duas vertentes: (1) a ordem de apresentação das palavras e melodia (melodia ensinada em primeiro lugar ou as palavras e a melodia em simultâneo) e (2) a forma de apresentação da canção (se é ensinada por partes ou imersivamente, ou seja, dando a escutar sempre toda a canção).

Em sentido lato, considera-se que uma canção é uma pequena história cantada e, neste sentido, parece óbvia a presença das palavras. Por esta razão, é possível que seja menos comum os educadores e professores considerarem o ensino de uma canção sem as palavras, ou seja, trabalhando primeiro a melodia ou simplesmente cantando canções sem palavras.

Não obstante, parecem existir vantagens em se ensinar primeiro a melodia de uma canção. A primeira consideração a fazer diz respeito ao direcionamento da escuta para o contorno melódico ou padrões rítmicos presentes na canção, por exemplo, tal como sugere Gordon (2000a). Em segundo lugar, alguns investigadores referem que, em idade pré-escolar, o desempenho é melhor em canções sem palavras, mesmo sendo uma diferença pouco acentuada.

Numa fase de desenvolvimento em que as pala-

avras são um input diário constante, a substituição das palavras por uma sílaba neutra ao longo de toda a canção poderá direcionar a atenção da criança para a melodia. Em segundo lugar, pode acontecer que o uso da sílaba neutra facilite quer a memorização quer o desempenho vocal da canção, uma vez que não é necessário lidar com muitas e diferentes palavras.

A idade poderá ser um fator a ter em conta quando se aborda o desempenho vocal das crianças em situações formais ou informais do ensino da Música. Eventualmente, o nível de desenvolvimento linguístico de cada grupo etário e de cada participante também terá influência no desempenho.

A influência da ordem de apresentação das palavras e da melodia e da forma como estas interagem em diferentes situações deve continuar a ser aprofundada em investigações futuras, bem como a influência do procedimento imersivo ou frase-por-frase na aprendizagem de uma canção e no seu desempenho vocal. Para tal, e complementando os estudos apontados, seria interessante comparar diferentes grupos etários utilizando um mesmo design experimental. Sabe-se que existem diferenças individuais em termos de aprendizagem e é pertinente aprofundá-las na área da perceção e cognição musical utilizando canções.

Não obstante estas considerações, será interessante analisar de que forma é que crianças de diferentes idades ensinam diferentes canções entre si. Este tipo de informação também poderá ser útil na escolha do procedimento preferencial a ser aplicado pelo professor em contexto de sala de aula. E será que existe preferência por um dos procedimentos consoante a idade? Questiona-se RPEA [62]

ainda se, à semelhança do que se verifica com o reconhecimento auditivo de uma canção, também existirão diferenças individuais no modo como uma criança “prefere” aprender uma canção. Os resultados poderão lançar pistas importantes sobre o modo como as crianças aprendem e cantam melhor uma canção.

Os avanços nestas áreas poderão, assim, levar à melhoria ou à modificação das práticas pedagógicas no ensino de canções e contribuir para o desenvolvimento musical das crianças.

Agradecimentos

Este trabalho foi desenvolvido no âmbito da unidade de investigação CESEM (UID/EAT-00693/2013) da FCSH da Universidade NOVA de Lisboa e com o apoio financeiro da FCT (Fundação para a Ciência e Tecnologia) através de uma bolsa de investigação (PD/BI/113460/2015), participada pelo Fundo Social Europeu (FSE) e por fundos nacionais do MCTES.

Referências Bibliográficas

- Besson, M., Chobert, J., & Marie, C. (2011). “Transfer between music and speech: Common processing, attention, and memory” em *Frontiers in Psychology*, 2 (94), 1-12.
- Ettlinger, M., Margulis, E., & Wong, P. (2011). “Implicit memory in music and language” em *Frontiers in Psychology*, 2 (211), 1-10.
- Feierabend, J., Saunders, T., Holahan, J., & Getnick, P. (1998). „Song recognition among preschool-age children: An investigation of words and music” em *Journal of Research in Music Education*, 46 (3), 351-359.

- Gault, B. (2002). "Effects of pedagogical approach, presence/absence of text, and developmental music aptitude on the song performance accuracy of kindergarten and first-grade students" em *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, 152, 54-63.
- Gonçalves, I. (2008). "A conservação musical: contribuição para o conhecimento do desenvolvimento musical das crianças entre os 6 e os 10 anos de idade" em P. Martins (Ed.). *Infâncias Possíveis, Mundos Reais, Resumos do I Congresso Internacional em Estudos da Criança*, 184. Braga: IEC – Universidade do Minho.
- Gordon, E. (2000a). *Teoria de Aprendizagem Musical: Competências, conteúdos e padrões*. (M. Albuquerque, Trad.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian. (Trabalho original publicado em 1980).
- Gordon, E. (2000b). *Teoria de Aprendizagem Musical para recém-nascidos e crianças em idade pré-escolar*. (P. M. Rodrigues, Trad.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian. (Trabalho original publicado em 1980).
- Gordon, E., & Jordanoff, C. (1993). "Kodály and Gordon: Same and different" em *Kodály Envoy*, XX (1), 22-28.
- Hébert, S., & Peretz, I. (2001). "Are text and tune of familiar songs separable by brain damage?" em *Brain Cognition*, 46 (1-2), 169-175.
- Hornbach, C., & Taggart, C. (2005). "The relationship between developmental tonal aptitude and singing achievement among kindergarten, first-, second-, and third-grade students" em *Journal of Research in Music Education*, 53 (4), 322-331.
- Jacobi-Karna, K. (1996). "The effects of the inclusion of text on the singing accuracy of preschool children" em *Dissertation Abstracts International*, 57 (11), 4682.
- Klinger, R., Campbell, P., & Goolsby, T. (1998). "Approaches to children's song acquisition: Immersion and phrase-by-phrase" em *Journal of Research in Music Education*, 46 (1), 24-34.
- Levinowitz, L. (1989). "An investigation of preschool children's comparative capability to sing songs with and without words" em *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, 100, 14-19.
- Loong, C., & Lineburgh, N. (2000). "Research in early childhood music: 1929-1999" em *Kodály Envoy*, 26 (4), 24-34.
- Morrongiello, B., & Roes, C. (1990). "Children's memory for new songs: Integrations or independent storage of words and tunes?" em *Journal of Experimental Psychology*, 50, 25-38.
- Nakada, T., & Abe, J. (2006). "The interplay between music and language processing in song recognition" em M. Baroni, A. Addressi, R. Caterina & M. Costa. *Proceedings of the 9th International Conference on Music Perception & Cognition (ICMPC9)*. Bologna: Italy.
- Patel, A. (2008). *Music, language, and the brain*. Oxford: Oxford University Press.
- Pereira, A., & Rodrigues, H. (2016). "O papel da melodia e das palavras no reconhecimento de canções por crianças de 4 a 6 anos de idade" em H. Rodrigues, P. F. Rodrigues & P. M. Rodrigues (Eds.). *Ecos de Opus Tutti Arte para a infância e desenvolvimento social e humano*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian (no prelo).
- Peretz, I., Gagnon, L., Hébert, S., & Macoir, J. (2004). "Singing in the brain: Insights from cognitive neuropsychology" em *Music Perception*, 21 (3), 373-390.
- Persellin, D., & Bateman, L. (2010). "A comparative study on the effectiveness of two song-teaching methods: Holistic vs. phrase-by-phrase" em *Early Child Development and Care*, 179 (6), 799-806.
- Phillips, K. (1989). "Mary Goetze: Factors affecting accuracy in children's singing [Review of the unpublished doctoral dissertation *Factors affecting accuracy in children's singing*, by M. Goetze]" em *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, 102, 82-85.
- Phillips, K. (2014). *Teaching kids to sing* (2nd ed.). Boston: Schirmer, Cengage Learning.
- Racette, A., & Peretz, I. (2007). "Learning lyrics: To sing or not to sing?" em *Memory & cognition*, 35 (2), 242-253.
- Rodrigues (2001). "Pequena crónica sobre notas de rodapé

na Educação Musical – Reflexões a propósito da Teoria de Aprendizagem Musical” em *Revista de la Lista Electrónica Europea de Música en la Educación*, 8. Acedido em <http://musica.rediris.es/leeme/revista/rodrigues01b.pdf>.

- Rodrigues, H., & Rodrigues, P. (2010). “Reconhecimento de canções por crianças de quatro a cinco anos de idade: palavra ou melodia?” em *Revista de Educação Musical*, 134, 11-22.
- Saito, Y., Ishii, K., Sakuma, N., Kawasaki, K., Oda, K., & Mizusawa, H. (2012). “Neural substrates for semantic memory of familiar songs: Is there an interface between lyrics and melodies?” em *PLoS ONE* 7 (9), e46354.
- Sammler, D., Baird, A., Valabrègue, R., Clément, S., Dupont, S., & Samson, S. (2010). “The relationship of lyrics and tune in the processing of unfamiliar songs: A functional magnetic resonance adaptation study” em *The Journal of Neuroscience*, 30 (10), 3572-3578.
- Samson, S., & Zatorre, R. (1991). “Recognition memory for text and melody for songs after unilateral temporal lobe lesion: Evidence for dual encoding” em *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition*, 17 (4), 793-804.
- Schön, D., Gordon, R., Campagne, A., Magne, C., Astésano, C., Anton, J., & Besson, M. (2010). “Similar cerebral networks in language, music and song perception” em *NeuroImage*, 51, 450-461.
- Serafine, M. L., Davidson, J., Crowder, R., & e Repp, B. (1986). “On the nature of melody-text integration in memory for songs” em *Journal of Memory and Language*, 25 (2), 123-135.
- Welch, G., Sergeant, D., & White, P. (1998). “The role of linguistic dominance in the acquisition of song” em *Research Studies in Music Education*, 10 (1), 67-74.

