

Artigo (Investigação & Práticas)

Laboratório de música: cantar para aprender

Music Laboratory: sing to learn

Caetano, Pedro (pdfsc77@gmail.com)

Costa, Ivan (ivantrompista@hotmail.com)

Sequeira, Samuel (samyseq@gmail.com)

Pinto, Patrícia (patricia.d.m.pinto@gmail.com)

Escola Superior de Educação – Instituto Politécnico de Bragança, Portugal

Prof.ª Isabel de Castro (misa@ipb.pt)

Escola Superior de Educação – Instituto Politécnico de Bragança, Portugal

Resumo

No âmbito da preparação de um projeto de investigação inserido na Unidade Curricular de Pedagogia da Música do Mestrado de Ensino de Educação Musical no Ensino Básico, da Escola Superior de Educação – IPB, percebemos que preparar canções para crianças pequenas compreendia diferentes etapas de aprendizagens e que as mesmas podiam contribuir para distintas aptidões motoras, linguísticas e musicais. A literatura reforça que aprender música através de canções potencia o desenvolvimento e aprendizagem, quer da língua materna, quer dos sinais referentes à música, ou mesmo da memória e outras aptidões cognitivas e sensoriais. Deste modo, propomos apresentar um *estudo de caso*, com a aplicação de uma canção destinada a crianças e exemplificar as etapas da sua aprendizagem, enquanto processos para reforçar a língua materna, a géstica, o fraseado e a coordenação motora para comunicar musicalmente. Os resultados do estudo permitiram concluir que as crianças perceberam frases musicais, criaram referências linguísticas e motoras.

Palavras-chave: *música; educação; projeto; canção; cantar*

Abstract

In the preparation of a research project included in the course of Music Pedagogy of the Master in Teaching Music in Basic Education, at the School of Education – IPB, we realized that preparing songs for young children comprise different stages of learning and the same could contribute to different motor, language and musical skills. Literature reinforces that learning music through songs encourages the development and learning of both the mother tongue, the signals for the song, or even memory and other cognitive and sensory skills. Thus, we propose a case study through the application of a song to children by illustrating the stages of their learning as processes to strengthen the mother tongue, the gestures, phrasing and coordination to communicate musically. The results show that the children understood musical phrases, created language and motor references.

Keywords: *music; education; design; songs; sing*

INTRODUÇÃO

Autores como Helena Rodrigues (2003a, 2003b, 2005), David Hargreaves (1999), Graça Mota (1999), Edwin Gordon (2000), Edgar Willems (2001), Don Campbell (2006), Cristina Brito Cruz (2010), para só destacar alguns, acentuam o papel e o valor da música na vida dos seres humanos e das crianças em particular, em diferentes aspetos cognitivos e emocionais, quer no seio da família, quer em ambiente escolar. Para o antropólogo Alan Merriam (1964), não existe, provavelmente, outra atividade humana cultural que seja tão influente e que alcance, modele e frequentemente controle tanto o comportamento humano como a música.

A música, nomeadamente utilizar a voz para cantar, é referida por autores como Dalcrose (1965), Lopes Graça (1974; 1991), Sandor (in Cruz, 1988), Kodaly (in Cruz, 1998), Gordon (2000a), Rodrigues (2003a; 2003b; 2005), Cruz (2010) como importante e aconselhável para as crianças terem contacto com esta forma de expressão e a linguagem. Desta maneira, utilizar canções desde cedo, pode também ser importante para que esse contacto se estabeleça e para estimular o gosto pela música.

Neste sentido, autores como Kodaly (in Cruz, 1988), Lopes Graça (1974), Giacometti (1981), Bernard Spodek (2002), Hohmann e Weikart (2003, 2009), Branco (in Resende, 2008) enfatizam a importância de se cantar repertório na língua materna, sendo o uso da música tradicional uma das formas de iniciar este processo e permitir que a criança pequena conheça o legado da cultura popular, na sua língua. Kodaly, por exemplo, refere que “(...) a importância da utilização nos primeiros anos do ensino da música (pré-escolar e início do ensino básico) de repertório adequado a cada país, música tradicional nacional ou composta a partir dela” (in Cruz 1988:3). Escutar ou mesmo cantar canções promove alguns aspectos essenciais para a aquisição de conteúdos musicais, como por exemplo: a audição de sons nas melodias; ritmo; a perceção de altura; dinâmicas (Rodrigues, 1997; Gordon 2000a, 2000b; Spodek 2002; Nawrot 2003; Rodrigues 2005; Trehub et al. 1987, 1993, 1993b, 1997, 1997a, 2009; Trehub 2005).

Assim, para Kokas o “(...) canto é mais primário do que a linguagem (os primeiros sons de uma criança são mais próximos do canto do que de formas ulteriores de linguagem). É um utensílio apto a codificar e transmitir emoções, a criar relações emocionais. Por conseguinte, “Facilita o desenvolvimento do ouvido interno, ou seja, da imaginação interior das relações e da sequência dos sons, intervalos e melodias, do ponto de vista da altura (...). Neste processo longo e complicado o canto tem particular importância.” (in Cruz 1995:8).

Suportados pela literatura consultada e pela experiência realizada, entendemos que a música, e em particular as canções infantis, podem também propiciar momentos de bem-estar às crianças. Podem ainda contribuir para diferentes alterações cognitivas, nomeadamente uma maior percepção auditiva e a capacidade de memorização de sons e palavras que constam do texto musical.

Neste trabalho, que agora se apresenta, procuramos centrar a nossa atenção no comportamento de crianças em contexto escolar, quando sujeitas à intervenção de experiências musicais, em particular no ato de cantar sem a preocupação de “ler” partituras.

Deste modo, o *estudo de caso* apresentado comporta também uma componente prática que pretende explorar e observar, a partir de uma canção (Fig. 1: *Pimponeta*, original: música e letra de Ana Flávia Miguel e Joana Araújo) o comportamento de crianças. Pretendemos ainda que a canção exposta se apresente como uma das ferramentas que pode ser utilizada em contextos distintos e que tem como objetivo associar a ação de cantar com as atividades musicais propostas, quer em sala de aula para crianças pequenas, quer para formação mais especializada, a adultos.

ENQUADRAMENTO TEÓRICO

As potencialidades auditivas das crianças estão formadas desde muito cedo e vão aumentando gradualmente, dependendo dos estímulos que lhe são proporcionados. Esta situação permite que as crianças pequenas integrem conhecimentos para, por exemplo, compreenderem alterações de intensidade, direção do seu campo de emissão ou aparecimento de sons novos. Desta forma, a acuidade auditiva das crianças apresenta-se de tal forma desenvolvida (à medida que o seu desenvolvimento neurológico se efetua), que permite mesmo a discriminação de sons da fala humana, quando emitidos noutra língua que não a materna (Aslin et al. 1981 *in*: Castro, 1993)¹. Deste modo, o facto de a criança poder estar rodeada de diferentes estímulos sonoros promove também o desenvolvimento linguístico (Fernald et al. 1989; Flavell, et al. 1999; Avô 2000). De acordo com os diferentes contextos linguísticos, as crianças revelam muita sensibilidade às transposições de altura vocal da fala, através de distintos comportamentos (ou com movimentos de rotação da

¹ A autora Castro (1993) refere, deste modo, o seguinte: “*Parece que os bebés conseguem mesmo fazer discriminações que não são usadas na língua da sua comunidade; por exemplo, bebés americanos discriminam consoantes pré-vozeadas das não vozeadas*” (ibid). Entendemos dever salientar que, o facto de o bebé perceber sons da fala humana, garante também que desenvolva os processos para as trocas vocais (Fernald 1989; Papousek 1995, 1996). Desta maneira, a “*capacidade inata para comunicar*” (Trevarthen et al. in Gomes-Pedro 1995b:11) é reforçada pela maior ou menor acuidade auditiva em perceber, relacionar, seleccionar, discriminar características nos sons da fala humana.

cabeça, ou movimentos corporais, balbucios ou outras respostas vocais e corporais), quando alguém se lhes dirige, empregando tonalidades mais agudas e com frequências mais elevadas (Fernald et al., 1989; Papousek et al., 1995, 1996; Brazelton, 1998; Trainor, 2005).

Pimponeta

The musical score for 'Pimponeta' is presented in a multi-staff format. The top staff is for the Voice, followed by Soprano Xylophone, Alto Xylophone, Alto Metallophone, Wood Block, Maracas, and Bass Xylophone. The music is in 2/4 time. The Voice part consists of a melodic line with eighth and sixteenth notes. The Xylophone parts play a steady eighth-note accompaniment. The Metallophone part plays a simple harmonic accompaniment. The Wood Block and Maracas provide a rhythmic accompaniment with eighth-note patterns. The Bass Xylophone part plays a simple harmonic accompaniment.

Fig. 1: *Pimponeta*, original: música e letra de Ana Flávia Miguel e Joana Araújo

Constatamos, então, que uma criança pequena percebe auditivamente estímulos sonoros, exibindo respostas como por exemplo: maior ou menor amplitude de movimentos motores; melhoramento técnico na utilização de instrumentos; maior ou

menor tempo de concentração; maior ou menor memorização das melodias expostas; entre outros comportamentos.

Neste enquadramento, alguns estudos (Moog, 1976, *in*: Zenatti, 1997; Hargreaves, 1998; Trehub, 1997; Trehub et al., 2009, entre outros) apontam no sentido de que as crianças, à medida que vão tendo contato com a música discriminam, por exemplo, diferenças estruturais do som, diferentes alterações de intensidades, vão aumentando o tempo de memorização, reconhecem determinadas características no som, contornos melódicos diferentes e selecionam estímulos musicais (preferindo uns sons a outros e definindo-os como “mais ou menos agradáveis”). Como salienta Bühler “*desde el momento en que el niño escucha y mira activamente, teniendo por lo tanto la necesidad de impresiones sensoriales, desarrolla también su memoria para retenerlas*” (*in*: Fridman, 1997:75)².

Pelo que ficou exposto, acreditamos poder concluir que as crianças, quando estimuladas auditivamente possuem capacidades de maior ou menor percepção sonora de forma cada vez mais sistemática e à medida que o seu desenvolvimento cognitivo se constrói. O legado inato das crianças, toda a experiência intra-uterina e posteriormente no ambiente que a rodeia contribuem para que, de uma forma mais eficiente e ativa, utilize as potencialidades auditivas para perceber estímulos sonoros de um modo cada vez mais idêntico ao do adulto (Gardner, 1998; Flavell et al., 1999). Também podemos depreender, do que ficou referido, que a acuidade auditiva das crianças lhes permite responder de forma mais seletiva a estímulos sonoros, abrindo caminhos para novas descobertas e aprendizagens. Verificamos ainda que a criança, através da audição de sons isolados e sons complexos localiza a origem da fonte sonora, distingue tipos diferentes de vozes, selecciona e tem preferências por uns sons em relação a outros. Podemos também referir que a criança, de uma forma geral, manifesta maior interesse por estímulos sonoros nos quais a voz humana esteja presente, quer quando se expressa oralmente, quer quando canta. Alguns estudos (Mussen et al., 1988; Bourdial, 1993; Kuhl, *in*: Lacerda, 2001) apontam para um sistema auditivo da criança progressivamente mais especializado e com capacidades mais abrangentes à medida que vai crescendo. Os mesmos autores revelam que as crianças pequenas efetuam desde categorizações sonoras simples, de sílabas isoladas (por exemplo: *ba* e *pa*), passando pela discriminação de diferenças fonéticas (sons) entre palavras (Eilers, 1984, citado por Pouthas, *in*: Deliège, 1996), até à percepção nos encadeamentos de frases, de parâmetros acústicos do som (como o contorno melódico, ritmo, intensidade,

² “...desde o momento em que o bebé escuta e olha activamente, tem imediatamente necessidade de obter impressões sensoriais, desenvolvendo também a sua memória para retê-las” (tradução nossa).

frequência, entre outros atributos dos estímulos sonoros (Trehub et al., 1987; 1997; 2009; Krumhansl et al., 1990) e da sua estrutura melódica. Importa perceber, portanto, que a capacidade perceptiva da criança pequena para categorizar parâmetros acústicos nos estímulos sonoros musicais, se relaciona também com a experiência adquirida pelo contacto com a língua do seu ambiente³, uma vez que esta se encontra presente mesmo antes do seu nascimento.

Os estudos que fomos expondo procuram ilustrar, por um lado, a preferência da criança pequena por estímulos musicais que tenham uma componente de fala. E por outro lado, salientar que através da música (especificamente cantar), todos os parâmetros anteriormente referenciados podem ser mais ou menos potenciados. Numa experiência na qual se coloca a uma criança pequena um excerto de música vocal e outro sem voz, só apresentando parte orquestral, verificou-se que a criança sugava com mais intensidade sempre que ouvia a gravação que tinha a voz humana (Flavell et al., 1999).

De acordo com a opinião manifestada por alguns autores (Patel et al. *in*: Deliège, 1997; Hargreaves, 1998; Gordon, 2000a; Gordon, 2000b; Giga, 2005; Trehub, 2009, entre outros), existe uma estreita ligação entre a linguagem e a música⁴. Como alude Patel: *Since music and language are the two primary acoustic communicative systems of our species, their similarities and differences as cognitive domains have long interested scholars (in: Deliège, 1997:191)*⁵.

Parece-nos, assim, importante salientar que diversos autores, dos quais se destaca Papousek (et al., 1995; 1996), se têm debruçado sobre questões como as características da linha melódica nas trocas linguísticas entre adultos e crianças pequenas. Essas características (nomeadamente no discurso dirigido à criança pequena) parecem promover não só uma maior ligação afetiva entre mãe/educador e criança pequena, como incentivar a aquisição de competências linguísticas, importantes para a fala (Fernald, 1989; Karzon, 1985 in Papousek, 1996).

³ Um outro aspeto que pode suscitar interesse para discussão futura, é o facto de, tal como alude Elliot (1995), de que os sons da fala, sons de ruídos diversos, sons do dia a dia, poderem ser usados para a construção de padrões musicais.

⁴ Não cabe neste trabalho fazer uma análise profunda sobre como e de que forma o processamento da música pode estar ligado à língua falada (linguagem). No entanto, reportamo-nos a Gordon (2000) para salientar que o processo de percepção musical é idêntico ao da aprendizagem da língua falada (linguagem). Como refere o autor, *embora a música seja uma literatura e não uma linguagem, as crianças aprendem música numa forma muito semelhante à que aprendem a língua* (2000, p.8). Ideia esta partilhada também pela autora Helena Rodrigues (1997; 2005), quando assume que a aprendizagem da música devia *processar-se de uma forma semelhante à aprendizagem de uma língua* (1997, p.16). Alguns aspetos dessa forma de comunicação são importantes para a aquisição e compreensão de determinadas características acústicas, como por exemplo as diferentes intensidades que comporta a linha melódica do discurso, na fala (linguagem) e na música.

⁵ *“Visto que a música e a linguagem são os dois primeiros sistemas acústicos da nossa espécie, as suas semelhanças e diferenças bem como o seu domínio cognitivo representam temas de interesse para diversas correntes”* (tradução nossa).

Os autores citados anteriormente mencionam, ainda, que o discurso falado, do adulto para a criança, se altera através do emprego de diferentes entoações e vocalizações, não comuns entre os adultos, tendo uma acentuação mais musical. Desta maneira, no processo de aprendizagem da linguagem, os adultos muitas vezes alteram alguns aspetos da língua quando falam com crianças pequenas, colocando “interjeições” que no discurso corrente com outros adultos não acontecem (Cooper *in* Papousek, et al. 1995). Para os autores citados a fala dirigida à criança caracteriza-se por alturas elevadas, constantes alterações de altura, transposições suaves, contornos melódicos simples, tempo bastante suave, ritmo regular, falas curtas e com muitas repetições.

Interessa, contudo, neste ponto de discussão, refletir que o discurso falado, dirigido à criança, apresenta elementos comuns (no âmbito da linha melódica, ritmo, dinâmica, intensidade, por exemplo) a uma certa forma de cantar. Isto porque, de acordo com autores como Fernald et al. (1989), Papousek et al. (1991), Pegg et al. (1992), Trehub et al. (1993, 1997), Trainor (1996), entre outros, os estudos realizados sobre canções (nomeadamente canções de embalar e canções infantis), sugerem que é possível comparar o discurso falado dirigido à criança com as características musicais de canções que lhe são dirigidas. Das características que os autores referem como inerentes ao discurso dirigido à criança, parece-nos possível destacar algumas, como sendo comuns, também, à forma de cantar uma melodia, de forma espontânea:

- emprego de padrões com vocábulos que resultam muitas vezes numa maneira de cantar em vocalizo;
- quando um adulto canta com vocábulos, as vogais que utiliza, expressa-as de uma maneira alongada;
- sempre que utiliza palavras, o adulto, regra geral, procura dar-lhes uma determinada entoação para que os propósitos de acalmar, adormecer ou fomentar aprendizagem da língua sejam eficazes;
- a forma acessível com que um adulto fala para uma criança, também quando canta, procura um repertório simples com um contorno melódico repetido e num tempo que possa ser acessível.

No entanto, determinados autores referem também algumas diferenças entre o modo como se fala à criança e o modo como se lhe canta com a intenção de a acalmar, nomeadamente, em termos de intensidade (Fernald et al., 1989; Nelson et al., 1989). Os mesmos autores mencionam que os adultos falam com as crianças, utilizando alturas

sonoras muito altas e variadas, marcando um carácter exagerado ao discurso a eles dirigido, não empregue quando se canta para os acalmar ou adormecer.

Parece portanto, que o discurso empregue pelos adultos junto de crianças possui um carácter de “*musicalidade*” (Robb 1999) que o torna atraente e preferido por eles, de forma semelhante ao que acontece na música. Isto pode querer significar que os elementos acústicos envolvidos na fala e no cantar do adulto para a criança são importantes, quer do ponto de vista emocional e do desenvolvimento cognitivo, quer na segmentação de outros parâmetros musicais e da língua.

AMOSTRA, MATERIAIS E OBJETIVOS

Intervenientes

Participaram neste estudo sete indivíduos (sendo seis do sexo masculino e um do sexo feminino, com idades compreendidas entre 22 e 27 anos de idade), a docente, e 12 crianças com idades compreendidas entre os quatro e os seis anos de idade. O primeiro grupo integra sujeitos que realizaram o 1.º ciclo pré-Bolonha na área da música e o segundo grupo das crianças fazem parte de instituição da cidade de Bragança

Materiais

Foram utilizados instrumentos musicais, tais como: voz, xilofone soprano, xilofone contralto, metalofone soprano, metalofone contralto, clavas, triângulos.

Durante o contacto com as crianças foi criado um ostinato melódico e rítmico, a partir da canção referida e que em cima (Fig. 1) se transcreve.

Objetivos

Os objetivos desta atividade têm como finalidade fomentar o gosto pelo canto e a aprendizagem de diferentes códigos musicais, como por exemplo a dinâmica (forte; piano); tempo (rápido/lento); forma (exemplo: ABA); expressão e interpretação (sonoridade, intenção, contexto); improvisação (através da mímica, ritmo, dinâmica, melodia, outros); o texto (significado, ligação dos temas expressos no texto, criação/improvisação de novas letras); movimento (criação de gesticas, mímica, coreografia e a importância do movimento na aprendizagem das canções, nomeadamente no que concerne à memorização).

Deste modo e, de forma esquemática, estabelecemos os seguintes objetivos:

- Reconhecer a influência da música no comportamento de crianças pequenas;
- Promover a importância de cantar canções infantis em diferentes contextos;
- Perceber que cantar pode auxiliar na construção da memória auditiva;
- Compreender que manusear instrumentos musicais pode contribuir para melhorar a coordenação motora;
- Conhecer diferente simbologia da música;
- Estimular o gosto pela música.

METODOLOGIA

Além da canção selecionada utilizamos também, como ferramentas, a observação direta, o registo fotográfico e áudio, bem como o trabalho de campo. A atividade foi realizada na instituição e na sala onde habitualmente as crianças se encontram.

De seguida apresentamos os procedimentos seguidos para a aplicação da melodia escolhida. Trata-se da melodia anteriormente referida e intitulada de *Pimponeta* (Fig. 1) e que pode ser adaptada quer para crianças de Jardim de Infância, quer para formação inicial ou outros contextos educativos.

Através da melodia indicada foram organizadas actividades musicais, desde a aprendizagem da canção, mímica, até à execução de pequenos jogos musicais. Apresentamos de seguida a letra da canção escolhida, bem como os diferentes passos e metodologia para a aprendizagem da melodia:

passo 1: Letra da melodia: *Pimponeta*.

Pimponeta
e taqui taqui tuca
e taqui taqui tuca
Pim, pim, pum...

- soletrar a letra na totalidade;
- soletrar a letra por frases;
- as crianças repetem a letra, por frases;
- as crianças repetem a letra, na totalidade;

passo 2: aprendizagem da melodia/música

- cantar a canção na totalidade;
- cantar a canção por frases;
- as crianças cantam a canção, por frases;
- as crianças cantam a canção, na totalidade;

passo 3: trabalhar a expressão

- trabalhar o texto de forma expressiva: fornecer exemplos, cantando a canção com diferentes tipos de expressão e interpretação; melodia pode ser adaptada para relaxar (como uma caixinha de música, como jogo musical (exemplo: canon);
- diferentes emoções e interpretações associadas ao texto e contexto (cantar de forma mais intimista. Sugestão: construir bolinhas de sabão, balões);

passo 4: movimento

- mímica: as crianças colocam-se em roda e imitam, com as mãos, uma caixinha de música; quando cantam a melodia, balançam os braços num movimento de adormecer um bebé;
- fomentar um espaço para criação de outro jogo inventado pelas crianças;

passo 5: acompanhamento instrumental

- aprender técnicas com instrumentos;
- tocar e acompanhar a melodia com o ostinato criado.

RESULTADOS

Tratando-se de crianças do pré-escolar e, portanto, ainda em fase de aprendizagem da língua escrita e falada, tornava-se imperioso que a melodia e os jogos musicais a ela associados, fossem apresentados de forma a serem assimilados e aprendidos na linha dos objetivos propostos e as etapas definidas para a atividade.

Deste modo, a posterior análise do trabalho realizado com as crianças, através dos registos do caderno de campo, das filmagens e fotografias⁶, pudemos observar que, após várias semanas de contacto com o grupo em estudo, a melodia exposta e todas as componentes (passos) a ela associada, foram gradualmente compreendidas e executadas.

A letra da melodia foi trabalhada com as crianças até ao momento em que as mesmas a reproduziam sem dificuldade. O facto de se associar a letra, melodia e os gestos, facilitou a sua aprendizagem e conseqüentemente as atividades de “mímica” tornaram-se apelativas, o que sugere uma possibilidade de prática de ensino. Neste ponto e, o facto de se tratar de um público de crianças pequenas, a música tornou-se a ferramenta funcional para trabalhar a articulação das palavras de uma forma facilitadora.

Da mesma maneira, quando foi pedido às crianças que cantassem a canção e posteriormente imitassem um instrumento musical, como por exemplo um piano, uma

⁶ Não nos é possível apresentar elementos fotográficos ou outras informações sobre a população em estudo, por questões de sigilo institucional e éticos.

caixinha de som, além de realizarem as tarefas, conseguiram discriminar diferentes alturas (grave, agudo; piano, forte...), distintas dinâmicas (lento, rápido...). Neste sentido, a partir da canção, as crianças exploraram ainda a expressão vocal em articulação com língua materna.

Em relação ao passo 5, momento que definia a aprendizagem e utilização de instrumentos e posterior acompanhamento da melodia, percebemos uma inicial dificuldade na coordenação motora e manuseamento de alguns instrumentos e em cantar ao mesmo tempo. No entanto, à medida que o trabalho e a prática se efetivavam, também as crianças conseguiram superar esta etapa. De facto, observou-se maior destreza na utilização dos instrumentos musicais (definidos na partitura da canção *Pimponeta*) sempre que a melodia era repetida.

A familiarização com a letra e a melodia da canção tornou o sentido da atividade mais apelativa e podemos mesmo inferir que crianças manifestaram comportamentos de bem estar, pelo facto de quererem repetir as diferentes fases do processo de aprendizagem. Em relação à capacidade de atenção, de retenção e de memória, quer da melodia, da letra e dos jogos de mímica, observou-se uma progressiva aprendizagem de todas as etapas, de retenção das mesmas e um crescendo no tempo de permanência na atividade. De igual modo, também a destreza motora, quer no que se refere à utilização de instrumentos, quer na realização de jogos musicais, tornou-se mais efetiva.

No fim da atividade, as crianças não só conseguiram evidenciar estados emocionais, como “gosto” e “alegria”, como também conseguiram realizar todas as etapas, de forma progressiva, até ao momento em que realizaram as tarefas sem ajuda dos adultos, portanto autonomamente.

Em conclusão, entendemos portanto que na atividade proposta, que incidiu muito e em particular no ato de cantar, as crianças perceberam frases musicais, criaram referências linguísticas (através da letra das canções e as fases de expressão) e motoras (através do uso de instrumentos, mímica). A crescente evolução e envolvimento das crianças durante o processo de aprendizagem das diferentes fases até à *performance* final apresentou-se, desde modo, positiva.

CONCLUSÕES

Alguns dos autores (Gordon, 2000; Spodek, 2002; Rodrigues, 2005; Cruz 2010) que referimos no corpo teórico indicam que aprender música, através de canções, potencia o

desenvolvimento e aprendizagem da linguagem materna, da simbologia musical, na coordenação motora e pode mesmo apresentar-se como um elemento importante na concentração e memorização, bem como na construção de outras aptidões cognitivas e sensoriais.

Deste modo, entendemos que a nossa proposta com a aplicação de uma canção destinada a crianças, integrou efetivamente os objetivos que foram definidos quando este projeto foi delineado. Em primeiro lugar, o facto de as crianças, à medida que a atividade se realizava, mostrarem disponibilidade para participar nas etapas, julgamos apresentar-se como um dado relevante. A canção apresentada foi facilitadora de um bom ambiente no grupo e resultou, portanto, num trabalho produtivo.

A utilização de música, especificamente, cantar e ouvir canções na língua materna, em diferentes contextos e neste caso no espaço da sala, onde crianças pequenas se encontram, é uma ferramenta de trabalho, como indicam autores um importante passo para a aculturação musical (Reigado et al., 2007).

Este projeto procurou, deste modo, chamar a atenção da importância da música e de cantar, em contexto educativo, como forma de promover quer a linguagem, quer a escuta enquanto recurso para ensinar e aprender as crianças a audiar (Gordon, 2000) a entender o que ouvem e cantam, ou ainda para criar laços de vinculação, junto de crianças pequenas.

De acordo com Papousek (1996), Gordon (2000), Trehub (2003), para só referir alguns, podemos salientar que estar em contato com a música, com diferentes estímulos, nomeadamente utilizar a voz para cantar, em idades precoces, representa um dos processos para acontecer estimulação musical. Neste sentido, a ação de cantar parece-nos importante, quer para atingir estes objetivos, quer enquanto estratégia de jogo, como forma de lazer. Welch (1994) salienta a importância da canção infantil no desenvolvimento da criança. Através da canção, de acordo com o mesmo autor, os grupos de sons, as frases que se repetem, os textos implícitos nas melodias, apresentam características rítmicas e diferentes alturas que as crianças aprendem a discriminar. O mesmo autor (Welch 1994) refere que as crianças com 5, 6 anos de idade, quando cantam, apreendem o ritmo e a altura das palavras, a estabilidade das frases, bem como o seu contorno melódico.

Para concluir, parece-nos que o estudo apresentado, bem como as atividades que foram propostas, através da canção apresentada, não só enfatizam o que alguns dos autores aqui referidos indicam com o fundamental para criar interfaces com a música, como ainda nos parece possível observar que as crianças conseguiram interagir de forma positiva, efetuar

várias componentes da área da música, bem como a interligação entre o campo musical e campo linguístico.

Referências

- Avó, A. B. (2000). *O Desenvolvimento da Criança*, 3.^a Edição. Lisboa, Texto Editora.
- Bourdial, I. (1993). Les bébés parlant, *Science e vie, Pedagogie*, 911, 73-76.
- Brazelton, T. B. (1998). *O grande livro da criança: o desenvolvimento emocional e do comportamento durante os primeiros anos*, 2.^a Edição. Lisboa, Editorial Presença.
- Campbell, D. (2006). *O Efeito Mozart*. Estrela Polar.
- Castro, S. L. (1993). *Alfabetização e Percepção da Fala*, Porto, Instituto Nacional de Investigação Científica; *Psicologia*, 14.
- Castro, I. (2014). O comportamento de bebés perante a audição de uma canção de embalar. *Revista Científica da Universidade de Eduardo Mondlane. Série Ciências da Educação*, 1 (1), 25-47. <http://www.revistacientifica.uem.mz/index.php/rcce/article/view/50> ISBN: 2307-309X.
- Cruz, C. B. da (2010). “Aprender a ler sem partitura” in *Boletim da Associação Portuguesa de Educação Musical, Boletim no 87, Outubro/Dezembro 2010. (pp. 15-19)*. Lisboa: Tipografia Minerva do Comércio.
- Dalcrose, E. J. (1965). *Le rythme la musique et l'education*. Suíça: Edition Faetisch 1558.
- Deliège, I. & Sloboda, J. (1996). *Musical Beginning - Origins and development of musical competence*, Oxford, Oxford University Press.
- Deliège, I. & Sloboda, J. (1997). *Perception and cognition of Music*, United Kingdom, Psychology Press.
- Fernald, A. (1989) “A cross-language study of prosodic modifications in mother`s and father`s speech to preverbal infants”, *Journal Child Development*, 16,477-501.
- Flavell, J. H.; Miller, H.P. & Miller, A.S. (1999). *Desenvolvimento cognitivo*. 3.a Edição. São Paulo, Porto Alegre, Artemed,
- Fridman, R. (1997). *La música para el niño por nacer – los comienzos de la conducta musical*. 1.a edição. Salamanca, Amarú Ediciones.
- Gardner, H. (1998). *Inteligência – Múltiplas Perspectivas*, Artemed, Porto Alegre.
- Giga, I. (2005). A educação vocal da criança” in *Revista Música, Psicologia e Educação*, 6, 69-79.
- Giacometti, M. (1981). *Cancioneiro popular português*, Lisboa, Círculo de Leitores.
- Gomes-Pedro, J. & Patrício, M. F. (1995). *Bebé XXI. Criança e família na viragem do século*, Fundação Calouste Gulbenkian.
- Gordon, E. E. (2000a). *Teoria de aprendizagem musical – Competências, conteúdos e padrões*, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian.
- Gordon, E. E. (2000b). *Teoria de aprendizagem musical para recém-nascidos e crianças em idade pré-escolar*, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian.
- Graça, F. L. (1974/1991). *A canção popular portuguesa*, Lisboa, Editorial Caminho, 4.^a edição.
- Hargreaves, D. J. (1998). *Musica y desarrollo psicologico*, Barcelona, Editorial GRAÓ.
- Hargreaves, D. J. (1999). Desenvolvimento musical e educação no mundo social, *Revista Música Psicologia e Educação*, Porto, CIPEM, Escola Superior de Educação do Porto, p.5-13.
- Hohmann, M. & Weikart, D. (2003). *Educar a criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Hohmann, M. & Weikart, D. P. (2009). *Educar a Criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Lacerda, F. & Hofsten, C. (2001). *Emerging cognitive, abilities in early infancy*; LEA.
- Krumhansl, C. L. & Jusczyk, P. W. (1990). Infant`s Perception of phras structure in music, *Psychological Science*, 1 (1), 70-73.
- Merriam, A. P. (1964). *The Anthropology of Music*. Evanston: Northwestern University Press.

- Mota, G. (1999). Investigar o desenvolvimento musical da criança nos primeiros anos de escolaridade, *Revista Música - Psicologia e Educação*, Centro de Investigação em Psicologia da Música e Educação Musical. Porto; Escola Superior de Educação do Porto, p. 27-34.
- Nawrot, E. S. (2003). The Perception of emotional expression in music: evidence from infants, children and adults. *Psychology of Music*. Sage Journals. 31 (I), 75-92.
- Papousek, H. (1995). No princípio é uma palavra - Uma palavra melodiosa. In J. G. Pedro & Patrício, M. F. (Eds.), *Bebé XXI. Criança e família na viragem do século*, pp. 171-175. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Papousek, M. (1996). Intuitive parenting: a hidden source of musical stimulation in infancy. In Deliège e J. Sloboda (Eds), *Musical beginnings - Origins and development of musical competence* (pp. 88-112). Oxford: Oxford University Press.
- Reid, S. (1997). *Developments in infant observation*, Routledge.
- Reigado, J., Rocha, A. & Rodrigues, H. (2007). Reflexões sobre a aprendizagem musical na primeira infância In *Conferência Nacional do Ensino Artístico*, Casa da Música, Outubro 29-31, Porto.
- Resende, A. (2008). *Prática da Música Tradicional Portuguesa no 1o Ciclo do Ensino Básico*. Dissertação de Mestrado em Estudos da Criança. Universidade do Minho, Braga.
- Robb, L. (1999). Emotional musicality in mother-infant vocal affect, and an acoustic study of postnatal depression, *Musicae Scientiae*, ESCOM-European Society for the cognitive Sciences of Music, p.123-154.
- Rodrigues, H. (1997). *Música para os pequeninos; Elementos da perspectiva de Edwin Gordon*, Associação Portuguesa de Educação Musical, p. 16-18.
- Rodrigues, H. & Rodrigues, P. (2003a). Bebé Baba - da musicalidade dos afectos à música com bebés. Porto: Campo das Letras. (p. 13-36).
- Rodrigues, H., Silva, E. (2003b). Desenvolvimento musical e linguístico na primeira infância - Elementos sobre as perspectivas de Gordon e Papousek. In *Bebé Baba - da musicalidade dos afectos a música com bebés* (pp. 55-65). Porto: Campo das Letras.
- Rodrigues, H. (2005). A festa da Música na iniciação à vida: da musicalidade das primeiras interacções humanas às canções de embalar. *Revista da Faculdade de Ciências Sociais e Humanas*, 17, 61-80.
- Trainor, L. J. (1996). Infant preferences for infant-directed versus noninfant- directed playsongs and lullabies, *Infant Behavior and Development*, 19, 83-92.
- Trainor, L. J.; Clark, E. D.; Huntley, A. & Adms, B. A. (1997). The Acoustic basis of preferences for infant-directed singing, *Infant Behavior and Development*, 20 (3), 383-396.
- Trehub, S. E.; Thorpe, L. A. & Morrongiello, B. A. (1987). Organizational Processes in Infants' Perception of Auditory Patterns, *Child Development*, 58, 741-749.
- Trehub, S. E.; Unyk, A. M. & Trainor, L. J. (1993a). Adults identify infant- directed music across cultures. *Infant Behavior and Development*, 16, 193-211.
- Trehub, S. E.; Unyk, A. M. & Trainor, L. J. (1993b). *Maternal singing in cross- cultural perspective*, 16, 285-295.
- Trehub, S. E.; Unyk, A. M.; Kamenetsks, S. B.; Hill, D. S.; Trainor, L. J.; Henderson, J. L. & Saraza, M. (1997). Mothers' and Fathers singing to Infants, *Development Psychology*, 33, 3, 500-507.
- Trehub, S. E.; Schellenberg, G. & Hill, D. (1997a). The origins of music perception and cognition: a development perspective, *Perception and cognition of music*, in Deliège and J. A. Sloboda (eds), p.103-128. Psychology Press.
- Trehub, S. E (2005). *Developmental and applied perspectives on music*. New York. Academy of Sciences. p. 189-201.
- Trehub, S. E. & Hannon, E. E. (2009). Conventional rhythms enhance infants' and adults' perception of musical patterns. *Cortex* 45, 110-118.
- Trevarthen, C., (1999-2000). Musicality and the intrinsic motive pulse: evidence from human psychobiology and infant communication, *Musicae scientiae*, ESCOM-European Society for the cognitive Sciences of Music, p.155-215.
- Spodek, B. (2002). *Manual de investigação em educação de infância*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Welch, G. (1994). The assessment of singing. *Psychology of Music*, 22, 3-19.

Willems, E. (2001). *El oído musical – La preparación auditiva del niño*, Barcelona; Editora Paidoi.

Zenatti A., Castellengo M., Deutsch D., Dowling W.J., Manturzevska M., Mialaret J.P., De la Motte-Haber H., Risset J.C., Samson S., Shuter-Dyson R. et Zatorre R. (1997). *Psychologie de la Musique*, Paris, PUF, Collection psychologie d'aujourd'hui. Press Universitaires de France.