

R

evista
de Educação Musical

N.º 134

Janeiro a Junho 2010

John Paynter (1931-2010) <i>Peter Aston; David Blake; Pam Burnard; Teresa Mateiro; Graça Boal Palheiros</i>	5
Reconhecimento de canções por crianças de quatro a cinco anos de idade: palavra ou melodia? <i>Helena Rodrigues e Paulo Ferreira Rodrigues</i>	11
Música e motivação: algumas perspectivas teóricas <i>Rosane Cardoso de Araújo</i>	23
As Escolas de Piano Europeias no século XX: personalidade e identidade estética dos intérpretes <i>Sofia Lourenço</i>	31
Aprendizagem assistida – da inovação tecnológica aos novos modos de integração da interacção pedagógica <i>Sandrina Milhano</i>	35
Eça de Queiroz e o <i>Hymno da Carta</i> “Don Sebastiano Re di Portogallo”, de Gaetano Donizetti <i>Manuel Ivo Cruz</i>	42 43
Miso Music Portugal. Uma janela aberta para o mundo da música contemporânea <i>Kuba Szczypa</i>	45

Propriedade e Administração

apem Associação Portuguesa de Educação Musical • Instituição de Utilidade Pública • Representante em Portugal da ISME - International Society for Music Education • Rua D. Francisco Manuel de Melo, 36-1.º D.º 1070-087 Lisboa, Tel. / Fax 21 38 68 101; Sítio web: www.apem.org.pt; Correio-e: educacaomusical@sapo.pt

Direcção da APEM Graça Boal Palheiros, Maria Manuela Encarnação, Vasco Manuel Broco da Silva, Ana Catarina Andrade, António Ângelo Vasconcelos.

Directora Graça Boal Palheiros, Instituto Politécnico do Porto Conselho redactorial Graça Boal Palheiros, Maria Manuela Encarnação Conselho científico Beatriz Ilari, Universidade Federal do Paraná • David Hargreaves, Universidade de Surrey, Roehampton, Londres • Elisa Lessa, Universidade do Minho • Graça Boal Palheiros • Graham Welch, Universidade de Londres.

Impressão MINHOGRÁFE. Artes Gráficas, Lda. – Braga
Tiragem 800 exemplares Periodicidade semestral
Preço por número 20,00 € Assinatura anual 35,00 €.

Registo no SRIP n.º 109959
N.º Depósito legal 88071/95

<i>Editorial</i>	4
<i>Perfil</i>	5
Relembrando John Paynter <i>Peter Aston</i>	5
Lembrando John Paynter <i>David Blake</i>	6
Crianças compositoras: Em memória de John Paynter, 1931-2010 <i>Pam Burnard</i>	7
A contribuição de John Paynter para a educação musical <i>Teresa Mateiro</i>	8
As ideias de John Paynter em Portugal <i>Graça Boal Palheiros</i>	10
<i>Estudos</i>	11
Reconhecimento de canções por crianças de quatro a cinco anos de idade: palavra ou melodia? <i>Helena Rodrigues e Paulo Ferreira Rodrigues</i>	11
Música e motivação: algumas perspectivas teóricas <i>Rosane Cardoso de Araújo</i>	23
As Escolas de Piano Europeias no século XX: personalidade e identidade estética dos intérpretes <i>Sofia Lourenço</i>	31
Aprendizagem assistida – da inovação tecnológica aos novos modos de integração da interação pedagógica <i>Sandrina Milhano</i>	35
Eça de Queiroz e o <i>Hymno da Carta</i> <i>Manuel Ivo Cruz</i>	42
“Don Sebastiano Re di Portogallo”, de Gaetano Donizetti <i>Manuel Ivo Cruz</i>	43
<i>Projectos pedagógicos</i>	45
Miso Music Portugal. Uma janela aberta para o mundo da música contemporânea <i>Kuba Szczypa</i>	45
<i>Recensão</i>	49
Graça Mota (Org.) <i>Crescer nas bandas filarmónicas – Um estudo sobre a construção da identidade musical de jovens portugueses</i> <i>Milice Ribeiro dos Santos</i>	49
<i>Notícias</i>	53
<i>Centro de Documentação da apem</i>	59
<i>Colaboradores</i>	61
<i>Separata</i>	63
<i>Normas para apresentação de originais</i>	64

Reconhecimento de canções por crianças de quatro a cinco anos de idade: palavra ou melodia?

*Helena Rodrigues **

helenarodrigues@fcsh.unl.pt

*Paulo Ferreira Rodrigues ***

paulor@eselx.ipl.pt

Resumo

Neste estudo procurou-se verificar se a utilização de palavras numa melodia cantada interfere no reconhecimento dessa melodia e de que modo é que palavras e melodia interferem no reconhecimento de uma dada canção. Procurou-se ainda perceber se a identificação de uma canção se baseia predominantemente nas suas palavras ou na sua melodia. O estudo foi realizado num jardim-de-infância, tendo nele participado 31 crianças com idades compreendidas entre os quatro anos (8 rapazes e 8 raparigas) e os cinco anos de idade (8 raparigas e 7 rapazes). Numa primeira fase do estudo as crianças aprenderam duas melodias entoadas em lailailai (portanto, sem palavras), tendo-se depois testado se as reconheciam quando as mesmas eram apresentadas com a letra (com palavras). Numa segunda fase, as crianças reaprenderam as melodias com letra. Na situação de teste trocaram-se as letras das canções entre si tendo-se procurado perceber se as crianças basearam o seu reconhecimento na melodia ou nas palavras. Os resultados mostram que a utilização de palavras afecta o reconhecimento da melodia nos moldes propostos mas não é claro se se trata efectivamente de um problema de reconhecimento, ou se se trata de um problema de “identidade” da canção.

Introdução

Cantar é um dos comportamentos musicais mais observados em crianças de diferentes faixas etárias. É também uma actividade com grande relevância, quer na comunicação intuitiva entre o adulto e a criança quer na prática educativa em contextos formais. Pelas suas características estruturais e expressivas, a canção oferece inúmeras possibilidades para o estudo da interligação entre os processamentos musical e linguístico.

Sabemos que o texto de uma canção exerce um forte poder de atracção sobre a criança em idade pré-escolar. Numa fase em que está muito desperta para a descoberta e exploração de capacidades linguísticas, ouvir uma história ou brincar com palavras que rimam adquire amplitudes diversas consoante se utilize a voz falada ou a voz cantada. Sendo a criança sensível à palavra cantada, envolvendo-se quer na escuta quer na produção musical, poderemos questionar-nos sobre o “papel” desempenhado pela melodia no processamento do pensamento musical da criança quando produzida em simultâneo com a palavra. Como é que a criança se relaciona com as palavras e a melodia de uma canção?

Em investigações preliminares, Rodrigues (1997) apresentou pares de fragmentos rítmicos, com a mesma estrutura rítmica mas com timbres diferentes, a crianças de seis e sete anos, pedindo-lhes para os compararem. Os exemplos incluíam pares de estímulos rítmicos em que um fragmento rítmico era percutido no tampo de uma mesa, sucedendo-se depois esse mesmo fragmento rítmico vocalizado numa determinada sílaba (por ex. em “papapá”). Apresentavam-se também pares de estímulos rítmicos em que o mesmo fragmento rítmico era vocalizado primeiro numa determinada sílaba (por ex. em “papapá”),

* Investigadora-responsável do Projecto de Investigação Desenvolvimento Musical na Infância e Primeira Infância (PTDC/EAT/68361/2006), financiado pela Fundação para a Ciência e Tecnologia.

** Membro do Projecto de Investigação Desenvolvimento Musical na Infância e Primeira Infância (PTDC/EAT/68361/2006).

sendo depois vocalizado noutra (por ex. em “téteté”). Para cada situação, pedia-se às crianças para compararem os dois fragmentos do par apresentado, dizendo se eram “iguais” ou “diferentes”. Caso as crianças optassem pela resposta “são diferentes”, pedia-se-lhes para dizerem se algo “permanecia igual”.

Algumas crianças, perante um par de fragmentos rítmicos, em que um era executado em percussão e o outro era vocalizado com uma sílaba (por ex. em “papapá”), diziam tratar-se da “mesma música”. No entanto, quando esse mesmo par de fragmentos rítmicos era apresentado em duas sílabas diferentes (por ex. em “papapá” e “tititi”), diziam tratar-se de “músicas diferentes”. Excepcionalmente, B., uma criança de seis anos, filosofou: “Os sons são diferentes, mas a coisa é a mesma”. “A coisa?”, perguntou-se-lhe. “Sim, a coisa é a música”, foi a resposta.

Na altura em que foi levado a cabo este tipo de experiências procurava-se apenas compreender como é que crianças desta faixa etária se posicionavam face aos conceitos de “igual” e de “diferente”, presentes no teste *Intermediate Measures of Music Audiation* de Edwin Gordon (1986) visando a adaptação deste teste para a população portuguesa. Entretanto, a resposta daquela criança – “os sons são diferentes, mas a coisa é a mesma; a coisa é a música” – remeteu-nos para o universo piagetiano, para o conceito de conservação.

As questões sobre conservação piagetiana foram redimensionadas para contextos musicais em diversos estudos. Simons (1978), Hargreaves (1986), Zimmerman (1986, 1993), Sloboda (1985) e Gonçalves (2006) referem trabalhos de autores como Pflederer, Zimmerman, Sechrest, Botvin, Foley, Serafine, Tunks e Webster, em que foi abordada a conservação de parâmetros musicais como a melodia, o andamento, a tonalidade, o ritmo, a harmonia, a métrica ou o timbre. Mantendo o princípio básico das experiências piagetianas (Piaget & Inhelder, 1962, 1966; Piaget, 1975) – em que se pretende verificar se a criança é capaz de conservar uma propriedade invariante de um objecto quando ocorrem transformações noutra propriedade desse mesmo objecto –, foram efectuadas experiências em que se verificava se, perante duas versões de um fragmento musical diferindo num daqueles parâmetros, as crianças conseguiam conservar o parâmetro ou parâmetros que se mantinham sem alteração.

Num estudo pioneiro, Pflederer (1963, *in* Zimmerman, 1993) pretendeu verificar a conservação da melodia quando apresentada, por exemplo, em metade do andamento da versão inicial. Considerou que as crianças de oito anos conseguiam dar respostas evidenciando a conservação da melodia ao indicarem que duas versões de uma melodia diferindo na métrica, na tonalidade ou no ritmo eram de algum modo “o mesmo” embora “diferentes” em determinados aspectos (94%). Metade das crianças de cinco anos revelou não possuir ainda a capacidade de estruturar um pensamento com estas características.

No entanto, a maioria dos investigadores privilegiou grupos de crianças com idades superiores a seis anos. Por outro lado, não são referidos estudos no âmbito da conservação musical manipulando as palavras de uma canção (vulgo “a letra”, termo este que usaremos também neste estudo).

Pode questionar-se se o conceito de “conservação” pode ser redimensionado para o contexto musical. Alguns aspectos críticos são apontados por Hargreaves (1986) e por Sloboda (1985) sobre estudos de conservação musical, nomeadamente: (1) comparativamente aos estudos de Piaget, as pesquisas realizadas sobre conservação musical diferem no sentido em que a criança não pode observar as transformações da melodia nem ter a certeza que a segunda versão deriva da primeira, uma vez que a tarefa musical decorre numa dimensão temporal (nas tarefas de Piaget, de dimensão espacial, a criança via à sua frente a transformação contínua dos materiais enquanto era questionada sobre os seus efeitos); (2) assim, nos estudos de conservação musical não existe a possibilidade de reversibilidade do fenómeno musical, ou seja, o retorno à sua versão original, pelo facto de cada momento musical surgir isolado dos precedentes; (3) a terminologia utilizada, assim como a estrutura das perguntas, podem determinar as respostas; e (4) os resultados dos estudos devem ser também considerados em função de, por exemplo, diferentes níveis de desenvolvimento da memória, da concentração, da capacidade de percepção e da expressão verbal.

Em suma, o facto de a música ser um acontecimento que se desenrola no tempo, não permite que se estabeleçam comparações entre objectos musicais simultaneamente. Isto é, aspectos ligados à memória

podem estar a interferir de modo diverso do que sucede nas provas piagetianas. Assim, se por um lado a expressão de B. (“o som é diferente, mas a coisa é a mesma”) fez ressoar uma situação de tipo piagetiano, levando-nos a questionar a capacidade da criança em “conservar” o ritmo de um fragmento musical perante variações na letra ou timbre desse fragmento, podemos alternativamente equacionar as nossas observações no âmbito do estudo da percepção e da categorização da informação musical.

Por outro lado, importa recordar que, segundo os estádios de Piaget, o pensamento pré-operacional utilizado pelas crianças até cerca dos sete/oito anos caracteriza-se pela tendência em centrar a atenção exclusivamente em partes isoladas ou porções limitadas do estímulo que, de alguma forma, se salientem ou tenham interesse particular para a criança, excluindo a informação restante. Considera-se, assim, a relevância do processo de identificação de invariantes qualitativas a que Piaget chama “identidade qualitativa” (uma dissociação entre as qualidades permanentes e as qualidades variáveis). A capacidade para descentrar ou considerar diversas propriedades simultâneas de um estímulo poderá constituir, então, uma importante competência perceptiva e discriminativa no processo de desenvolvimento musical.

Este estudo foi desenhado com o objectivo de perceber se a utilização de palavras numa melodia cantada interfere no reconhecimento dessa melodia e de que modo é que palavras e melodia interferem no reconhecimento de uma dada canção. Concretamente, procurou-se verificar se o reconhecimento de uma melodia é afectado pelo facto de essa melodia ser apresentada com palavras ou sem palavras. Procurou-se ainda verificar se, para a identificação de uma canção, a criança se baseava na letra ou na melodia. Ou seja, independentemente da referência à conservação, centramo-nos na descrição de experiências em que manipulámos as variáveis melodia e letra de canções apresentadas a crianças de quatro e cinco anos de idade.

O estudo deste problema lança pistas relevantes para o conhecimento do pensamento da criança e abre portas para questões acerca das relações entre melodia e linguagem verbal, quer no âmbito da investigação sobre o desenvolvimento psicológico na infância, quer no âmbito da pedagogia musical.

Método

Participantes

Participaram neste estudo 31 crianças com idades compreendidas entre os quatro anos (8 rapazes e 8 raparigas) e os cinco anos de idade (8 raparigas e 7 rapazes). Estas crianças frequentavam um jardim-de-infância em Lisboa e tinham aulas de Expressão Musical no seu plano curricular com um professor especialista, realizando com regularidade actividades estruturadas de canto e de audição musical. As crianças estavam divididas em dois grupos homogéneos (a “sala dos 4 anos” e a “sala dos 5 anos”), com os quais foram replicados os mesmos procedimentos de investigação.

Materiais

Foram utilizadas duas melodias e duas canções criadas especificamente para este estudo – como se pode verificar, a “canção do cão” foi criada a partir da melodia 1 e a “canção do pato” foi criada a partir da melodia 2 – que abaixo se transcrevem:

Melodia 1



Durante o período de instrução, o professor de Música explicou às crianças que iriam ouvir “duas músicas” (melodia 1 e melodia 2) que designou por “música amarela” e por “música azul”. Ao longo de três sessões, no início, o professor entoou cada uma das melodias usando o vocábulo “lailailai” (ou seja, não usou palavras), pela seguinte ordem: 1, 1, 2, 2, 1 e 2. Tendo em atenção a faixa etária destas crianças e pretendendo envolvê-las activamente na audição das melodias, o professor recorreu a estratégias lúdicas semelhantes às que costumava habitualmente usar nas suas aulas. As crianças estavam sentadas no chão, em círculo, cada uma possuindo dois cartões (um amarelo e outro azul) e iam seguindo as indicações do professor. Este pediu às crianças que, enquanto entoava a melodia 1, movessem livremente o cartão amarelo; e que, enquanto entoava a melodia 2, movessem livremente o cartão azul. Assim, a melodia 1 passou a ser designada por “música amarela” e a melodia 2 por “música azul”.

Na quarta sessão, passou-se ao período de testagem, tendo o professor pretendido verificar se as crianças reconheciam as melodias 1 e 2, na mesma condição em que foram escutadas durante o período de instrução (isto é, entoando-as em “lailailai”). Depois, o professor cantou a canção do cão e a canção do pato procurando verificar se nesta nova condição, em que eram utilizadas palavras, as crianças continuavam a identificar as melodias.

Para isso, instruiu as crianças no sentido de, após ouvirem cada uma das melodias já suas conhecidas, colocarem no envelope o cartão com a cor correspondente à melodia entoada (amarelo ou azul). No caso de não saberem a resposta deveriam colocar um cartão branco no envelope.

Visando assegurar a máxima individualidade e exactidão nas respostas, e seguindo o contexto lúdico criado, o professor explicou às crianças que iam fazer uma “viagem” de comboio, sentando-as numa fila de cadeiras. O jogo consistia em cada “passageiro” ouvir a melodia e colocar dentro do envelope o respectivo “bilhete” (o cartão colorido associado a cada melodia), o que deveria ser feito em segredo. Após ter entoado cada melodia, o professor verificava a resposta dada por cada criança, escrevendo o resultado obtido nos respectivos envelopes.

Este jogo foi repetido quatro vezes, tendo os exemplos musicais sido apresentados pela seguinte ordem: melodia 1, melodia 2, canção do cão e canção do pato. Nesta primeira testagem pretendeu-se, pois, verificar se as crianças, tendo identificado as melodias 1 e 2, continuavam a reconhecê-las quando as mesmas eram apresentadas com palavras.

Segunda Fase

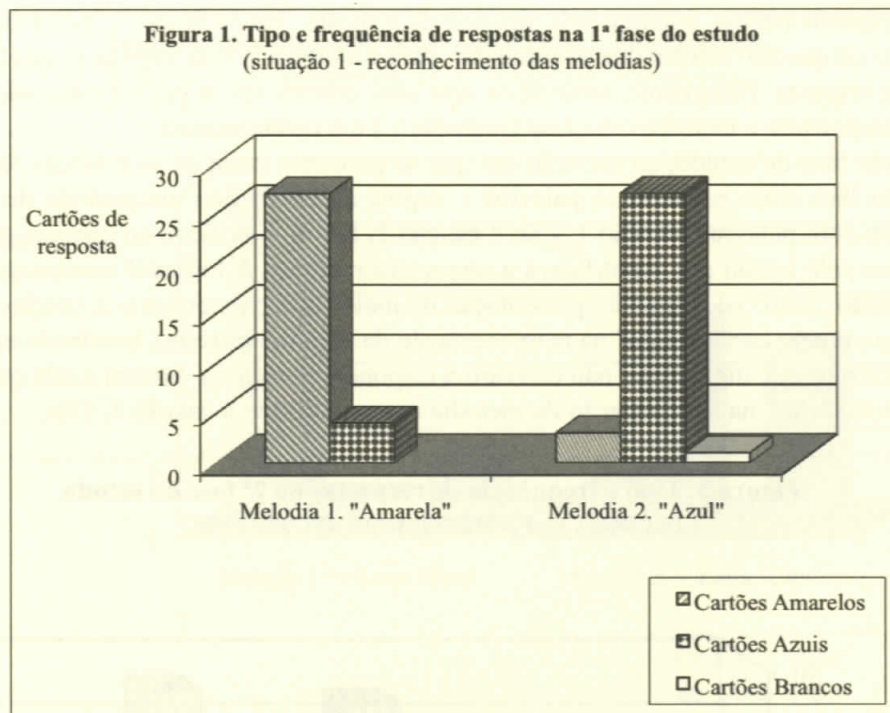
Na segunda fase, as crianças foram expostas a um período de instrução em que lhes era dado a ouvir a canção do cão e a canção do pato. Posteriormente fez-se a testagem do reconhecimento:

- retirando as palavras, ou seja, rerepresentando a melodia 1 e a melodia 2;
- trocando as letras das canções entre si, conforme abaixo se descreve:

Melodia 1 com letra do pato

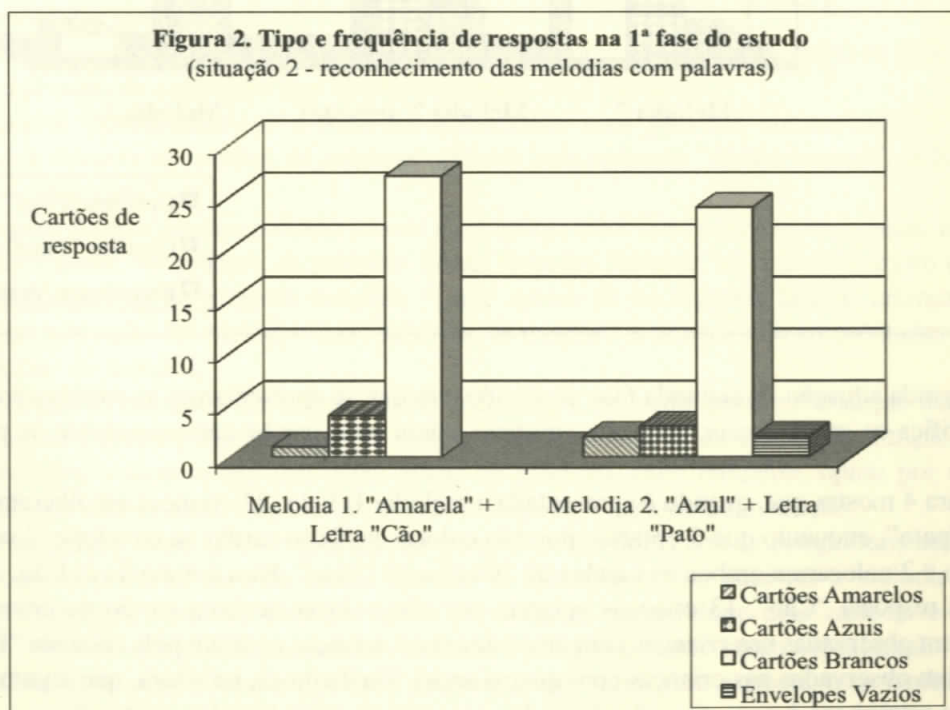
Te - nho um pa - to a - qui na mão. Quer can - tar - te u - ma can - ção

e que voz que o pa - to tem a can - tar fi - ca tão bem.



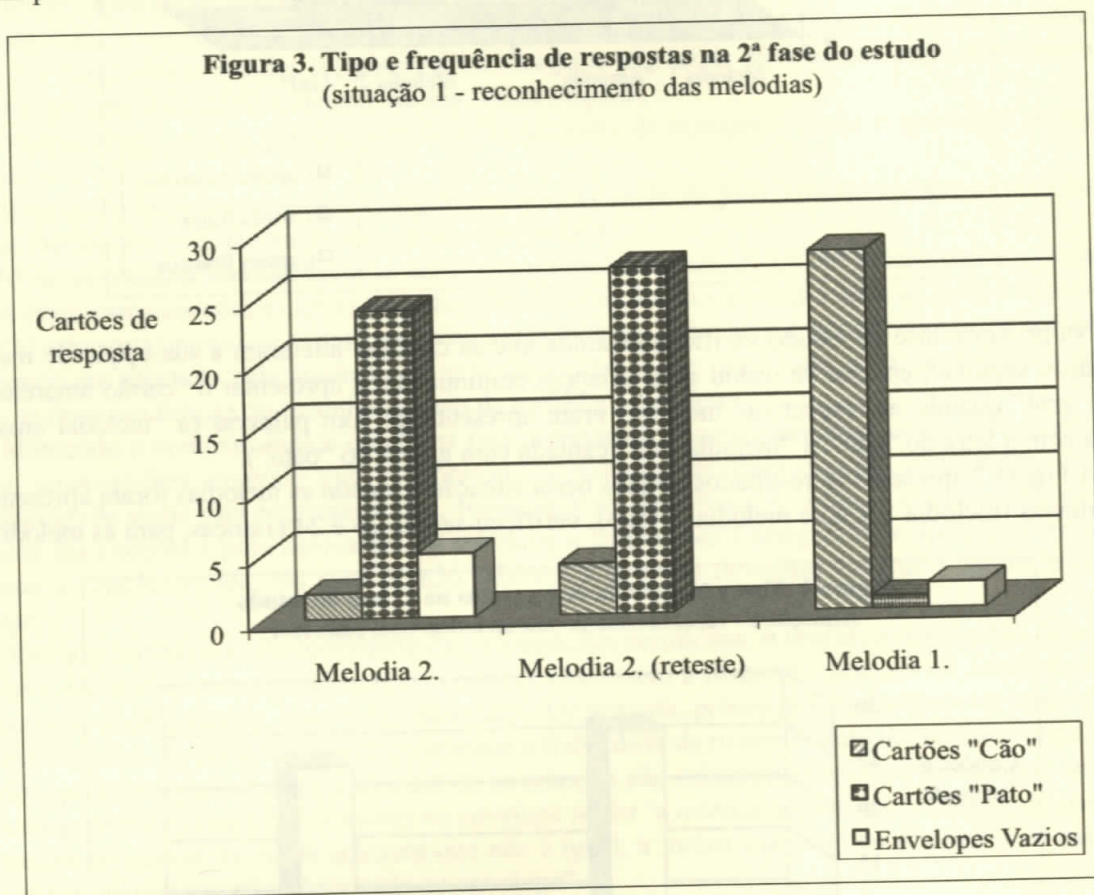
Na primeira fase do estudo verificou-se ainda que as crianças alteraram a sua opção de resposta na situação seguinte, em que se testou se as crianças continuavam a apresentar o “cartão amarelo” e o “cartão azul” quando as respectivas melodias eram apresentadas com palavras (a “melodia amarela” cantada com a letra do “cão”; a “melodia azul” cantada com a letra do “pato”).

A Figura 2 apresenta os resultados obtidos nesta situação. Quando as melodias foram apresentadas com palavras (melodia 1. Cão e melodia 2. Pato), verificou-se que 26 e 24 crianças, para as melodias 1.



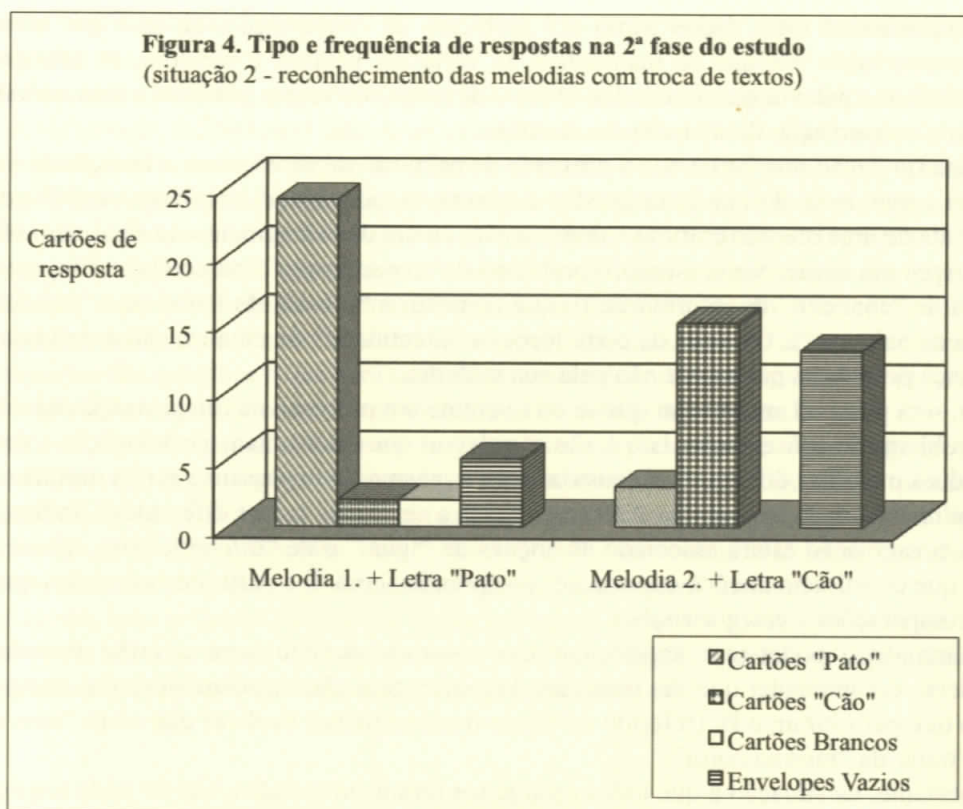
Cão e 2. Pato, respectivamente, optaram pela hipótese de resposta “cartão branco”, indicativa (segundo as instruções dadas) de que não sabiam que resposta dar. Para a melodia 2. Pato regista-se que 2 crianças não deram nenhuma resposta. Finalmente, assinala-se que uma criança optou por ter colocado no envelope dois cartões: o respeitante à melodia em causa (melodia 1.) e o cartão branco.

Na segunda fase do estudo, na situação em que se procurou testar se as crianças reconheciam as melodias quando lhes eram retiradas as palavras – depois de terem tido um período de instrução em que as aprendiam com palavras (canção 1. Cão e canção 2. Pato) – verificou-se que um grande número de crianças optou pelo cartão que identificava a respectiva melodia. A Figura 3 mostra que 24 crianças optaram pelo cartão “pato” na primeira apresentação da melodia correspondente à canção 2. Pato e que 27 crianças optaram pelo cartão “pato” na reapresentação da melodia (reteste), revelando estabilidade no seu comportamento (o que indicia que não estavam a responder ao acaso). Mostra ainda que 28 crianças optaram pelo cartão “cão” na apresentação da melodia correspondente à canção 1. Cão.



Na segunda situação da segunda fase do estudo, em que se apresentaram as canções com as letras trocadas, verifica-se que a maior parte das crianças optou pelo cartão correspondente às palavras da canção.

A Figura 4 mostra que, quando é apresentada a melodia 1. Pato, 22 crianças escolheram a hipótese de resposta “pato”, enquanto que 5 optaram por não colocar nenhum cartão no envelope, 2 colocaram o cartão branco e 2 colocaram ambos os cartões do “Cão” e do “Pato”. Para a melodia 2. Cão, 15 crianças optaram pela resposta “Cão”, 13 crianças optaram por não colocar nenhum cartão no envelope (estas respostas foram observadas nas crianças com cinco anos) e 3 crianças optaram pela resposta “Pato” (estas respostas foram observadas nas crianças com quatro anos). Verificou-se, na altura, que algumas crianças reagiram com estranheza à nova situação, fazendo comentários como “mudou o ritmo”.



Discussão dos resultados

Os resultados indicam que:

a) as crianças observadas reconheceram facilmente uma melodia sem palavras depois de a terem ouvido num período de exposição que ocorreu ao longo de 3 sessões;

b) quando questionadas se a melodia apresentada com palavras correspondia à melodia que tinham ouvido durante as sessões, as crianças optaram pela resposta "cartão branco", indicativa de que "não sabiam a resposta";

c) depois de essa mesma melodia passar a ser apresentada com palavras as crianças continuaram a reconhecê-la quando, novamente, as palavras foram retiradas (note-se, no entanto – e isto constitui uma limitação metodológica do presente trabalho –, que apesar de na segunda fase as crianças terem sido expostas à apresentação das melodias com palavras, as mesmas já tinham sido apresentadas sem palavras na primeira fase do estudo);

d) quando se trocaram os textos dessas melodias e se pediu para as crianças compararem as canções entre si, a maior parte das crianças julgou o reconhecimento da canção em função das palavras e não da melodia, enquanto que um outro grupo de crianças, mais reduzido, optou por uma resposta indicativa de que não se tratava da canção escutada durante o período de instrução.

Note-se, ainda, neste último caso, que há exceções aos dois tipos de comportamentos típicos. Por exemplo, logo na primeira fase do estudo quando se apresentou com palavras a melodia inicialmente exposta sem palavras, uma das crianças optou por colocar no envelope dois cartões: o respeitante à melodia em causa e o cartão branco. Interpretámos este comportamento como a sinalização, por um lado, de que se tratava de uma situação diferente daquela a que tinha sido exposta, mas também de que se tratava da mesma melodia.

Se interpretarmos estes dados como um problema de conservação, dir-se-á que numa situação de teste de conservação em que se manipulam as variáveis palavra e melodia, as crianças parecem “conservar” melhor a palavra que a melodia. O facto de inserir ou retirar palavras a uma melodia entoada parece afectar a conservação da melodia das mesmas.

Uma interpretação possível é que a presença de palavras vai direccionar a atenção da criança para este elemento e que, mais do que uma questão centrada na capacidade da criança reconhecer ou não a melodia, se trata de uma questão cultural – uma canção, ou um dado fragmento musical, são referenciados no quotidiano por um nome. Neste estudo, o problema da “conservação” apareceria, assim, mesclado com um problema de “conceito” da informação (o que constitui a “música do Pato” ou a “música do Cão”: a melodia ou as palavras?). Ou seja, de certa forma a “identidade” de uma canção é definida no imaginário da criança pelas suas palavras e não pela sua melodia.

Assim, será possível argumentar que se está perante um processo de categorização da informação e não de um problema de conservação. Isto é, são as palavras que determinam a catalogação e denominação da melodia: duas melodias diferentes executadas com o mesmo texto passam a ser “a mesma coisa”; uma mesma melodia executada com textos diferentes passa a ser “duas coisas diferentes”. Indirectamente, o problema da conservação estará associado às noções de “igual” e de “diferente” (ou, talvez melhor, de “não igual”) que constituem noções importantes na aprendizagem. É a partir destas noções que se podem estabelecer comparações e categorizações.

Em alternativa, poder-se-á argumentar que estamos perante uma questão metodológica: as crianças poderão compreender que são melodias diferentes mas não dispõem ainda das competências de verbalização que permitiram a B. (referido no início deste trabalho) explicar que eram “sons diferentes” apesar de se tratar da “mesma coisa”.

Não obstante, na situação a que todos os sujeitos foram submetidos, não se pode negligenciar que se obtiveram três grandes tipos de resposta:

- a) crianças que se centraram predominantemente nas palavras em vez da melodia;
- b) crianças que se mostraram confusas perante as experiências de troca de palavras entre as melodias/canções;
- c) crianças que conseguiram lidar com ambas as variáveis (palavra e melodia) de forma independente, considerando as propriedades invariantes de cada uma.

Será que, retomando o tópico da conservação piagetiana, se poderiam descrever esses três tipos de resposta em termos de: a) inexistência de conservação da melodia; b) comportamentos de transição; c) existência da conservação da melodia?

Dito de outro modo: a capacidade de lidar com a transformação de uma canção a partir das variáveis melodia e palavras configura, efectivamente, um problema de conservação piagetiana redimensionado para o contexto musical, ou será que deveríamos antes analisar o conjunto de dados obtidos em termos de memorização e de armazenamento de informação?

Poderá também haver limitações de carácter metodológico: a mesma criança, perante tarefas similares, quando colocada perante dispositivos de observação ou de dispositivos experimentais diferentes poderá apresentar diferentes respostas, revelando formas de funcionamento e de pensamento inconsistentes.

Poderemos também interrogar-nos se não existirão diferenças individuais no que toca ao processamento da informação linguística e da informação musical. Poderá haver crianças que, em determinadas situações, recorrem mais ao canal de informação musical, enquanto outras apresentam estruturas de pensamento mais direccionadas para o canal de informação linguístico?

A este respeito, cabe referir que, em observações informais que temos efectuado, quer com crianças com idades compreendidas entre os dois e os três anos de idade, quer com adultos – submetidos ao mesmo tipo de experiências que as aqui relatadas – temos encontrado dois pólos opostos de comportamento: sujeitos que se centram nas palavras e para os quais as diferenças melódicas parecem ser

irrelevantes e sujeitos muito exigentes no que toca à associação de uma determinada letra a uma determinada melodia.

Esta discrepância de comportamentos, notada tanto na infância como na idade adulta, dever-se-á sobretudo a diferenças individuais? Isto é, as crianças que exibem privilegiadamente um determinado tipo de comportamento em detrimento do outro serão mais ou menos “musicais” ou mais ou menos “linguísticas”? Tratar-se-á de uma questão de desenvolvimento musical? A diferença de comportamentos evidenciados tem reflexos ao nível da compreensão e da performance musical? Ou é pura e simplesmente de âmbito cognitivo? De que forma palavra e melodia interferem nas estratégias de memorização? De que forma é que palavra e melodia se inter-relacionam ao longo do desenvolvimento individual; isto é, o enfoque sobre a palavra ou a melodia altera-se ao longo da trajectória de desenvolvimento individual? Estas são algumas das questões a que será necessário responder no futuro, para além de se prosseguir no sentido da replicação e aperfeiçoamento metodológico do estudo aqui relatado.

Perante os factos relatados, pode-se perguntar se, na presença de duas linguagens (musical e verbal), a criança privilegia aquela cujo código melhor domina. Mas pode ainda questionar-se se as letras e as melodias, em si próprias, não têm também a sua “autonomia ontológica”. Isto é, há letras ou melodias que são melhor reconhecidas – ou “conservadas” – que outras? Há letras que são conservadas independentemente das melodias ou há melodias que as “conservam” melhor?

Finalmente, uma reflexão de carácter epistemológico: pretender investigar se existe “conservação da melodia” poderá revelar um enviesamento por parte do investigador: porque será que, alternativamente, não equacionámos o problema em termos de “conservação da letra”?

Conclusões

Em face dos dados observados pode concluir-se que a utilização de palavras numa melodia cantada interfere no reconhecimento dessa mesma melodia. O desenho do estudo não permite concluir, no entanto, se uma melodia apresentada desde o início com palavras é tão facilmente reconhecida quando “despida” de palavras como outra apresentada sem palavras desde o início da aprendizagem.

Os dois momentos de testagem efectuados parecem indicar a existência de três tipos de comportamento associados às experiências efectuadas para o reconhecimento de uma canção: crianças que centram a sua atenção nas palavras (que identificam uma canção pelas suas palavras), crianças que centram a sua atenção na melodia (que identificam uma canção pela sua melodia) e crianças que exibem comportamentos intermédios entre estas duas situações.

Recorde-se que Gordon (2000), na sua teoria de aprendizagem musical, tem defendido a necessidade de incluir canções sem palavras no ensino da música, pois esta é uma situação que permite que a atenção se concentre em características intrinsecamente musicais. Dando continuidade ao estudo aqui relatado, será importante desenvolver estudos que procurem perceber que implicações tem ensinar melodias com letra e melodias sem letra, para diferentes situações de desempenho musical e para o desenvolvimento de capacidades musicais. Tentar estabelecer relações entre a natureza do pensamento musical da criança e as estratégias de ensino-aprendizagem, contribuirá para que a prática pedagógica tenha uma sustentação empírica com base na Psicologia e na Psicologia da Música.

Referências bibliográficas

- Gonçalves, I. (2006). *Estudo sobre um problema de conservação musical com crianças entre os seis e os dez anos de idade manipulando as variáveis texto e melodia*. Tese de Mestrado apresentada ao Instituto de Estudos da Criança da Universidade do Minho.

- Gordon, E. (1986). *Manual for the PMMA and the IMMA – music aptitude tests for kindergarten and first, second, third and fourth grade children*. Chicago: G.I.A.
- Gordon, E. (2000). *Teoria de aprendizagem musical para recém-nascidos e crianças em idade pré-escolar*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Hargreaves, D. J. (1986). *The developmental psychology of music*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Piaget, J. (1975). *L'équilibration des structures cognitives – Problème central du développement*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Piaget, J. & Inhelder, B. (1962). *Le développement des quantités physiques chez l'enfant*. Neuchâtel (Switzerland): Delachaux et Niestlé.
- Piaget, J. & Inhelder, B. (1966). *L'image mentale chez l'enfant*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Rodrigues, H. (1997). Avaliação da aptidão musical em crianças do 1.º Ciclo de escolaridade (Adaptação do *Intermediate Measures of Music Audiation* para a área educativa de Lisboa). Tese de Doutoramento apresentada à Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra.
- Simons, G. (1978). *Early childhood musical development – A bibliography of research abstracts 1960-1975*. Virginia: Music Educators National Conference.
- Sloboda, J. A. (1985). *The musical mind: The cognitive psychology of music*. Oxford: Oxford University Press.
- Zimmerman, M. P. (1986). Music development in middle childhood: a summary of selected research studies. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, 86, 18-35.
- Zimmerman, M. P. (1993). An overview of developmental research in music. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, 116, 1-21.

Agradecimentos

Às crianças, educadoras de infância e auxiliares de acção educativa que participaram neste estudo. A Paulo Maria Rodrigues, pela criação dos materiais musicais. A Orlando Gouveia Pereira, a Ana Monção e a Maria Manuel Vidal, pelas sugestões relativas à redacção deste artigo.