



REVISTA E-PSI

REVISTA ELETRÔNICA DE
PSICOLOGIA, EDUCAÇÃO E SAÚDE

<https://www.revistaepsi.com>

Ano 7, Suplemento 1,
2017

ISSN 2182-7591

Volume especial: Estudos da criança

Coordenação:

Fernando AZEVEDO
Beatriz PEREIRA
Natália FERNANDES
Maria Helena VIEIRA
Silvana MARTINS
Pedro Armelim ALMIRO
Catarina MARQUES-COSTA

Comissão Científica das I Jornadas em Estudos da Criança

Alexandra Gomes
Ana Paula Loução
Ana Paula Pereira
Ana Serrano
Ana Tomás Almeida
António Osório
Beatriz Pereira
Camilo Cunha
Carla Antunes
Cristina Parente
Ema Mamede
Fátima Vieira
Fernanda L. Viana
Fernando Azevedo
Flor Dias
Graça Carvalho
Helena Vieira
Manuel Sarmento
Natália Fernandes
Nelson Lima
Pedro Palhares
Rui Ramos
Sandra Palhares
Sara Silva
Teresa Sarmento
Zélia Anastácio

A Nossa Missão / Sinopse

A Revista E-Psi é um periódico eletrónico científico português de Acesso Livre com revisão por pares, que foi criado a 12 de Maio de 2011 por Pedro Armelim Almiro e Catarina Marques-Costa. A revista publica artigos científicos nas áreas de psicologia, educação e saúde.

Embora este seja um espaço preferencialmente dedicado à divulgação de resultados de investigações, através da publicação de artigos empíricos, a Revista E-Psi também publica artigos de revisão teórica, de revisão de estudos, de estudo de caso, ou artigos de reflexão que sejam pertinentes.

O acesso aos artigos é livre e gratuito [Acesso Livre para autores e leitores (*no fees*), com licença Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivs 3.0].

Este periódico possui indexações internacionais nomeadamente: no *Directory of Open Access Journals* (DOAJ), no *Academic Journals Database*, *Latindex*, *ERIH Plus*, *REDIB*.

Os Editores Fundadores

(E-mail: e.psi_revista@yahoo.com)

Our Mission/Synopsis

The Revista E-Psi is a peer-reviewed, open access electronic journal from Portugal that publishes scientific papers in the fields of Psychology, Education and Health. Revista E-Psi was developed by Pedro Armelim Almiro and Catarina Marques-Costa.

Although this journal is dedicated to the dissemination of research results through publication of empirical articles, Revista E-Psi also publishes papers of theoretical review, meta-analysis, case study, or relevant for reflection papers.

The access to published papers is free [open access to authors and readers (*no fees*), licensed by Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivs 3.0].

This journal is indexed in: *Directory of Open Access Journals* (DOAJ), *Academic Journals Database*, *Latindex*, *ERIH Plus*, *REDIB*.

The Founding Editors

(Email: e.psi_revista@yahoo.com)

Cantem como se estivessem num prado verde, com ar fresco no rosto... - Imagética e metáfora na pedagogia coral infantil

Janet Costa Ruiz^a, & Maria Helena Vieira

Copyright © 2017.

This work is licensed under the Creative Commons Attribution International License 3.0 (CC BY-NC-ND)

<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/>



Open Access

-
- a) Universidade do Minho, Centro de Investigação em Estudos da Criança. E-mail: janeteruiz@gmail.com
b) Universidade do Minho, Centro de Investigação em Estudos da Criança. E-mail: m.helenavieira@ie.uminho.pt

Como citar/How to cite this paper: Ruiz, J., & Vieira, M. (2017). Cantem como se estivessem num prado verde, como ar fresco no rosto... - Imagética e metáfora na pedagogia coral infantil [Volume Especial, I Jornadas em Estudos da Criança, 6-8 Julho, 2016]. *Revista E-Psi*, 7(Suplm.1), 3-17

Resumo

Cantar comporta uma realidade múltipla tal como tem sido tratada por diversos autores: Kemp (1986) salienta o ato de cantar como um processo psicomotor (“Singing is a learned behavior”); Small (1989) incide particularmente no comportamento social gerado pela atividade vocal (“The voice is the centre of all music activity”); Rao (1987) destaca o processo de autodesenvolvimento proporcionado pela descoberta do instrumento vocal e das suas capacidades expressivas, valorizando a dimensão heurística (“Teaching to sing is to teach to think of the voice as an instrument”) e Welsh (2007) fundamenta na voz a emergência da dimensão comunicacional do ser humano presente desde a primeira infância (“Vocal sound is one of the defining features of humanity”). Esta dimensão multifacetada coloca a voz numa posição privilegiada para ser veículo de aprendizagem musical e desenvolvimento artístico, estimulando apetências criativas, comunicacionais e sociais. Assim, aprender (e ensinar) a cantar não resulta apenas da ativação de músculos e de sons numa perspetiva tecnicista. Antes, deverá assentar num processo de aprendizagem do processo de mobilização, fortalecimento e refinamento desse impulso psicomotor, transformando-o num veículo de transmissão de emoções e pensamentos (Hemslay, 1998), promovendo valores estéticos, com sentido cultural e poético. Com base nestes pressupostos, esta comunicação centra-se nos fundamentos teóricos que sustentam a reportada eficácia da imagética ao serviço da pedagogia coral na infância, focando particularmente o modo como este recurso pedagógico, embora não inovador, pode ser atualizado e melhorado. Discute-se ainda se e como a linguagem figurativa afeta a perceção musical das crianças e como participa no desenvolvimento das suas competências musicais, unificando

Palavras-Chave

Imagética, Metáfora, Gesto metafórico, Coro infantil.

Para o filho do Homem o acesso ao mundo é acesso à voz: é o grito primário ou palavra de vida... Impõe um percurso iniciático, remetendo para as origens e atingindo o último. Humana e subjetiva, é o eco da vida, da nossa vida, da nossa maneira particular de nascer para o mundo, de nele estar presente e de o deixar

Introdução

O recurso à imagética enquanto estratégia pedagógica e como ferramenta de melhoria de performance tem sido uma prática amplamente difundida nas artes performativas, com principal incidência na dança (Franklin, 1996) e na música, bem como no desporto. Os estudos nos campos da percepção e cognição abordam a influência da imagética no desenvolvimento da memória sensorial, da consciência do corpo e do som e da criação da identidade através da relação entre o corpo, o movimento e o espaço (Smith, 2006) bem como da influência do imaginário na pedagogia e performance musical.

Na pedagogia vocal, a condição invisível do instrumento tem, tradicionalmente, levado ao recurso à linguagem metafórica, e à imagética como facilitadores de indicações técnicas no ensino do canto, particularmente em jovens cantores e adultos. A presente comunicação centra-se nas diversas abordagens ao conceito e suas aplicações práticas, fundamentando-se

Imagética e metáfora na comunicação e na arte

Partimos do pressuposto segundo o qual cantar é um processo psicomotor, tal como o definiu a pedagoga norte americana Helen Kemp, e que cantar de modo saudável e eficaz implica uma postura relaxada, porém ativa e enérgica, uma ativação muscular complexa e o desenvolvimento da afinação, do sentido rítmico, frásico e da expressão de ideias musicais. No entanto, aprender (e ensinar) a cantar não resulta apenas da ativação de músculos e de sons numa perspetiva tecnicista. Antes resulta da aprendizagem do processo de mobilização, fortalecimento e refinamento desse impulso psicomotor no sentido de o transformar num veículo de transmissão de emoções e pensamentos através da voz (Hemslay, 1998), aliando valores estéticos, envoltos num sentido cultural e poético. Cabe, assim, à voz cantada um lugar central na aprendizagem musical, determinante no processo de autodesenvolvimento proporcionado pela descoberta do instrumento vocal e das suas capacidades expressivas e um papel fulcral na definição da identidade musical. No entanto, a experiência musical não se esgota na produção de som. Como afirma Rao (2005, p.7), “a música não é um estímulo ao qual respondemos, mas um modo de ser que cada um de nós constrói, e o corpo participa de

modo central e indispensável nessa construção (...) A experiência musical não é simplesmente mediada pela experiência corporal; a experiência musical é construída corporalmente”².

Ao canto caberá uma função agregadora, como aponta Edgar Willems nos fundamentos da sua teoria musical: “O cantar (como as demais formas de expressão musical e artística) requer a participação harmoniosa de todo o ser humano e da sua vida interior: dinamismo, sensorialidade, sensibilidade e inteligência” (Bago d’Uva, 2013, p. 7). É através do canto que a comunicação interpessoal se desenvolve na criança e se torna socialmente reconhecido como válido pela sua capacidade de transmitir emoções, criar e transmitir uma identidade de grupo, de ser um veículo de inovação, mudança, promoção da justiça social e por introduzir um sentido de ordem e regularidade temporal nas vivências quotidianas (na escola, nas comunidades, em instituições). A construção de uma identidade musical parece, assim, emergir de um equilíbrio entre o desenvolvimento da capacidade introspectiva da criança (como também de qualquer adulto): a percepção da sua postura, qualidade vocal, afinação, capacidade de reação a estímulos auditivos, visuais, cinestésicos e as conseqüentes possibilidades da intercomunicação (com o professor/maestro, os restantes coralistas, o público) proporcionadas pela prática musical. Ao tomar consciência das suas competências performativas, a criança adquire e desenvolve um sentido ativo, detalhado e funcional: uma identidade na música, enquanto agente, intérprete, criador ou seja, músico. Em paralelo, o reconhecimento do significado e valor da sua ação musical (através das apresentações públicas, por exemplo) consolida um valor existencial alargado: o da música na identidade, intrinsecamente ligado ao desenvolvimento global do indivíduo, no sentido global que lhe atribui Welch (2007, p. 239): “o som da voz é uma das características definidoras de humanidade”³.

Como referem Aguiar e Vieira (2011, p. 354), “a base de todo o ensino do Canto [no 1º Ciclo do Ensino Básico] deverá assentar numa abordagem lúdica dos conteúdos, brincando, jogando, criando laços de amizade, relações de afeto, de crença no imaginário infantil. O que não se deve, em momento algum, é perder o prazer de cantar”.

Nesta perspetiva, não podemos negligenciar a necessidade de estudar o papel da linguagem figurativa e da imagética na pedagogia coral na infância, procurando compreender o modo de unificação entre a palavra dita e o ato de cantar, decifrando o processo segundo o qual as metáforas e as imagens afetam a percepção musical das crianças e como participam no desenvolvimento das suas competências musicais.

² T.A. “Music is not a stimulus to which we respond, but a way of being that each of us constructs, and the body figures centrally and indispensably in that construction (...)Musical experience is not simply mediated by bodily experience; musical experience is corporeally constructed”.

³ T.A. “Vocal sound is one of the defining features of humanity”

Expressões como “Sê uma árvore, com as pernas como raízes firmemente implantadas na terra”; “imagina que és um esqueleto, pendurado do teto por um fio”; “inspira como se cheirasses uma flor”; “boceja /canta com um sorriso interior”; “imagina uma batata quente /um ovo / uma cúpula dentro da boca”, “cantem como se estivessem num prado verde, com o ar fresco no rosto” e muitas dezenas de outras poderiam aqui ser listadas como exemplos de instruções verbais destinadas a explicar, uma boa postura, o processo de respiração, a laringe baixa, uma emissão de som livre e ressonante. A maioria destas expressões refere-se a ajustamentos fisiológicos, bem como a acústicos e destina-se a alcançar um som livre de tensões, afinado, ressonante e vibrante. No entanto, e porque quando se dirige a um coro um maestro não pode ter uma ação pedagógica individual para cada coralista, algumas imagens e metáforas parecem ter um efeito positivo num grupo, promovendo neste o desenvolvimento de competências técnicas e de outras, expressivas, que transportam cada cantor para uma dimensão interpretativa, criativa e intangível. Em particular, quando aplicadas na comunicação com um coro infantil, o discurso figurativo, as imagens e metáforas surgem como uma ferramenta pedagógica eficaz, se adaptadas à idade, interesses e níveis de desenvolvimento, concorrendo para uma fusão entre o material (a fisicalidade da respiração, da postura, do som) e o imaterial (a expressão das emoções, dos sentidos do texto literário, a desenvoltura da expressividade musical, a comunicação com o público).

O papel do imaginário na existência humana e a sua importância nas artes performativas tem sido tratado de forma transversal, assumindo uma dimensão multidisciplinar que relaciona a experiência sensorial (visual, cinestésica) com o entendimento racional da realidade. Sendo a imaginação um processo e o imaginário o seu produto, o ato de imaginar assume-se como uma atividade de reconstrução, de transformação do real, em função das significações que o indivíduo confere aos acontecimentos ou das repercussões destas no seu interior, como trataram autores como Postic (1992) ou, bem antes, Ribot (1900). Num dos primeiros estudos acerca da imaginação, Ribot considera que esta é muito próxima da vontade, sendo pela fusão de elementos intelectuais, afetivos e inconscientes reunidos num corpo orgânico (onde se dá a unidade e a síntese), que se dá origem a algo novo e criativo. Quatro décadas depois, J.P. Sartre (1940) apresenta a imaginação como uma espécie de ato mágico, criador, que permite ao indivíduo apropriar-se daquilo que constrói mentalmente acerca da realidade.

A imaginação encerra em si o conceito de possibilidade, onde cabem todos os modos existenciais e todas as relações de imitação ou oposição do sujeito com o mundo. Torna-se, assim, um processo de conhecimento, em que o sujeito existe e se comporta, não em função das suas necessidades mas em função de um modelo que se elabora no próprio ato de imaginar. Ao longo da infância o pensamento e o imaginário coexistem: aquele, progredindo de modo linear; esta, desenvolvendo-se por expansão, em espiral, conquistando novos

territórios e determinando uma direção, uma construção interna do sujeito, um território pessoal, uma área de ilusão que faz a transição entre consciente e inconsciente, entre as ideias e os afetos (Postic, 1992). É Vygotsky que refere a ligação intrínseca entre a fantasia e a realidade: “a imaginação criadora penetra através da sua obra toda a vida pessoal e social, imaginativa e prática, sob todos os seus aspetos: é ubíqua” (Vigotsky, 2009, p. 51).

O desenvolvimento de estudos em torno da natureza, funções e eficácia da imagética tem sido bastante alargado e eclético, tocando áreas tão diversas como as neurociências, a psicologia cognitiva, o desporto e as artes performativas, tendo diversos autores focado a importância do apelo à imaginação, à emoção, da imagética e da metáfora no desenvolvimento de uma interpretação expressiva.

A formação mental de imagens tem sido amplamente estudada enquanto fator de desenvolvimento cognitivo (Piaget & Inhelder, 1977) e de desenvolvimento da criatividade. Shepard (1978) fundamenta a importância da imagética para a criatividade e para a visualização espacial no facto de esta oferecer uma alternativa rica aos limites impostos pela linguagem e pelo pensamento lógico. A riqueza das imagens e as suas relações com fontes externas ao indivíduo parecem sugerir relações e interações não totalmente concretizáveis através da linguagem, tornando-se veículos preferenciais para a intuição e a manipulação do pensamento e da ação em níveis que precedem mesmo o desenvolvimento da linguagem (individual e evolutivamente).

Sackett (1934) foi o primeiro autor a propor uma Teoria da Aprendizagem Simbólica (*Symbolic Learning Theory*) em que explica o papel das imagens mentais nas práticas performativas. Segundo esta teoria, os padrões de movimento estão simbolicamente codificados no sistema nervoso central, pelo que, como também sublinha Jestley (2011), a aquisição de competências cognitivas complexas no âmbito do canto (planeamento, sequenciação, precisão) será mais eficaz se for baseada em imagens e não apenas na repetição de ações motoras. Tendo estado na base das teorias do treino mental de performance em desporto, esta teoria pode ajudar a fundamentar a utilização da imagética com alunos principiantes e crianças, uma vez que, segundo ela, é possível uma maior familiaridade com

Da neurociência à sala de aula : imagética e metáfora como ferramentas pedagógicas

No âmbito da pedagogia musical é evidente a importância desempenhada pelas imagens mentais no desenvolvimento da memória, no raciocínio concreto e abstrato, no controlo motor, na aprendizagem e treino de competências e na compreensão da linguagem. A imagética musical, considerada a capacidade de imaginar sons quando eles não estão presentes (audição interior), pode também envolver a imaginação do movimento necessário à produção do som (tocado ou cantado), a visualização de uma cena, a consciência de uma sensação ou emoção a ser expressa musicalmente. Termos como ensaio mental ou *finger*

playing traduzem esta ação imaginada cuja eficácia está detalhadamente demonstrada por estudos no campo das neurociências em que o recurso à imagiologia sugere a existência de uma equivalência funcional entre a prática musical real e imaginária ao nível dos sistemas auditivo e motor.

Clynes (1977) propõe a existência de uma ligação entre as emoções básicas e padrões cerebrais que se manifestam através de gestos, expressões faciais e através da expressão musical. Serão as emoções mais poderosas, como o medo, a raiva, o desejo, aquelas que desencadeiam imagens mentais mais vivas, dificilmente expressáveis através da verbalização (Roskos-Ewoldsen, Instons-Peterson, & Anderson, 1993). As imagens tenderão a reunir um maior valor afetivo e motivacional que as palavras. Serão, assim, conceitos mentais híbridos que reúnem simultaneamente propriedades perceptivas e simbólicas, desempenhando um papel fundamental na cognição humana.

Para Kosslyn, Behrmann e Jeannerod (1995), a imagética desempenha um papel determinante no desenvolvimento da memória, no raciocínio espacial e abstrato, na aquisição e treino de competências, no controlo motor e na compreensão linguística. A sua Hipótese de Equivalência Funcional (*Functional Equivalence Hypothesis*) baseia-se no princípio segundo o qual a imagética visual e a perceção visual têm origem nos mesmos circuitos neurológicos. Também a imagética relacionada com o movimento e a ativação motora partilha mecanismos neuronais comuns, pelo que a ação imaginada e a realmente executada resultam de uma atividade cerebral equivalente. Esta teoria parece fundamentar a eficácia da utilização de imagens relacionadas com a ativação e dinâmica muscular, a sensação de expansão e direção presentes na pedagogia vocal: a imagem do esqueleto pendurado do teto como exemplo do alinhamento axial; a imagem do palato como uma cúpula ou um arco gótico como exemplo de amplitude do trato vocal; os abdominais distendidos durante a inspiração comparáveis a uma boia, entre muitos outros exemplos.

Clark, Williamon e Aksentijevic (2012) partilham esta mesma perspetiva, afirmando que a imagética produz respostas fisiológicas observáveis, ao mesmo tempo que, num âmbito mais amplo, desempenha funções significativas no desenvolvimento e realce da expressividade performativa, na aprendizagem e memorização musical, no treino mental de performance (pré-experimentação de situações de performance) e ajuda à prevenção e recuperação de lesões.

Também Hargreaves, MacDonald e Miell (2012) destacam a importância que a imaginação desempenha na audição e prática musical, enquanto conceito agregador de um conjunto de fenómenos perceptivos (a receção, interpretação e transformação do estímulo auditivo) e sua tradução em performance e criatividade.

Aliada à imaginação, a imagética musical assume-se como um conceito multidisciplinar que agrega a experiência sensorial (imagens, sons, sinestesia) a um entendimento racional da realidade e baseia-se num conjunto de imagens mentais que podem ocorrer em diferentes

âmbitos sensoriais: visual (visualização da partitura que representa a música a ser executada), auditivo (o músico é capaz de ouvir ou “tocar mentalmente” uma peça ou excerto musical. O conceito de audição desenvolvido por Edwin Gordon (2000) na sua Teoria da Aprendizagem Musical, segundo o qual a aprendizagem musical se processa através da memorização auditiva dos seus padrões, motivos, frases ou analiticamente (o músico é capaz de analisar mentalmente a obra e identificar com grande precisão os seus elementos constitutivos – frases, secções, estrutura harmónica), é, como refere Trusheim (1991) um tipo de imagética experimentado ao nível do sistema auditivo que contribui amplamente para o desenvolvimento da performance musical.

Segundo Barten (1998), a imagética verbal traduz-se num modo interpretativo de usar a linguagem, para sugerir como a música deve soar e sentir-se, providenciando um elenco de imagens, estados de espírito e ações que guiam a prática e moldam a performance. Não se trata da utilização da linguagem técnica especializada, mas sim uma extensão da linguagem corrente, formando imagens que descrevem a ação a desempenhar e o seu resultado: imaginar a voz a subir até ao topo da cabeça; imaginar-se cantando/tocando como se estiver dentro de uma cúpula, etc. Este funcionamento heurístico da linguagem sugere um modo experimental em que o fator imaginativo evoca a atitude certa a desempenhar, modela o ouvido e pode influenciar o resultado performativo daqueles cujo desenvolvimento técnico e entendimento conceptual o permite. De uma indicação verbal, a linguagem metafórica transforma-se num veículo de comunicação interpessoal e estética, transformadora da realidade emergente, levando o estudante a compreender a música num nível superior e significativo e não apenas como uma sucessão de notas, frases e gestos.

Ainda segundo Barten (1998), a diversidade de imagens heurísticas utilizadas para concretizar tempo, dinâmica, fraseado, estrutura e expressão poderá ser reforçada pela utilização de expressões e metáforas afetivo-motoras: a descrição de música que “cresce”, “estende”, “alonga-se”, que é “tensa”, “calma”, sugere a existência de qualidades intrínsecas à própria música, desvinculadas do compositor e demais agentes exteriores a ela e que reúnem em si a essência da experiência musical. Estas qualidades musicais expressivas são consideradas como propriedades afetivo-motoras – nem puramente motoras, nem apenas afetivas, mas sim uma mistura de ambas - remetendo para um tipo de movimento, atitude ou postura reconhecíveis e capazes de influenciar a execução musical. Estas metáforas têm, assim, uma dupla função: servir de mediador, informando o aluno acerca do modo performativo desejado e cumprir uma função retórica, captando-lhe a atenção e a imaginação e conduzindo a sua prática através do apelo da criação e até, por vezes, do humor.

A metáfora (do Grego *meta* = depois de e *phorei* = passar, levar) é uma figura retórica que consiste em expressar numa palavra ou frase um significado distinto do habitual, mas entre os quais existe uma relação de semelhança ou analogia. Segundo Ricoer (2000), a metáfora está vinculada à palavra, assumindo uma dimensão ontológica, tendo o discurso metafórico a

possibilidade de criar uma nova realidade a partir da própria palavra. Violando as regras estabelecidas entre gêneros e espécies, o discurso metafórico servirá, segundo este autor, para criar a possibilidade de uma nova realidade a partir da própria palavra, apresentando os homens “agindo” e todas as coisas “como em ato” (...) “toda potencialidade adormecida de existência para ‘como’ eclodindo, toda capacidade latente de ação, ‘como’ efetiva” (Ricoer, 2000, p. 75). A metáfora será, assim, “uma figura ubíqua, cujo domínio será o do mundo que forjamos para nele viver” (Ricoer, 2000, p. 133).

Inseparável da linguagem, da cognição e do pensamento e com funções epistemológicas próprias, a metáfora tem sido integrada em diversas áreas do conhecimento (com particular incidência na filosofia, na linguística, na ciência e mais recentemente na política), sendo fundamental para o conhecimento das manifestações culturais. Em torno desta concepção, a Teoria das Metáforas Conceptuais (Lakoff & Johnson, 1980; Johnson, 1992; Gibbs, 1999) sustenta que a maior parte do sistema conceptual humano é entendido metaforicamente. As metáforas convencionais têm por base as experiências sensoriais do indivíduo e as associações afetivas estabelecidas com base num contexto cultural. Este processo de ancoragem sensorio – motora (*grounding*) está, por sua vez, ligado a padrões culturais dominantes, criando metáforas conceptuais que se organizam em complexas redes de sentido e estruturas hierárquicas, baseadas numa memória coletiva - o que explica a compreensão universal de certas metáforas.

Segundo Gibbs (1999), a presença recorrente de metáforas no discurso quotidiano é fundamentada pelas suas funções comunicativas: as metáforas oferecem um meio de expressão de ideias que seriam extremamente difíceis de expor usando linguagem literal; providenciam um meio compacto de comunicação, permitindo aos indivíduos comunicar a complexidade, riqueza e fluência das experiências e permitem que o discurso capte vividamente a experiência fenomenológica, transmitindo imagens ricas e detalhadas próprias da subjetividade e dificilmente transmissíveis pela linguagem literal. A linguagem metafórica pressupõe e reforça, segundo o mesmo autor, a relação de proximidade e intimidade comunicativa entre falante e ouvinte, emergindo entre ambos um elo de partilha de experiências, interesses e sensibilidades comuns que lhes permite descodificar e interpretar as metáforas. A utilização de linguagem metafórica parece, pois, servir na perfeição a pedagogia das artes em geral e da música em particular. No entanto, esta ligação não será tão linear e simples quanto se possa supor.

Os partidários da música pura defendem que, tratando-se a música de um meio de expressão não - verbal, a experiência musical não pode ser traduzida ou comunicada por palavras, mesmo nos gêneros em que a voz e a palavra são centrais - a ópera, o oratório, a canção. Nestes, o conhecimento do texto pode realçar a experiência musical mas não será essencial para a experiência estética. Este mesmo argumento é também defendido a propósito da importância das imagens na criação de um sentido musical, como acontece no

caso da música programática, em que um programa (um quadro, um texto filosófico ou poético, a evocação histórica) está subjacente à estrutura musical. Entendidos como uma exceção, os elementos extramusicais são mesmo considerados elementos supérfluos e distrativos que apenas permitem uma apreensão superficial daquilo que a música verdadeiramente será. Neste contexto, a aprendizagem musical deverá fazer-se apenas através da prática racional, contínua e diligente tendo em vista o desenvolvimento da audição e da percepção musical.

No extremo oposto encontramos defensores da formulação verbal da experiência musical, que habitualmente fundamentam esta opção com a tendência humana “natural” para o pensamento figurativo. Fazendo a fusão entre a indicação técnica e a intenção estética, a metáfora usada com fins pedagógicos é comum a vários povos e tradições musicais, sendo culturalmente definida (Schippers, 2006).

Os defensores de uma pedagogia de base psicomotora defendem um uso continuado de metáforas, imagética e linguagem figurativa e vêm os seus argumentos ancorar numa série de estudos que demonstram que o pensamento figurativo e metafórico é uma apetência intrínseca ao modo humano de pensar e racionalizar a realidade e a existência (Lakoff & Johnson, 1980; Gibbs, 1999) e noutros que defendem a impossibilidade de traduzir a essência simbólica da arte através da objetividade da linguagem discursiva (Langer, 1957).

Vários pedagogos consideram a linguagem figurativa a mais eficaz para a tradução das sensações experimentadas durante o ato de cantar (Dumbar-Wells, 2003; Hemsley, 1998) sendo vitais para a construção da experiência sensorio – motora. Chen (2006), refere a prevalência desta prática com maior incidência nos estudantes menos avançados nos estudos vocais, comprovando por análise computacional um incremento da intensidade sonora, da acuidade de afinação e de uma maior amplitude sonora em estudantes expostos à imagética.

Estas análises levam-nos a questionar a utilidade real da metáfora na pedagogia vocal de crianças e jovens. Gibbs (1999, p.414) salienta que “o pensamento metafórico não é uma propriedade inata da mente, mas emerge das experiências corporais da criança (...) frequentemente correlacionadas com experiências emocionais que formam as bases de conceitos metafóricos”⁴. Assim, a compreensão das metáforas pelas crianças parece ser bastante eficaz quando estas se referem a aspetos físicos ou quando envolvem comparações, bem como quando as expressões e as tarefas em causa são adequadas aquilo que a criança conhece, à sua idade e ao seu estágio de desenvolvimento cognitivo. Esta perspetiva encontra fundamentos na Linguística Cognitiva, onde a metáfora não é tratada como um assunto de retórica, antes é entendida como um fenómeno de natureza conceptual, instrumento ou

⁴ T.A. “Metaphorical thinking is not an innate property of the mind but arises from children’s bodily experiences (...) often correlated with various emotional experiences and comes to form the grounding of such basic metaphorical concepts”.

modelo cognitivo, responsável pela configuração e estruturação da experiência humana, seja criando, seja introduzindo inovação na vivência do

A metáfora na pedagogia vocal

Enquanto operação intelectual, a metáfora encerra um valor cognitivo particular: a sua interpretação não consiste em encontrar semelhanças previamente existentes, mas antes em criá-las, dando origem a uma “inovação conceptual” (Amaral, 2001), potenciadora da aprendizagem. As metáforas conceptuais (ontológicas e orientacionais) serão representativas da experiência sensorial. Conceitos de “acima-abaixo”, “frente-trás”, “dentro-fora”, “longe-próximo”, representam fórmulas de pensamento e linguagem que traduzem valores fundamentais de uma cultura cuja coerência é expressa em metáforas conceptuais: mais é acima, bom é acima; mau é abaixo; menos é abaixo; ira é calor; o corpo é um recipiente, nas quais a percepção é associada à emoção e às sensações a ela associadas, bem como a um sentido de direção / movimento/ integração espacial. Distintas destas, as metáforas novas ou criativas servem também um propósito de criar sentidos e estruturar coerentemente a existência, mas contribuem para a criação de um novo significado. Incluem mapeamentos, redes de sentido, podendo mesmo integrar outras metáforas ou conceitos concretos. O entendimento destas metáforas é, assim, parcialmente determinado histórica e culturalmente e parcialmente determinado pela experiência pessoal. Ações, acontecimentos ou objetos são compreendidos como um todo estrutural significativo (*Gestalt*), sendo a partir dele que o sentido da realidade emerge, organizada e estruturada.

O estudo da aplicabilidade da metáfora na pedagogia vocal de estudantes adultos permite inferir a prevalência de um sentido pragmático: a metáfora destina-se a induzir, sugerir sensações físicas para um resultado técnico e acústico previsível. Centradas nas referências sensorio - motoras do indivíduo, estas expressões metafóricas e imagens, influem principalmente nos parâmetros sonoros físicos, mensuráveis: altura, intensidade, duração, dinâmica. O uso de metáforas relacionadas com o timbre (característica mais abstrata do som), parece estar mais diretamente ligado a imagens sensorio - afetivas (aromas, sabores, imagens, emoções), sendo a sua percepção mais subjetiva.

Estabelecendo um paralelo com a metáfora verbal, Wis (1999) refere a importância da metáfora física como veículo para o desenvolvimento de competências vocais e musicais em coro. Reportando-se à Teoria das Metáforas Conceptuais de Lakoff e Johnson, segundo a qual a essência da metáfora é a capacidade desta transferir as características de uma coisa para outra, Wis aponta vantagens na utilização do gesto metafórico em contexto coral: a utilização de um gesto que encarne a essência da ideia musical a abordar (afinação, projeção,

articulação, fraseado), permitirá aos cantores o experimentar da sensação física correspondente, desenvolvendo a capacidade de relacionar a consciência cinestésica com as variações do som.

Gibbs (1999, p. 413) realça a capacidade das crianças para reconhecer desde muito cedo semelhanças entre propriedades visuais e auditivas, tais como: som grave = escuro; som agudo = brilhante; som suave = grave (“baixo”); som forte = agudo (“alto”). Estas relações intermodais evidenciam a capacidade da criança compreender indicações metafóricas (“um som brilhante”, por exemplo) desde que devidamente contextualizadas, o que permite aferir a utilidade desta prática como ferramenta pedagógica.

No entanto, o efeito da metáfora pode também ser mal sucedido. A comunicação de ideias, a transferência de semelhanças entre domínios distintos poderá não existir se a moldura de referência (cultural, etária) não existir no recetor (o aluno), impossibilitando a sua compreensão. Uma outra fraqueza da metáfora parece residir na sua excessiva simplicidade ou, pelo contrário, numa rebuscada complexidade. A eficácia da metáfora parece radicar-se na sua capacidade de incrementar o entendimento de um determinado aspeto da execução musical, a meio caminho entre a banalidade e um certo obscurantismo gerador de confusão (Schippers, 2006). A existir um risco na sua utilização, este poderá residir no facto desta frequentemente remeter para uma dimensão estética, expressiva, até espiritual, com pouco

Conclusão

Numa perspetiva construtivista, a linguagem metafórica servirá o propósito de gerar uma “dissonância cognitiva” que permite ao aluno reorganizar as suas referências e modelos conceptuais, levando-o para além do óbvio (as notas, as figuras rítmicas), construindo uma nova realidade, numa aprendizagem global, integrada e criativa (Barten, 1998). No entanto, muito embora a tradicional aprendizagem musical incida no domínio e aperfeiçoamento da técnica (instrumental e vocal), não podemos excluir a pertinência e importância da prática de um discurso que conduza o aluno a uma exploração estética e emocional da performance, numa dimensão que vá para além do tangível.

O recurso à imagética e ao discurso metafórico como ferramenta pedagógica, apresenta-se, assim, como um processo privilegiado de articulação entre a experiência sensorial e a expressão musical, contrapondo-se à linguagem literal e resultando numa forma externa, criativa, de representação de um processo interno. Como refere Field (Clements, 2008, p. 2), é da mente imaginativa que partirá o processo de construção de sentido e eficácia da voz cantada, sendo este o sentido último da pedagogia: “A imagética mental providencia o plano e o propósito da expressão vocal. A formação dos sons da voz e a sua adequada projeção são imagens desses conceitos subjacentes e a expressão vocal é governada pelo poder de visualização e de imaginação mental do cantor (...). Basicamente, é a Mente que canta, não a

voz. Apenas se pode dizer ou cantar o que se pensa, uma vez que a voz segue o pensamento. (...) Assim, devemos aprender a cantar no pensamento, porque o tom está embebido na ideia que o produz”⁵

Referências

- Bago d'Uva, J. (2013). Contributos metodológicos e programáticos para o processo de ensino e aprendizagem do canto coral no Ensino Básico. *Revista Portuguesa de Educação Artística*, 3, 97-113.
- Barten, S. (1998). The use of motor-affective metaphors in music instruction. *Journal of Aesthetic Education*, 32(2), 89-97.
- Castarède, M. (1998). *A Voz e os seus sortilégios*. Lisboa: Caminho.
- Chen, T. W. (2006). *Role and efficacy of verbal imagery in the teaching of singing: case study and computer vocal analysis*. (Tese de Doutoramento não publicada). Hong Kong: Hong Kong Baptist University.
- Clark, T., Williamon, A., & Aksentijevic, A. (2012). Musical imagery and imagination: the function, measurement and application of imagery skills for performance. In D. Miel, M. R., & D. Hargreaves (Eds.), *Musical Imaginations - Multidisciplinary perspectives on creativity, performance and perception* (pp.351-368). Nova Iorque: Oxford University Press. Doi: 10.1093/acprof:oso/9780199568086.001.0001
- Clements, J. (2008). *The use of imagery in teaching voice to the Twenty-first century student*. (Tese de Doutoramento não publicada). Florida: Florida State University, College of Music.
- Clynes, M. (1977). *Sentics: the touch of emotions*. Nova Iorque: Anchor Press.
- Franklin, E. (1996). *Dynamic alignment through imagery*. Leeds: Human Kinetics.
- Dumbar-Wells, R. (2003). Using appropriate language modes and explicit teaching aids. *Australian Voice*, 9, 63-68
- Gibbs, R. (1999). *The Poetics of Mind: figurative thought, language and understanding*. Cambridge University Press.
- Gordon, E. (2000). *Teoria da Aprendizagem Musical*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Hargreaves, D., MacDonald, R., & Dorothy, M. (2012). Explaining musical imaginations: creativity, performance and perception. In D. Hargreaves, R. MacDonald, & M. D., *Musical Communication* (pp.1-14). New York: Oxford University Press
- Hemsley, T. (1998). *Singing and Imagination. A human approach to a great musical tradition*. Oxford University Press.
- Jestley, J. (2011). *Metaphorical and non metaphorical imagery use in vocal pedagogy: an investigation of underlying cognitive organisational constructs*. (Tese de Doutoramento não publicada). Vancouver: University of British Columbia.
- Johnson, M. (1992). *The Body in the Mind. The bodily basis of meaning, imagination and reason*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Kemp, H. (1985). Understanding and developing the child's voice. In D. Rotermund, *Children sing His praise*. St.Louis: Concordia.
- Kosslyn, S., Behrmann, M., & Jeannerod, M. (1995). The cognitive neuroscience of mental imagery. *Neuropsychologia*, 33(11), 1335-1344
- Lakoff, G., & Johnson, M. (1980). *Metaphors we live by*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Langer, S. (1957). *Philosophy in a new key- a study in the symbolism of Reason, Rite and Art*. The New American Library.
- Piaget, J., & Inhelder, B. (1977). *A imagem mental na criança: estudo sobre o desenvolvimento das representações imagéticas*. Porto: Livraria Civilização.
- Postic, M. (1992). *O imaginário na relação pedagógica*. Porto: Edições Asa.
- Rao, D. (2005). *Circle of Sound Voice Education. A contemplative approach to singing through meditation, movement and vocalization*. Nova Iorque: Boosey and Hawkes.
- Ribot, T. (1900). *Essai sur l'imagination creatice*. Paris: C. Bouriau.
- Ricoer, P. (2000). *A Metáfora Viva*. S. Paulo: Edições Loyola.
- Roskos-Ewoldsen, B., Instons-Peterson, M., & Anderson, R. (1993). *Imagery, Creativity and Discovery - A Cognitive perspective*. Amsterdam: Elsevier.
- Sackett, R. (1934). The influence of symbolic rehearsal upon the retention of a maze habit. *Journal of General Psychology*, 13, 113-130.

⁵ T.A. “ Mental imagery provides the very plan and purpose of vocal expression. The formation of the sounds of the voice and their adequate projection are direct picturings of these underlying concepts and vocal expression is therefore said to be governed by the singer’s power’s of visualisation and mental imagery (...). Basically, it is the Mind that sings, not the voice. You can say or sing only what you think, since your voice follows your thoughts (...) Hence, we must learn to sing in thought, for the tone is embedded in the idea that produces it”.

-
- Sartre, J. (1996). *O Imaginário. Psicologia fenomenológica da imaginação*. S.Paulo: Editora Ática.
- Schippers, H. (2006). "As if a little bird is sitting on our finger..." Metaphor as a key instrument in teaching and learning music. *International Journal for Music Education*, 24(3), 209-218.
- Shepard, R. (1978). Externalization of mental images and the act of creation. In B. E. Randhawa, *Visual Learning, thinking and communication*. Nova Iorque: Academic Press.
- Small, C. (1998). *Musicking - the meaning of performing and listening*. Wesleyan University Press.
- Smith, J. (2006). Bodily awareness, Imaginations and the Self. *European Journal of Philosophy*, 14(1), 49-68.
- Welsh, G. (2007). Singing as Communication. In D. M. Miel, *Musical Communication*. Nova Iorque: Oxford University Press.
- Wis, R. (1999). Physical metaphor in the choral rehearsal: a gesture based approach to developing vocal skill and musical understanding. *Choral Journal*, 25-33.
- Vigotsky, L. (2009). *A Imaginação e a Arte na Infância*. Lisboa: Relógio d'Água.