

Entre a palavra, a imaginação e o som: Imagética e metáfora na pedagogia coral infantil

Janete Costa Ruiz

Centro de Investigação em Estudos da Criança,
Universidade do Minho
Portugal
janeteruiz@gmail.com

Maria Helena Vieira

Centro de Investigação em Estudos da Criança,
Universidade do Minho
Portugal
m.helenavieira@ie.uminho.pt

Resumo A utilização de imagens, metáforas e demais linguagens figurativas tem feito parte da tradição na pedagogia vocal. A maioria das expressões figurativas empregues por maestros e professores destina-se a induzir ajustamentos fisiológicos, bem como acústicos, visando 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 no 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, estas expressões 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 e a comunicação com o público). A sua eficácia parece resultar do estímulo conjugado da imaginação com a capacidade de comunicação interpessoal. Este artigo tem por base um estudo de caso desenvolvido no âmbito do Programa de Doutoramento em Estudos da Criança, na Universidade do Minho, no qual, partindo dos depoimentos de jovens coralistas, se discute se e como a linguagem figurativa afeta a sua percepção musical e como ela participa no desenvolvimento das suas competências musicais e vocais, unificando a palavra dita, a imaginação, o corpo, a voz e o som numa realização musical significativa.

Palavras-chave Imagética, Metáfora, Coro infantil, Pedagogia coral

Abstract The use of images, metaphors and figurative speech are a traditional resource in vocal pedagogy. Most figurative expressions used by conductors and teachers aim to induce physiological adjustments, as well as acoustics, to produce a free, tuned, resonant and vibrant sound. However, as a conductor cannot have an individual pedagogic action for each and every choral singer, some images and metaphors are reported to have a positive effect on the ensemble, promoting the development of technical and expressive skills, leading each singer into an interpretative, creative and intangible dimension. In particular, when applied in a childrens' choir, these expressions are an effective pedagogic tool if adapted to age, interest, and development levels, allowing the fusion between the physical (breath, posture, sound) and the non-material (emotion expression, literary meaning, the musicianship and communicative skills development). It's efficiency seems to be the result of the combined stimulation of imagination and interpersonal communication. This paper is based on a Case Study developed on the Ph.D. Program in Children Studies in the University of Minho. Starting with the voice of young singers we discuss if and how figurative speech affects musical perception and how it helps the development of vocal and musical skills, unifying the spoken word, the imagination, the body, the voice and the sound into a musical significant reality

Keywords: Imagery, Metaphor, Children choir, Choral pedagogy

Introdução

O ato de cantar engloba uma realidade múltipla. Tal condição tem sido realçada por diversos autores: Kemp (1986) salienta o ato de cantar como um processo psicomotor; Small (1989) incide particularmente no comportamento social gerado pela atividade vocal, o que a torna o centro de toda ação musical; para Rao (1987) o processo de autodesenvolvimento proporcionado pela descoberta do instrumento vocal e das suas capacidades expressivas potencia a dimensão heurística e comunicativa; Welsh (2007) fundamenta na voz a emergência da dimensão comunicacional do ser humano presente desde a primeira infância como a principal qualidade que o define. 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 perspectiva tecnicista, mas sim de um processo de aprendizagem do processo de mobilização, fortalecimento e refinamento desse impulso psicomotor, transformando-o num veículo de transmissão de emoções e pensamentos valores estéticos, culturais e poéticos (Hemslay, 1998, p.8). Na pedagogia vocal, a condição invisível do instrumento tem, tradicionalmente, levado ao recurso à linguagem figurativa, e à imagética como facilitadores de indicações técnicas e como ferramenta de melhoria de performance no ensino do canto, particularmente em jovens cantores e adultos, uma prática, também recorrente na dança e no desporto. 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 engloba a capacidade combinada de imaginar sons quando eles não estão presentes (audição interior), podendo 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, traduzindo-se numa *ação imaginada*, cuja eficácia está demonstrada pelas 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.

Nesta perspectiva, quisemos discutir 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, analisando o processo segundo o qual as metáforas e as imagens afetam a percepção musical das crianças e como participam no desenvolvimento de competências musicais.

1. Imagética e metáfora enquanto ferramentas pedagógicas

Expressões como “imagina que és um esqueleto, pendurado do teto por um fio”; “inspira como se cheirasses uma flor”; “canta com um sorriso interior”; “imagina uma batata quente /um ovo / uma cúpula dentro da boca”, são apenas alguns dos muitos exemplos de instruções verbais destinadas a induzir ajustamentos fisiológicos e acústicos (uma boa postura, o processo de respiração, a elevação do palato), tendo como fim último uma emissão vocal livre de tensões, afinada e risonante. Em qualquer delas evoca-se a mobilização da imaginação como processo criativo e transformador.

O papel do imaginário na existência humana e a sua importância nas artes performativas tem sido abordado de forma multidisciplinar, relacionando a experiência sensorial (visual, cinestésica) com o entendimento racional da realidade. O processo imaginativo será, assim, uma atividade de (re)construção, de transformação do real, em função das significações que o indivíduo atribui aos acontecimentos ou da forma como estes se repercutem em si. Ribot

(1900), num dos primeiros estudos acerca da imaginação, considera-a afim da vontade, sendo pela fusão de elementos intelectuais, afectivos e inconscientes reunidos num corpo orgânico (onde se dá a unidade e a síntese – a humanização) que se dá origem a algo novo e criativo. Também Sartre (1940) apresenta a imaginação como uma espécie de ato mágico, criador, que permite ao indivíduo apropriar-se da realidade: “uma figura ubíqua, cujo domínio será o do mundo que forjamos para nele viver” (p. 133). A imaginação será, assim, uma área de ilusão que faz a transição entre consciente e inconsciente, entre as ideias e os afetos (Postic, 1992), um espaço de *possibilidade*, onde cabem todos os modos existenciais (*como se...*) e todas as relações de imitação ou oposição entre o sujeito e o mundo. Torna-se, por essa razão, num 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 cria no próprio ato de imaginar (Ruiz e Vieira, 2017, p.7).

O desenvolvimento de estudos em torno da natureza, funções e eficácia da imagética tem sido bastante alargado e eclético, incluindo as neurociências, a psicologia cognitiva, o desporto e as artes performativas (Abdin, 2010; Chen, 2006; Franklin, 1996; Piaget & Inhelder, 1977; Smith, 2006; Kosslyn, Behrmann & Jeannerod, 1995; Sackett, R. (1934); Shepard, R. (1978)). Sackett (1934) na sua *Teoria da Aprendizagem Simbólica (Symbolic Learning Theory)* 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, p.199), a aquisição de competências complexas no âmbito do canto (planeamento, sequenciação, precisão) será mais eficaz se baseada em imagens e não apenas na repetição motora. Shepard (1978), considera que a riqueza das imagens e as suas relações com fontes externas ao indivíduo torna-as veículos preferenciais para a intuição e a manipulação do pensamento e da ação, sendo uma alternativa rica aos limites impostos pela linguagem e pelo pensamento lógico. Clynes (1977) propõe a existência de uma ligação entre as emoções básicas e padrões cerebrais, manifestados em gestos, expressões faciais e através da expressão musical. Segundo este autor, as emoções mais intensas (medo, raiva, desejo) desencadeiam imagens mentais mais vivas, dificilmente expressáveis através da verbalização, uma perspetiva reforçada por Roskos-Ewoldsen, Instons-Peterson e Anderson (1993, p. 6). As imagens serão, assim, conceitos mentais híbridos reunindo propriedades perceptivas e simbólicas, com maior valor afetivo e motivacional que as palavras, desempenhando um papel fundamental na cognição humana. Kosslyn, Behrmann e Jeannerod (1995, p.1335), baseiam a sua *Hipótese de Equivalência Funcional (Functional Equivalence Hypothesis)* no princípio segundo o qual a imagética visual e a percepção visual têm origem nos mesmo circuitos neurológicos. Segundo estes autores, a imagética relacionada com o movimento e a ativação motora partilham mecanismos neuronais comuns, pelo que a ação imaginada e a realmente executada têm atividade cerebral equivalente. Esta teoria parece fundamentar a eficácia de imagens relacionadas com a ativação e dinâmica muscular, e com a sensação de expansão e direção presentes na pedagogia vocal: a imagem do esqueleto pendurado do teto (alinhamento axial), a imagem do palato como uma cúpula ou um arco gótico (amplitude do trato vocal); os abdominais distendidos durante a inspiração comparáveis a um balão (respiração abdomino-intercostal), só para referir alguns exemplos. Segundo Barten (1998, p.89), a imagética verbal traduz-se num modo interpretativo de usar a linguagem, sugerindo como a música deve soar e sentir-se, moldando a performance e transformando-se num veículo de comunicação interpessoal e estética, levando o indivíduo a compreender a música num nível superior e significativo e não apenas como uma sucessão de notas, frases e gestos. Complementarmente, a imagética parece contribuir para a aprendizagem e memorização musical, no treino mental de performance (Clark,

Williamon e Aksentijevic, 2012, p.352) e enquanto conceito agregador de um conjunto de fenómenos perceptivos (a recepção, interpretação e transformação do estímulo auditivo) e sua tradução em performance e criatividade (Hargreaves, MacDonald e Miell, 2012, p.3-5).

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 mantendo uma relação de semelhança ou analogia. Aristóteles define-a como o transportar para uma coisa o nome de outra, ou do género para a espécie, ou da espécie para o género, ou da espécie de uma para a espécie de outra. Segundo Ricoeur (2000), a metáfora é vinculada à palavra, assumindo uma dimensão ontológica, uma vez que o discurso metafórico possibilita a criação uma nova realidade a partir da própria palavra, “uma figura ubíqua, cujo domínio será o do mundo que forjamos para nele viver” (p. 133). A metáfora tem sido integrada em diversas áreas do conhecimento (filosofia, linguística, ciência e mais recentemente na política), sendo fundamental para o conhecimento das manifestações culturais. Em torno desta concepção, a Teoria das Metáforas Conceptuais (Lakoff e Johnson, 1980; Johnson, M., 1992; Gibbs, 1999) sustenta que a maior parte do sistema conceptual humano é entendido metaforicamente. Este processo caracteriza-se pela utilização de um domínio mais concreto, capaz de reunir um maior número de informações num outro domínio mais abstrato ou conhecido de modo menos pormenorizado. Consideram-se dois tipos de metáforas: *metáforas convencionais/conceptuais* e *metáforas novas/criativas*. As primeiras são estruturadoras do pensamento próprio da cultura ocidental e refletem-se na linguagem quotidiana. Trata-se de metáforas ontológicas e orientadoras, representativas da experiência sensorial. Conceitos de “acima-abaixo”, “frente-trás”, “dentro-fora”, “longe-próximo”, representam fórmulas de pensamento e linguagem que traduzem os valores fundamentais de uma cultura cuja coerência é expressa em metáforas conceptuais: *mais é acima, bom é acima; mau 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 sensível ao indivíduo. Este processo de ancoragem sensório – motora (*grounding*) está, por sua vez, ligado a padrões culturais dominantes, criando metáforas conceptuais que se organizam em complexas redes de sentido. As metáforas novas ou criativas, servem um propósito de criar sentidos e estruturar coerentemente a existência, mas contribuem para a criação de novos significados. Estas metáforas incluem mapeamentos, redes de sentido, podendo mesmo integrar outras metáforas ou conceitos concretos. Segundo Gibbs (1999, p.125), a presença de metáforas no discurso quotidiano é explicada pelas suas funções comunicativas: as metáforas oferecem um meio de expressão de ideias, um meio compacto de comunicação, permitindo aos indivíduos comunicar a complexidade, riqueza e fluência das experiências dificilmente transmissíveis pela linguagem literal. Este tipo de discurso permitirá o estabelecimento de uma relação de proximidade e intimidade comunicativa entre falante e ouvinte, emergindo entre ambos um elo de partilha de experiências, interesses e sensibilidades comuns que permite descodificar e interpretar as metáforas, bem como uma estimulação da capacidade de elaborar um sentido emocional, poético e interpretativo para a metáfora (p.134), o que pode contribuir para justificar a sua utilização didática. Como refere o autor (p. 414), “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”⁷. Será, assim, possível identificar a capacidade precoce das

⁷ Tradução das autoras: “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”.

crianças para reconhecer semelhanças entre propriedades visuais e auditivas: 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, desde que devidamente contextualizadas e adequadas. Tal perspectiva é confirmada por autores que confirmam a importância da linguagem metafórica na tradução das sensações experimentadas durante o ato de cantar sendo vitais para a construção da experiência sensoriomotora (Dumbar-Wells, 2003; Hemsley, 1998), o que remete para a posição de Lakoff e Johnson (1980, p.157): “A metáfora pode ainda ser um guia de ações futuras. Essas ações irão, claro, preencher a metáfora. Por seu turno, isto pode reforçar o poder da metáfora tornar coerente a experiência. Neste sentido, as metáforas podem ser profecias autorrealizáveis”⁸.

2. Essas flores dão uma sensação de alegria, porque são flores, cheiram bem! - a voz dos intérpretes (des)construindo a imagética e a metáfora

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, p.244), potenciadora da aprendizagem. Conceitos estruturantes de “verticalidade”, “equilíbrio”, “expansão”, “movimento”, “conteúdo” estão intrinsecamente ligados ao discurso figurativo e metafórico empregue na pedagogia musical em geral e na pedagogia coral em particular. Partindo deste quadro conceptual procurou-se identificar o nível de compreensão e descodificação da imagética e das metáforas por parte de jovens coralistas, estudantes de um conservatório de música.

No âmbito de um estudo de caso, foram ouvidos três dezenas de estudantes de música, com idade entre os 11 e os 15 anos, cantores em coros escolares do 2º e 3º ciclo do ensino especializado de música em regime articulado. Previamente, foram observadas as respetivas aulas de coro durante as quais os professores empregaram imagética relacionada com postura, afinação, projeção do som, interpretação expressiva do texto, dos quais apresentamos de seguida alguns exemplos observados. Numa das aulas observadas, a professora orienta o aquecimento do coro enfatizando a respiração ativa e consciente (suspirando “como se estivessem a acordar de um sonho maravilhoso”), e com vocalizos ascendentes e descendentes (“como se estivessem num trampolim” ou “como se fossem espirrar”). Durante o trabalho de repertório, solicita um crescendo indicado na partitura: “um crescendo como se acontecesse uma explosão de flores”. Numa passagem melódica no registo agudo, em que a afinação não estava a ser plenamente conseguida, a professora corrige a afinação solicitando que “cantem lá em cima, por cima das flores” e [como se estivessem] “no cimo da montanha russa!”. Numa outra aula, durante o aquecimento o professor orienta um vocalizo ascendente na vogal ‘u’, cobrindo a boca com a mão em círculo, provocando uma alteração significativa no timbre e intensidade do som do coro. F. (10 anos) responde ao desafio, comentando: “Parece maior!”, ao mesmo tempo que aponta para a cabeça, reconhecendo as ressonâncias ativadas pela mudança da posição da boca e a dinâmica do som.

Segundo as opiniões expressas pelos alunos ouvidos, foi possível identificar uma função

⁸ Tradução das autoras: “ Metaphors have entailments through which they highlight and make coherent certain aspects of our experience(...) Such actions will, of course, fill the metaphor. This will, in turn, reinforce the power of the metaphor to make experience coherent. In this sense, metaphors can be self-fulfilling prophecies”.

organizadora e metacognitiva no uso de imagens e metáforas: “Quando a professora diz assim coisas mais poéticas ou assim, num determinado ponto do texto ou da música, eu sempre que vou cantar essa parte lembro-me sempre disso” (P. 13 anos); “por exemplo, essas flores dão uma sensação de alegria, porque são flores, cheiram bem! ...e está a dizer-nos que temos que cantar com alegria. Se a professora desse uma imagem triste nós íamos entender que devíamos cantar [diferente]” (L. 13 anos). A propósito da passagem melódica num registo agudo M. (11 anos) refere: “Por exemplo, há um bocado, a ‘montanha russa’... nós cantamos mais alto, como se estivéssemos lá em cima, queremos dizer que estamos com medo, com vertigens, por exemplo”. Questionados se as imagens os ajudavam a vencer dificuldades técnicas nas obras em estudo, F. (13 anos) diz: “Temos menos medo...porque estamos a tirar um significado a essa expressão que nos ajuda a lembrarmos disso e a fazer”. Pode, assim, identificar-se um conjunto de estruturas conceptuais percebidas pelos coralistas- *verticalidade, força, movimento, imobilidade* - e esquemas mentais – relação causal princípio> meio> fim, remoção de obstáculos, acima/abaixo, dentro/fora. Estas estruturas e esquemas acompanham o processo de aquisição e desenvolvimento de competências técnicas (respiração, afinação, ressonância e projeção vocal, equilíbrio de registos) e assentam no relacionamento entre o corpo e o espaço, convocando para uma prática vocal consciente e ativa. Simultaneamente, reconhece-se que a capacidade de descodificação das imagens e das metáforas pelas crianças tende a reproduzir esquemas imagéticos idênticos aos dos adultos: “quantidade” = “verticalidade” (*mais é acima, menos é abaixo*, “mais forte” = “mais alto”), “altura” = “luminosidade” (registos agudos são considerados e ditos mais brilhantes/claros, enquanto registos graves são percebidos como mais baixos/escuros). Em simultâneo as crianças possuem também a capacidade de associação entre a emoção, a expressão facial correspondente e um estímulo auditivo (numa escala ascendente, por exemplo), o que concorda com a metáfora *bem-estar é acima, felicidade é acima* e as correspondentes *tristeza é abaixo, abaixo é inferior*.

3. Conclusões e considerações finais

Em síntese, podemos inferir a prevalência de um sentido pragmático na utilização de imagens e metáforas como estratégia pedagógica: destinam-se a induzir, sugerir sensações físicas para um resultado técnico e acústico previsível. Centradas nas referências sensoriomotoras do indivíduo, estas expressões metafóricas e imagens, influem principalmente nos parâmetros sonoros físicos, mensuráveis: altura, intensidade, duração, dinâmica, sendo que o uso de metáforas e imagens relacionadas com o timbre (característica mais abstrata, e sem escala, do som), parece estar mais diretamente ligado a imagens sensorioafectivas (aromas, sabores, imagens, emoções), sendo a sua percepção mais subjetiva. Cumprem também 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 (Ruiz e Vieira, 2017). É também, graças à linguagem metafórica e à imagética, possível criar a “dissonância cognitiva” que permita ao aluno construir uma nova realidade, numa aprendizagem global, integrada, significativa e criativa (Barten, 1998, p.95), levando-o a uma exploração estética e emocional da performance. 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 e o que nos permite concluir que “a imagética mental providencia o plano e o propósito da expressão

vocal (...) 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”⁹.

Referências

- Abdin, J. (2010). Imagery for sport performance: a comprehensive literature review. (Tese de Doutoramento não publicada). Indiana: Ball State University.
- Amaral, P. M. (2001). Metáfora e Linguística Cognitiva. in A. S. Silva, *Linguagem e Cognição. A perspectiva da Linguística Cognitiva* (pp. 242-261). Braga: Universidade Católica Portuguesa/Faculdade de Filosofia de Braga.
- Barten, S. (1998). The use of motor-affective metaphors in music instruction. *Journal of Aesthetic Education* , 32 (2), pp. 89-97.
- 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, *Musical Imaginations - Multidisciplinary perspectives on creativity, performance and perception.* Nova Iorque: Oxford University Press.
- 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. pp. 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., & D., M. (2012). Explaining musical imaginations: creativity, performance and perception. In D. Hargreaves, R. MacDonald, & M. D., *Musical Communication.* 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). pp. 1335-1344

⁹ Tradução das autoras: “ Mental imagery provides the very plan and purpose of vocal expression. (...) 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”

- Lakoff, G., & Johnson, M. (1980). *Metaphors we live by*. Chicago: The University of Chicago Press.
- 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.
- Ruiz, J., & Vieira, M. (2017). Cantem como se estivessem num prado verde com o 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.
- Sackett, R. (1934). The influence of symbolic rehearsal upon the retention of a maze habit. *Journal of General Psychology*, 13. pp. 113-130.
- 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.
- Welsh, G. (2007). Singing as Communication. In D. M. Miel, *Musical Communication*. Nova Iorque: Oxford University Press.