



Revista de la Lista Electrónica
Europea de Música en la Educación. nº 8

Noviembre 2001

Pequena Crónica sobre notas de rodapé na Educação Musical

Reflexões a propósito da teoria da aprendizagem musical

[Helena Rodrigues](#)

Departamento de Ciências Musicais da F.C.S.H. - U.N.L.

Lisboa

"Depois de Sócrates, tudo o que os outros filósofos fizeram foi acrescentar notas de rodapé" (Bertrand Russel)

Os trabalhos e ideias de Edwin Gordon, investigador americano a quem se devem alguns dos maiores contributos no âmbito da Psicologia da Música e da Pedagogia Musical da actualidade, têm suscitado um enorme interesse no panorama da Educação Musical portuguesa. As suas investigações no âmbito da avaliação da aptidão e do desempenho musical, a sua teoria da aprendizagem musical, e muito especialmente o que propõe como orientações musicais para recém-nascidos e crianças em idade pré-escolar têm tido um enorme eco no nosso país.

Mais do que expor os princípios da sua teoria, proponho-me neste texto partilhar algumas reflexões e significados pessoais que o contacto privilegiado com este investigador me tem proporcionado desde 1994.

Considero que um dos grandes contributos deste Professor é, justamente, a capacidade enorme de abalar convicções, catalisar interrogações, problematizar, ao mesmo tempo que propõe uma teoria de aprendizagem musical suficientemente rica para que através dela se possam gerar modelos de aprendizagem e de transmissão de saber próprios e diferenciados. O gesto é, pois, metafórico: à avalanche de informação - e contra-informação e pseudo informação – da actualidade, prefiro opor a minha síntese e criatividade pessoal, esperando de algum modo materializar assim o enorme significado que o pedagogo em causa atribui à "aprendizagem inferencial".

O estilo de escrita que adopto neste texto é intencional, procurando reverberar afirmações de Santos (1998) que defendem que no paradigma de conhecimento emergente o discurso científico se há-de aproximar cada vez mais do discurso literário. É igualmente o gesto metafórico de quem, por um lado, tem uma profunda admiração pelo rigor científico dos trabalhos de Edwin Gordon e pela base empírica que sustenta a sua teoria de aprendizagem musical, e, por outro lado, se deixa seduzir por afirmações como: "A ciência moderna não é a única explicação possível da realidade e não há sequer qualquer razão

científica para a considerar melhor que as explicações alternativas da metafísica, da astrologia, da religião, da arte ou da poesia "(Santos, 1998, p.52)

1. Considerações de ordem filosófica e epistemológica.

1.1 Do paradigma de "como se ensina" para o paradigma de "como se aprende".

Em 1968 Edwin Gordon publicou uma monografia intitulada "How children learn when they learn music". Do meu ponto de vista, este título resume uma importante mudança de atitude relativamente às questões do ensino. De facto, de uma forma geral a grande preocupação dos educadores era - ou é? - a de "como se deve ensinar Música". Edwin Gordon descentra-se do papel do educador e interroga-se: "como e que as crianças aprendem?". Julgo que esta é uma importante ruptura com a educação tradicional, centrada sobre o que o Professor tem para ensinar. A teoria de aprendizagem musical propõe-se, antes, compreender o processo do aprender. É uma teoria acerca de como as crianças aprendem competências e conteúdos musicais.

1.2 Esconjuro por algumas ideias acerca do que significa ensinar Música.

"(..)É necessário voltar às coisas simples, à capacidade de formular perguntas simples, perguntas que, como Einstein costumava dizer, só uma criança pode fazer, mas que, depois de feitas, são capazes de trazer uma luz nova à nossa perplexidade." (Santos, 1998, p.6)

Edwin Gordon tem sido particularmente crítico em relação ao ensino musical que privilegia a imitação e não forma músicos capazes de actuar musicalmente de uma forma autónoma e independente. Isto é, deveríamos ser capazes de nos apropriarmos da Música da mesma forma que nos apropriamos da linguagem: para comunicar, em sentido lato. Para contar histórias dos outros mas também. para as contarmos segundo as nossas próprias palavras e para contar também as nossas próprias histórias.

Algum ensino tem-se centrado na imitação e repetição, na leitura e teoria musical, castrando totalmente o desenvolvimento auditivo e a possibilidade de aquisição de um discurso musical próprio e de síntese pessoal. Concretizando: no mundo dos músicos da chamada música erudita nem sempre há a flexibilidade para, por exemplo, "tocar de ouvido", harmonizar, transpor, "tocar a la Mozart, ou Chopin, ou outro", para acompanhar uma melodia conhecida que alguém vai cantando, para improvisar, para se integrar com facilidade em músicas com uma fluência rítmica diferente da estritamente convencional, etc. São imensos os casos de excelentes intérpretes - e não só - que, não obstante o elevado nível artístico do seu desempenho musical, têm grandes limitações nas situações apontadas. Deveríamos perguntar-nos porquê.

Obviamente que se pode tratar de uma questão de diferenciação de perfis de aptidão musical (Rodrigues & Ferreira, 1994). Mas julgo que, em grande parte, se trata também do percurso de aprendizagem musical, do tipo e qualidade de instrução musical - informal e formal - a que se foi exposto.

Algum ensino tem privilegiado o conhecimento acerca da Música, sobre os seus elementos constituintes, numa tentativa de criar hábitos de "apreciação musical". É importante que a análise da Música enquanto objecto externo se faça, mas depois da expressão e compreensão musical fazerem parte da própria natureza do sujeito. Síntese - tal e qual como na alimentação das plantas - poderia, talvez, ser a palavra.

Poderá alguém "apreciar" um poema lido num idioma que não se domina? Para "apreciar" é preciso compreender. Como afirma Holahan (1986): "One develops true appreciation for music by understanding music. To understand music, one must experience and learn music as sound, not as metaphors,

descriptions, or as analogies to other art forms (p. 152). " E - acalmem-se os cépticos! - porque dentro das possibilidades de compreensão do possível há ainda espaço de sobra para a incompreensão e para o inefável. Ou não fosse este (também) o território da interpretação e da criação.

Gordon tem defendido que a Música não é uma linguagem mas que a sua aprendizagem se deve processar como a da linguagem, de forma a que a sua expressão se processe como uma linguagem, no sentido de algo que faz parte do discurso de ideias musicais próprias do sujeito. Assimilação poderia, talvez, ser a palavra. Ou seja, a ênfase não está no conhecer sobre Música mas no "ser Música". Podemos expressar as nossas ideias através das nossas próprias palavras. A educação musical deveria possibilitar que expressássemos as nossas ideias musicais através do nosso próprio vocabulário musical.

Dir-me-ão que estou a falar de um outro conceito de Música e que as críticas que aponte remetem, indirectamente, para finalidades da educação musical que não são, de facto, as essenciais. Teremos, pois, um problema filosófico e haverá então que esclarecer o que significa "saber" Música.

Julgo, no entanto, que o acto educativo deve alargar a compreensão do Mundo, e conseqüentemente, também, a compreensão musical, em todas as dimensões. É dramático pensar que muita da instrução musical oferecida é castradora, cerceadora de possibilidades de desenvolvimento e expressão musical. Lembro-me de alguém do Estado Novo afirmar que "educar é podar, retorcer, esmagar". Continua a sê-lo: lamento dizê-lo mas há casos em que aquilo a que se chama educação musical é um equívoco cuja existência é inconscientemente mantida por razões sociológicas, e mais valia que nos deixássemos todos em paz com os sons que circulam livremente pelo Mundo. (In)felizmente a educação tem efeitos e não é inócua.

O princípio de aprendizagem musical de que deve primeiro proporcionar-se a exposição ao som e só depois passar à sua expressão gráfica não é novo. O princípio educativo de que a experiência deve preceder a teorização não é novo, também. Desde o século XVII que pensadores como Comenius, Pestalozzi, Rousseau, Dalcroze, os referem. Provavelmente, também os contemporâneos de Sócrates terão dito coisas semelhantes. Aqueles princípios são, pois, velhos.

Não obstante, vejo cordatos defensores do som antes da notação", convictos da sua premissa, a restringir o ensino da Música à sua teorização (ainda que por vezes sob novos vocabulários, novas aparências didácticas, "travestis " de modernidade que não revolucionam de facto a essência), evidenciando uma total contradição entre o que se diz pensar e a forma de actuar. Ou seja, prova provada de que aquilo que pensamos e com que dizemos concordar não é necessariamente aquilo que fazemos e que grande parte das vezes nem sequer estamos conscientes da discrepância. Muito bem, isto não é nada de novo; está, aliás, na sabedoria popular. Pergunte-se, então, para que servem os mil e um inquéritos e trabalhos de investigação e relatórios de avaliação que questionam opiniões, cognições, representações. Ou será que pretendem apenas concluir acerca das ficções internas dos sujeitos e de alguma ficção científica em Educação? Conclua-se, também que, num programa de formação de professores, a actuação ao nível do conhecimento e das cognições não é o suficiente para gerar mudanças de comportamento.

Continuando... Vejo crianças de quatro anos cuja iniciação musical se baseia fundamentalmente na aprendizagem da pauta musical e seus derivados: "Música a sério! Não são brincadeiras."

Vejo crianças obrigadas a ter aulas de educação musical no ensino genérico que passam o tempo todo a fazer cópias de música. Ensinar Música continua a ser para alguns professores especialistas em "controle de disciplina da classe" (e, mais recentemente, em ensino de "atitudes e valores") ensinar o código musical, como se essa fosse a senha de penetração no mundo da Música. Não é certamente, mas é com certeza a forma mais fácil de tornar hermético um determinado modo de conhecimento, de distinguir entre os que são e os que não são supostamente "Músicos", de mostrar que se é um "iniciado". (Subentenda-se: todos os saberes têm os seus corporativismos e as suas estratégias de regulação de poder).

Vejo manuais que tratam o ritmo, e a sua expressão em termos de notação musical, como problemas de aritmética. Semínima, mais semínima é igual a mínima. Colcheia vezes colcheia é igual a semínima. Perdão, queria dizer colcheia ao quadrado.

Vejo alguém esforçar-se seriamente para que na aula de Formação Musical os alunos possam movimentar-se, dançar. Mas logo vem o lápis-metrônomo ameaçador, a bater na carteira o tempo latejante, o compasso obsessivo, e os meninos a rezar, e alguém que diz: "Eles aqui têm que aprender. Isto aqui é mesmo para aprender Música." E os meninos a rezar.

Vejo crianças e jovens músicos, tristonhos, fardados, a descodificarem, de partitura na mão, o que seria um belíssimo madrigal de Monteverdi, se as pobres criaturas tivessem a preparação necessária para cantarem afinadas. No final, os Pais, avós e padrinhos, aplaudem e guardam a câmara de vídeo, documento fundamental para que na posteridade, quando tudo estiver esquecido, se provar que se "aprendeu" Música e que se já não se "sabe Música" é por pura falta de "treino". A propósito, conhecem alguém que tenha desaprendido a nadar? Ou a falar? Ou a andar?

Aonde quero chegar? Ao cerne da questão: o que é "saber" Música? E, como diria Edwin Gordon, a melhor forma de saber o que uma coisa é, é saber o que não é.

Que não haja mal-entendidos: é claro que não está em questão que a aprendizagem da leitura e da escrita musical são fundamentais e que a música escrita é um legado fundamental da cultura ocidental. O que está em questão é aquilo que se entende por "saber Música". A relevância do que se ensina. O que está em questão é o quando é que a teorização ou a aprendizagem da leitura e da escrita surgem no processo educativo. Se existe a preparação necessária, a exposição ao som, a vivência musical prévia que deve anteceder a experiência visual da leitura e da escrita e o conhecimento teórico. Ou seja: é uma questão da sequência das aprendizagens, um conceito fundamental da teoria da aprendizagem musical.

1.3 De que falamos quando falamos em aprender /ensinar Música.

No início dos anos 80 Gordon criou a palavra "audiation " (que em Português foi traduzida por audiação) para designar a capacidade de ouvir e compreender musicalmente quando o som não está fisicamente presente. A audiação está para a música assim como o pensamento está para a linguagem. Gordon distingue entre audiação e audição interior pois pode haver audição interior por um processo de imitação sem haver compreensão. Por exemplo, eu posso pronunciar a palavra japonesa "hayku " para um grupo de crianças que a podem ouvir interiormente, e até reproduzir, sem no entanto haver compreensão. Da

mesma forma, a leitura musical pode ocorrer seguindo uma estratégia de descodificação de signos, sem no entanto haver compreensão musical - uma situação análoga seria, por exemplo, ler um poema em checo recorrendo a uma "chave fonética". Note-se que na capacidade de audiação que está em causa é uma compreensão intrinsecamente de ordem musical, seguindo uma lógica puramente musical. Esta compreensão pode depois ser traduzida em conceitos e nomeada através de associações verbais. No entanto, pode existir mesmo não se sendo "letrado" musicalmente, pois a sua natureza é de ordem abstracta e puramente do âmbito da organização sonora.

Julgo que Gordon recorreu à criação de um novo termo para mostrar de forma inequívoca a necessidade de que é preciso atender à qualidade e tipo do processo subjacente à manifestação de um determinado desempenho ou produto musical, distinguindo-o de outros processos que podem fazer emergir desempenhos ou produtos musicais (eventualmente de considerável valor artístico), mas cujo processo subjacente é qualitativamente inferior pois é de carácter mecânico. Isto poderá ser provado através, por exemplo, da observação da impossibilidade de transferência e generalização desse desempenho a outras situações. Algo de semelhante ocorre, aliás, na Matemática: uma coisa é ter decorado que "dois mais dois é igual a quatro", outra coisa é compreender o raciocínio da adição.

Está pois em causa a qualidade do processo subjacente à emergência de um determinado resultado.

Observe-se uma classe normal de alunos de flauta de bisel que tenham aprendido - da forma tradicional, com ênfase na leitura da partitura - uma série de melodias. Quando ouvidos a solo, poderão apresentar

aquilo que pode ser designado como um bom desempenho no que concerne ao produto final observado (a execução da melodia). Poderá ver-se que alguns compreendem, de facto, o que estão a tocar (se se enganam, por exemplo, integram o erro ou improvisam sobre ele), sendo possível encontrar diversos estádios de compreensão (o que pode ser visível na expressividade da interpretação, na capacidade de tocar a mesma melodia mas noutra tom ou noutra métrica, na capacidade de improvisar a partir dela, etc.). Outros imitam, num processo mecânico ao nível da memorização musical e muscular (se se enganam, por exemplo, voltam ao princípio). Haverá também o caso daqueles que conseguem imitar mas não memorizaram a imitação - por isso, conseguem tocar em grupo mas não a solo. A este propósito haverá que distinguir entre memorização e memória: a memorização permite a reposição de algo por repetição; a memória permite a reposição de algo por evocação. Ou seja, num caso é retenção, temporária, de algo exterior ao sujeito, noutra caso é algo que é pertença intrínseca do sujeito.

Do mesmo modo, tem-se igualmente chamado a atenção que um bom resultado num ditado musical pode não necessariamente revelar a qualidade do processo musical subjacente à sua resolução. Esse aparentemente bom resultado pode ser fruto de processos de ordem intelectual (usando raciocínios do género.- "ora bem são cinco notas e tenho três tempos) e do conhecimento teórico do que propriamente de uma compreensão de natureza musical ou de ordem sensitiva. O que acontece se em vez de um piano esse ditado a três vozes for efectuado com um trio vocal ou instrumental? O que acontece se se disser que se deverá escrevê-lo num compasso menos usado?

Devo salvaguardar que, não obstante, estou consciente que muita da (eventualmente boa) música que se vai fazendo é fruto de processos de pura memorização através de repetição e persistência; mas porque não aprender a aprender melhor se isso está ao nosso alcance - e passar do bom para o óptimo? Até porque o processo de audição é uma capacidade de expansão ilimitada ao nível dos seus seis estádios nos oito diferentes tipos identificados pelo autor.

Na sua teoria, Gordon refere-se a dois tipos fundamentais de aprendizagem: a aprendizagem por discriminação e a aprendizagem por inferência. Na aprendizagem por discriminação a aprendizagem faz-se por imitação. É, digamos, o coleccionar de competências, padrões tonais e padrões rítmicos que hão-de formar o vocabulário musical dos alunos, a base a partir da qual podem fazer novas descobertas musicais, formular novas ilações. A imitação e o reconhecimento servem, pois, de preparação para a aprendizagem inferencial, em que os alunos são guiados pelo professor de forma a ensinarem-se, eles próprios, novos conteúdos e competências. A aprendizagem inferencial deve ser o grande objectivo de todo o ensino na medida em que só quando o aluno é capaz de se "ensinar" a si próprio, pode funcionar como alguém autónomo, capaz de se "autogovernar". No entanto, só pode acontecer depois de terem sido criadas bases para tal. Estas bases processam-se seguindo seqüências de aprendizagem ao nível de competências e de conteúdos tonal e rítmico.

Deveríamos reflectir nestes dois tipos de aprendizagem. Creio que por vezes nos centramos apenas na aprendizagem por discriminação não incentivando este corte umbilical que significa o aluno ensinar-se a ele próprio, podendo, eventualmente, ir mais longe que nós, professores. Confrontarmo-nos com as nossas próprias brechas narcísicas, com a saprófita necessidade dos egos hierarquicamente dispostos mas nem sempre na mesma hierarquia do talento, é, por vezes, um processo doloroso. Repito: todos os saberes têm os seus corporativismos e as suas estratégias de regulação de poder. O pensamento divergente e a sobredotação podem causar graves problemas de gestão.

Há uns tempos contaram-me uma história (recente) de uma criança que foi expulsa da escola de música onde andava pois descobriu-se que cometia o crime de decorar todo o programa do instrumento que tocava (Parece que ouvia uma vez e isso bastava para tocar de memória). Não lia, portanto, o que parece ter sido considerado grave pelo director fraco de memória.

Nos estudos dos alunos com promissoras carreiras de solistas, efectuados com professores com desiludidas carreiras de solistas, e nos concursos nacionais e internacionais, há também histórias engraçadas. Para alguns, ensinar é, antes de mais, reproduzir intérpretes da sua interpretação.

De qualquer modo, ainda bem que deixou de ser pecaminoso encontrarem-nos a improvisar - blasfémias musicais do jazz, da música popular ou da própria invenção - nos instrumentos que são património do Estado.

Aonde quero chegar? Por um lado, a mostrar a necessidade de se promover a aprendizagem inferencial, a fonte da pessoalização e da criatividade. Por outro lado, a tentar perceber por que nem sempre é estimulada.

E agora, o reverso da medalha: procurando reagir ao estado de coisas anteriormente descrito, procurando enfatizar a criatividade e o saber adquirido pela descoberta, por vezes pretende-se promover a aprendizagem por inferência sem que tenha ainda havido lugar e tempo suficiente dados à aprendizagem por discriminação.

Por exemplo, imagine-se que se pede aos alunos que identifiquem o modo e as modulações duma nova obra musical. No entanto, estes alunos ainda não demonstraram ser capazes de discriminar auditivamente entre ambos os modos, de imitar padrões familiares em ambos, de fazer o reconhecimento de padrões familiares em termos de modo Maior e menor, de fazer a associação verbal "Maior"/ "menor". Significa, então, que se está a pedir que os alunos infiram sobre o novo (que generalizem) sem terem tido acesso à preparação necessária; isto é, estão a saltar-se passos fundamentais da sequência da aprendizagem. (Note-se, a propósito, que Gordon utiliza o verbo reconhecer quando se trata de padrões familiares e o verbo identificar quando se trata de novos padrões. A capacidade de identificar novos padrões na aprendizagem inferencial baseia-se na capacidade de reconhecer padrões familiares adquirida na aprendizagem por discriminação).

Acerca da aprendizagem inferencial, tome-se um exemplo da área da linguagem. Recordo o Antóní, de 2 anos e meio, a olhar para a sua mão direita e a interrogar perplexo, incidindo sobre o polegar: "Porque é que este dedo está caído?". Procurando - de uma forma, simplista - estabelecer a analogia com a Música, direi que se trata duma inferência, de uma ilação criativa formulada a partir de vocabulário e conceitos adquiridos previamente por discriminação. Enfim, de uma improvisação na linguagem. Ocorreu porque antes houve a necessária preparação para tal, a necessária aquisição de vocabulário. É possível inventar uma história sem antes ter ouvido outras, sem antes ter brincado com as palavras, com o rumo dos personagens, em suma, sem ter manuseado e vivido histórias? Por isso, Gordon distingue entre "exploração sonora" (que pode, obviamente, ter o seu valor educativo) e improvisação. A criatividade e a improvisação são níveis posteriores na sua sequência de aprendizagem. São fundamentais, até porque expressam essa capacidade de pensar por si próprio em termos musicais. Mas ninguém cria a partir do nada.

A fechar estas considerações poder-se-á argumentar que a visão do autor está enviesada pela sua formação na área do jazz - também, e ainda bem - e que os requisitos de aprendizagem doutras músicas serão outros. Teremos novamente um problema filosófico: o de saber de que Música falamos quando falamos de Música. De qualquer modo, parecem-me desculpas para justificar a inércia, a conformidade e a limitação, que são, obviamente, mais fáceis de gerir. As mudanças produzem crises, e as crises são dolorosas. Fazem, no entanto, parte do crescimento.

2. Elementos sobre a teoria da aprendizagem musical.

Gordon defende que a instrução formal só deve ter início depois de ultrapassados os estádios da audição preparatória devendo a criança ser sujeita a uma orientação musical informal desde o nascimento (2). Tal como sucede com a aquisição da linguagem (em que a imitação só ocorre depois da criança ter estado muito exposta à linguagem do seu meio ambiente e em que a aprendizagem da leitura e da escrita só têm lugar depois de uma grande vivência oral da linguagem), a criança deve ser exposta a um meio muito estimulante em termos musicais, em que vai apreendendo a(s) cultura(s) do meio musical envolvente e "coleccionando" vocabulário musical. Diz ainda que muitas vezes a instrução formal, e nomeadamente a aprendizagem de um instrumento e da leitura e escrita musicais, ocorre prematuramente, sem que a criança tenha a necessária preparação para tal. A Música é uma arte cuja matéria prima é o Som e, como

tal, deve privilegiar-se a sua abordagem como experiência auditiva e oral. De certo modo, trata-se de reproduzir ontogeneticamente aquilo que é a evolução filogenética da História da Música Ocidental, ou que são ainda grandes características da Música nalguns tipos de cultura: a experiência auditiva e a sua transmissão oral.

À pergunta sobre qual é a idade a que se deve começar uma dada aprendizagem, Gordon responde, invariavelmente, que o que está em causa não é a idade cronológica mas a idade musical. Ou seja, trata-se sempre de uma questão de sequência das aprendizagens e conteúdos, de quando. Segundo Bluestine (1995) os oito níveis da aprendizagem sequencial de competências de Gordon são uma extensão dos três níveis defendidos por Pestalozzi ("sound-before sight-before theory"). Ou seja, uma nota de rodapé. Acrescente-se, contudo, que vários nomes da Pedagogia Musical têm defendido o mesmo princípio - sem, no entanto, se ter ainda conseguido passá-lo totalmente para a prática.

2.1 Sequência da aprendizagem em termos de competências

Como foi já referido, Gordon distingue entre a aprendizagem por discriminação e a aprendizagem inferencial. Na aprendizagem por discriminação encontram-se os seguintes níveis: aural-oral, associação verbal, síntese parcial, associação simbólica (leitura e escrita) e síntese composta.

No nível aural-oral os alunos vão adquirindo um vocabulário de padrões tonais e rítmicos, através da sua audição e da sua reprodução - cantando os padrões tonais e entoando (chant, no inglês) os padrões rítmicos - e movimentando-se. Note-se que a elaboração da taxonomia de padrões é resultante de anos de investigação em que foram recolhidos dados de experiências em que participaram mais de 18000 crianças. A utilização de padrões, em que altura e ritmo são tratados independentemente, e em que é dado relevo à questão da sintaxe é algo de muito específico da teoria da aprendizagem musical. Uma importante nota de rodapé.

Um padrão tonal é um conjunto de dois, três, quatro ou cinco sons de diferente altura que são ouvidos sequencialmente formando um todo dentro da sintaxe de um dado modo, possuindo, portanto, uma dada função. Gordon distancia-se assim de outras abordagens que privilegiam a utilização de intervalos; o mesmo intervalo pode ter diferentes graus de dificuldade em termos de audição conforme o contexto em que se insere. Por exemplo, o "temível" intervalo de 4ª Aumentada, se considerado no contexto do modo de Fá não apresenta dificuldades. Padrões constituídos pelo mesmo intervalo, os mesmos sons, a mesma função harmónica, quando ouvidos em contextos diferentes apresentam graus de dificuldade de audição diferentes. Uma 4ª Perfeita pode ser um padrão cadencial, um padrão de subdominante ou um padrão de dominante. Portanto, antes de ensinar intervalos há que ensinar padrões em contextos tonais específicos de forma a que, mais tarde, os intervalos tenham significado. A questão da sintaxe é pois, crucial. Como escreve Bluestine (1995): "we audiate structured pitches, pitches that we organize into patterns that relate to a tonal center. Or to use fancy linguistic terminology, we don't audiate musical phonology (sound), but musical syntax (structured sound) (p. 35)."

Um padrão rítmico é constituído por dois ou mais sons com uma dada duração que são ouvidos sequencialmente formando um todo dentro da sintaxe de uma dada métrica, possuindo, portanto, uma dada função.

Na sua abordagem sobre o ritmo, Gordon privilegia o movimento, as sensações do corpo ("your body teaches your brain,- ask your body "). O ritmo é definido por três elementos que pulsam entre si: os macrotempos (macrobeats), os microtempos (microbeats) e o ritmo melódico. Se os macrotempos se dividem em três microtempos a métrica é ternária, se dividem em dois é binária. Se os macrotempos têm a mesma duração mas se se dividem em dois ou três microtempos, a métrica é denominada de combinada (combined). Se os macrotempos não têm a mesma duração, a métrica é mista (unusual). Ou seja, prescinde da noção teórica de compasso que é um elemento da escrita musical - e, a este respeito, lembremo-nos, por exemplo, dos vários exemplos da literatura musical em que não há uma correspondência linear entre o compasso escrito e as marcações de compasso do maestro ou as sensações dos Músicos. A questão de saber se se trata de um compasso 3/4 ou 6/8 é irrelevante: o importante é saber onde se sentem os

macrotempos e os microtempos. A indicação de compasso pode não indicar a métrica.

Nos casos em que diferentes ouvintes sentem os macrotempos e microtempos da mesma forma, diz-se que a métrica é objectiva; nos casos em que não há um consenso, diz-se que a métrica é subjectiva. Diferentes ouvintes perante o mesmo fragmento musical podem sentir os macrotempos e os microtempos em momentos diferentes, podendo dar-se o caso de para uns a métrica ser ternária e para outros ser binária.

Esta questão da subjectividade pode aplicar-se igualmente à questão da organização dos sons em termos de altura: por exemplo, diferentes ouvintes perante um mesmo fragmento musical podem atribuir um significado de Modo Maior (modo de Dó) ou de modo de Fá, por exemplo. Esta é para mim uma outra interessante nota de rodapé: ao mesmo tempo que evidencia a Música como objecto externo que pode ser analisado e cujo significado pode ser partilhado de forma objectiva por diferentes sujeitos, evidencia também o fenómeno musical como construção interna, como conhecimento construído a partir da atribuição de significados privados. Ou seja, julgo que é uma perspectiva que incentiva a ruptura epistemológica com algum ensino tradicional que insiste em normalizar as formas de audição.

Portanto, a abordagem do ritmo recorrendo a padrões e não a durações individuais confere um grande valor à questão da sintaxe enfatizando igualmente o seu aspecto funcional. Repare-se na figura 1.

Apesar de as quatro colcheias poderem soar do mesmo modo, a verdade é que o contexto em que estão lhes dá sentidos diferentes. Este sentido global, próprio de cada padrão, provém das funções rítmicas. Note-se, também, que ao contrário de algumas técnicas usadas em Pedagogia Musical em que as pausas são lidas com sons como "Sch", na abordagem de Gordon a pausa faz parte do padrão, e portanto o silêncio tem o seu significado funcional. Os padrões estão para a Música como os vocábulos estão para a linguagem.

No nível de associação verbal os alunos cantam e entoam os mesmos padrões tonais e rítmicos que aprenderam no nível anterior mas agora com solfejo, ou seja, associando sílabas tonais ou rítmicas.

Dado que para Gordon a audição é de natureza sintáctica, o sistema de aprendizagem a usar no nível de associação verbal deve basear-se e reflectir a sintaxe musical, a estrutura sonora. Por isso propõe o sistema de tónica móvel e um sistema criado para o ritmo cujas sílabas evidenciam os seus aspectos funcionais. As sílabas são usadas para ajudar a compreender as funções do padrão. Ajudam também a formular novas combinações, a gerar novos padrões, o que é fecundo em termos de improvisação e criatividade.

No sistema de dó móvel com a escala menor baseada em lá, as sílabas funcionam como que uma mnemónica: no Modo Maior, chama-se sempre "dó" ao primeiro grau e "sol" ao quinto; no modo menor chama-se sempre "lá" ao primeiro grau e "mi" ao quinto; no modo de ré chama-se sempre "ré" ao primeiro grau e "lá" ao quinto, etc. Isto qualquer que seja a altura absoluta dos sons. Portanto, se tiver uma melodia no modo Maior a associação será sempre: 1º grau = dó; 5º grau = sol, independentemente da melodia ser executada em C (dó) ou de ser transposta para G (sol), A (lá) ou E (mi). Portanto, se o aluno ouve um padrão com as sílabas "dó, mi, sol" em qualquer combinação, a associação imediata é de que se trata dum padrão de tónica Maior. Em suma, este sistema realça os aspectos sintácticos e de relação entre os sons - a estrutura e organização sonora.

Relativamente ao sistema de dó fixo correntemente usado entre nós, e aparte outras considerações, temos que reconhecer que é pouco coerente chamar o mesmo nome a diferentes entidades sonoras. Como sucede quando se canta, por exemplo, "dó mi" quer se trate de um intervalo de 3ª Maior, de 3ª menor, de 3ª aumentada ou de 3ª diminuta. A prática mostra que apesar de supostamente adoptarmos o sistema de dó fixo, cada um de nós desenvolve estratégias próprias - e "privadas" - de associação ou de descodificação de sílabas do solfejo semelhantes às do sistema de tónica móvel. É também um facto que muitas vezes aquilo que se designa de ouvido absoluto é facilmente "baralhado": por exemplo, um indivíduo dotado de "ouvido absoluto" pode ficar "perdido" quando os exemplos musicais são apresentados noutros instrumentos ou vocalmente, ou quando se lhe pede para cantar, ou ao fim de estar algum tempo a tocar com instrumentos com uma afinação ligeiramente diferente da usada mais frequentemente.

O sistema de sílabas rítmico criado por Gordon evidencia, igualmente, o aspecto sintáctico e funcional do ritmo, a organização e relação das durações entre si. Como exemplo observe-se a figura 2, em que se apresentam dois padrões a que Gordon chama de enrítmicos (por analogia com o termo enarmónico) e em que foram colocadas as sílabas usadas pelo autor e de outras técnicas usadas entre nós.

Como se pode ver, na segunda linha as sílabas estão associadas à notação, ao valor das figuras, tornando-se incoerentes com a sensação rítmica (os macrotempos e os microtempos não adquirem sempre o mesmo nome). Pelo contrário, as usadas por Gordon evidenciam o facto de que ambos os padrões são percebidos auditivamente da mesma forma, mantendo-se a associação "du" para o macrotempo, "de" para o microtempo e "ta" para a divisão. Disto resulta que as sílabas evidenciam as funções rítmicas subjacentes, servindo a audição e não a notação. Parafraseando Grunow (1992): "Specifically, the system should be based upon beat function so that persons can internalize the aural and kinesthetic properties of music (p. 11)."

Por último gostaria de lembrar que a notação oral usada para questões rítmicas noutras culturas é um exemplo de "associação verbal". O nível de associação pode também processar-se através de mecanismos tácteis e de memória muscular, em vez de mecanismos verbais. Contudo, isto parece ser próprio apenas de indivíduos muito dotados. Dirigindo-se a educação musical a todos os indivíduos, o sistema a adoptar deve procurar ajudar os que têm aptidões mais e menos elevadas.

No nível de síntese parcial os alunos reconhecem o modo e a métrica de várias séries de padrões com que os alunos estão familiarizados. Portanto, neste nível os padrões aparecem combinados em séries e as crianças comparam e aprendem a métrica e modos de cada uma das séries. Neste nível aparecem dois novos elementos musicais: modulação (que pode ser ao nível tonal, modal ou ao nível da métrica) e forma.

No nível de associação simbólica tem lugar a leitura e a escrita (através de solfejo, ou seja, utilização de sílabas) de padrões com que os alunos estão familiarizados. O processo seguido na leitura é o seguinte: observação da notação, associação com as sílabas do solfejo, associação das sílabas com os sons e leitura. O processo seguido na escrita é inverso: audição da música, associação com sílabas do solfejo, associação do solfejo à notação e escrita. Ou seja, num e noutro processo as sílabas são um importante elemento da cadeia.

No nível de síntese compósita os alunos lêem e escrevem padrões tonais e rítmicos em séries compreendendo a tonalidade e a métrica de cada uma. A diferença entre a síntese parcial e a síntese composta é que agora o processo inclui a leitura e escrita musical. Passaremos agora para os níveis da aprendizagem inferencial denominados: generalização, criatividade/improvisação e conhecimento teórico. Recorde-se que na aprendizagem inferencial já não há lugar para a imitação; a aprendizagem resulta das descobertas próprias de cada criança que tem de ter recebido boas bases ao nível da aprendizagem por discriminação. Em termos de conteúdos na aprendizagem por discriminação lida-se com padrões familiares; na aprendizagem inferencial com padrões não familiares. Ou seja, na aprendizagem inferencial a criança tem que descobrir e aprender o desconhecido pensando por si própria.

As propostas seguintes são exemplos de aprendizagens do nível de generalização: a) cantar dois padrões não familiares em sílaba neutra e perguntar à criança se são iguais ou diferentes (generalização aural-oral); b) cantar padrões não familiares em sílaba neutra e pedir à criança que os "devolva" cantando-os com sílabas tonais ou rítmicas ou que identifique o modo e a métrica (generalização verbal); c) ler novos padrões e escrever novos padrões que foram ditados (generalização simbólica).

A criatividade/ improvisação pode ser aprendida ao nível aural-oral (por exemplo, os alunos executam novos padrões em resposta a padrões executados pelo professor) ou ao nível simbólico (os alunos lêem ou escrevem padrões criados por si próprios).

O conhecimento teórico é o último nível da aprendizagem inferencial, porque se assume que antes de compreender os "porquês" da Música há que entender o que é a Música. A própria aprendizagem da leitura e da escrita faz-se seguindo uma abordagem logográfica, pelo que a teorização só tem sentido depois, quando os alunos já "falam" fluentemente a linguagem musical.

Note-se, entretanto, que a aprendizagem inferencial deve ir acompanhando a aprendizagem por discriminação. Concretizando: depois de ter ocorrido a aprendizagem de padrões ao nível aural-oral (aprendizagem por discriminação) pode saltar-se para a improvisação aural-oral (aprendizagem inferencial). A aprendizagem inferencial pode, pois, ocorrer paralelamente à aprendizagem por discriminação, reforçando assim a consolidação desta e estimulando a motivação dos alunos para novas aprendizagens. Ter-se-á apenas que respeitar as seguintes regras: cada conteúdo deverá ser sempre introduzido ao nível aural-oral; não se pode saltar nenhum nível da aprendizagem por discriminação; é possível saltar para um nível da aprendizagem inferencial mas apenas se antes tiver ocorrido a parte correspondente em termos de aprendizagem por discriminação.

2.2. Sequência da aprendizagem em termos de conteúdos tonais e rítmicos

Tal como na sequência das competências - em que as diversas competências musicais devem ser adquiridas sequencialmente, seguindo uma determinada ordem - o princípio da sequência da aprendizagem de conteúdos é o de que alguns conteúdos devem ser aprendidos antes de outros. Kodály e Orff, por exemplo, ao estabelecerem que a música pentatónica deve ser aprendida antes da diatónica seguem também um princípio de organização sequencial de conteúdos tonais.

No que concerne aos conteúdos tonais, a sequência de aprendizagem é a seguinte: os alunos aprendem padrões nos modos Maior e menor; seguem-se padrões de outros modos; depois de terem compreendido mais do que um modo, poderão ser introduzidos conteúdos multimodais e multitonais (ou seja, a uma parte com modulações); seguem-se conteúdos polimodais e politonais (ou seja, conteúdos multitonais e multimodais a duas ou mais partes); e, finalmente, progressões harmónicas a duas ou mais partes.

Recorda-se novamente que a audição e execução de padrões tem que ser precedida pela necessária preparação - as crianças devem ter tido a oportunidade de ouvir e cantar exemplos musicais diferenciados. A exposição informal a um meio rico e estimulante em termos musicais é fundamental. Nas etapas de desenvolvimento musical são fundamentais os primeiros anos de vida, o estágio de "balbúcio musical" (music babble) em que a criança vai procurando o seu "centro tonal" (pitch center). Como afirma Holahan (1986): "Observational evidence indicates that exposure to rote songs enables "babbling" young children to develop a sense of pitch center (p. 159)". A sequência de aprendizagem em termos de padrões deve ocorrer depois da criança ter consolidado esse "centro tonal- e poder cantar mais ou menos afinada canções que aprendeu de memória.

Da mesma forma, a aprendizagem de padrões rítmicos só deve ocorrer depois da criança ter tido oportunidades de se movimentar livremente e de explorar o espaço em resposta a canções e exemplos musicais diversificados. Como afirma Holahan (1986): "Such rhythm babble seems to be crucial to the development of a good sense of rhythm. Observational evidence indicates that informal exposure to rhythmic movement enables young children to develop a sense of steady beat"(p.161). As crianças estão, pois, preparadas para iniciar a aprendizagem de padrões rítmicos quando demonstram ter consolidado um tempo interior estável e são capazes de se movimentar coordenadas consigo próprias e com a Música.

A sequência a seguir em termos de aprendizagem de conteúdos rítmicos deverá ser: padrões em métrica binária e ternária; em métrica mista; com mudanças a nível da métrica e/ou tempo a uma parte; padrões executados a duas ou mais partes com todas as partes na mesma métrica e tempo; e a duas ou mais partes em diferentes métricas e tempos. Quer no caso dos conteúdos tonais como no dos rítmicos, a taxonomia de padrões prescreve os padrões a utilizar.

A terminar este ponto saliente-se a importância que Gordon atribui ao estabelecimento de comparações na aprendizagem. Aprende-se por comparação: para assimilar o modo Maior oiça-se concomitantemente o modo menor e vice-versa; para assimilar a métrica ternária oiça-se concomitantemente a métrica binária e vice-versa. Conhecer o que uma coisa é, é antes de mais saber o que ela não é. A diversidade em termos de conteúdos musicais é crucial pois propicia o estabelecimento de comparações e a discriminação.

2.3 Sobre a combinação das sequências de competências com as sequências de conteúdos

A teoria de aprendizagem musical propõe um modelo explicativo de como se aprende música, estabelecendo sequências de aprendizagem quer em termos de competências (audição, execução, leitura, escrita, criação e improvisação) como de conteúdos (o material musical usado na aprendizagem de uma competência musical e que pode ser a utilização de um dado modo ou de uma dada métrica). Obviamente, para se ensinar uma dada competência há que recorrer a um determinado conteúdo. Portanto, o estabelecimento de objectivos sequenciais formulados a partir do modelo da teoria da aprendizagem musical tem que combinar ambas as sequências. (A este propósito comentarei que algumas correntes da Pedagogia têm-se centrado no desenvolvimento de objectivos centrados em competências mas negligenciando o teor dos conteúdos. Observe-se no entanto que não é possível formular objectivos sem implicitamente se abordarem conteúdos). A teoria de aprendizagem musical fornece as regras que descrevem o processo passo-a-passo para a criação de objectivos sequenciais. "Simply stated, for any level of content, learning begins at the aural-oral level of skill and continues through the skill learning sequence with or without appropriate spirals to inference skill levels (Holahan, 1985, p. 162) ".

O currículo Jump Right In elaborado por Gordon em parceria com outros autores é uma proposta de como se pode operacionalizar o modelo teórico exposto. Nele, as actividades de aprendizagem sequencial incluem 53 unidades tonais e 53 unidades rítmicas, cada uma representando um objectivo específico. Cada um destes objectivos combina um nível de competência de aprendizagem com um nível de conteúdo de aprendizagem. Por exemplo, numa das unidades tonais o objectivo "repete padrões de tónica e de dominante em tonalidades maiores e menores executados pelo professor em sílaba neutra" (objectivo este que aparece sequencialmente subdividido por vários critérios a atingir em cada aula) combina a competência "aural-oral" com o conteúdo "tónica e dominante em modo Maior e menor".

O currículo referido é uma possibilidade. A teoria é, no entanto, suficientemente rica para que com base nela se possam gerar outras propostas. "Music learning theory defines a domain of possible sequences of objectives for learning. Therefore, music learning theory encompasses many possible methods " (Holahan, 1986, p. 153). Considero que a possibilidade de diferentes perspectivas pessoais do professor se poderem expressar a partir de um mesmo modelo teórico de como se aprende Música é uma importante nota de rodapé na Filosofia da Educação Musical.

2.4. Actividades de classe e actividades de aprendizagem sequencial

A instrução formal deve incluir aquilo que Gordon designa por "actividades de aprendizagem sequencial" e por actividades de classe". As actividades de classe são actividades tradicionais que têm normalmente lugar numa aula de música, devendo no entanto estar articuladas com as actividades de aprendizagem sequencial e seguir os mesmos princípios. Ou seja, o ensino de padrões não dispensa, de modo algum, que a Música seja vivida como uma experiência holísticas. O esquema é: "todo - partes - todo."

Relativamente às actividades de aprendizagem sequencial podem ser encontradas nas obras que são parte integrante do currículo referido. No entanto, dado tratar-se de um aspecto eminentemente prático, só é possível compreender o que são, de facto, observando-as na prática. De qualquer modo, não quero deixar de chamar a atenção para três dos seus aspectos - três importantes notas de rodapé, também.

O primeiro tem a ver com a técnica de apresentação dos padrões tonais: ao exigir-se que os padrões sejam executados em stacatto e que haja tempo de silêncio e uma profunda inspiração antes da sua reprodução (ao contrário do que sucede com estratégias de pura imitação em que a reprodução musical ocorre imediatamente após a apresentação do modelo), julgo que de facto está a activar-se um processo de pensamento musical diferente do que ocorre quando existe mera reprodução. A importância da "respiração musical" é, aliás, recorrentemente focada em diferentes contextos musicais. Neste caso, estabelece-se uma clara relação entre audição e respiração, da mesma forma que se poderia estabelecer entre pensamento e respiração.

O segundo tem a ver com a adequação dos graus de dificuldade dos padrões às diferenças interindividuais

e intraindividuais. Gordon criou diversos testes de aptidão musical, defendendo que a instrução musical deve ser adaptada ao potencial de cada criança. Na Pedagogia, são vários os autores que defendem que o ensino deve ser adequado às diferentes necessidades dos alunos e o estabelecimento de objectivos individuais. A proposta de Gordon é modelar no sentido em que o ensino pode ser perfeitamente individualizado.

O terceiro aspecto relaciona-se com o anterior. Gordon defende que um padrão só é "propriedade" de um aluno quando ele está capaz de o cantar ou entoar a solo. No entanto, o aluno só é levado à execução a solo se antes demonstrou ser capaz de cantar o padrão em questão ao mesmo tempo que o professor. A técnica de solicitar a execução a solo do padrão é igualmente muito interessante: com uma géstica informal e nada directiva, só no último momento o aluno sabe que lhe caberá a si a tarefa pedida pelo professor. Assim, todos na classe têm que estar atentos, e o aluno a ser interpelado não se sente intimidado, pensando que vai ser "chamado".

3. Carta de recomendação

Sobre o perfil de Edwin Gordon destacarei apenas um que admiro profundamente: o porquê do seu trabalho, a razão que move a sua necessidade de investigação. Confessa: "I want to know the truth ". Por isso, apesar de septagenário, continua inquieto, intranquilo, envolvido ainda em projectos de investigação, a deparar-se com novas questões. Debate-se, pois, com a angústia de, por um lado, necessitar de tempo e esforço para investigar sobre novos problemas, e, por outro, querer estar em paz para se dedicar à escultura em madeira, seu hobbie preferido.

São várias as publicações que o colocam ao lado dos maiores pedagogos do século. O seu trabalho - polémico, como sempre são as ideias inovadoras, capazes de abalar o status quo e de trazer mudança - é agora cada vez mais reconhecido internacionalmente. E, não obstante a grandeza do seu contributo científico, afirma com humildade: "I've just done my work. I've just added a footnote in the music education panoram. What I have done is maybe useful for the coming next twenty years, but afterwards it will be replaced. Everything is being replaced; everything is ephemeral. " Obviamente, a atitude que tem face à ciência e à educação é uma nota de rodapé digna de registo.

4. Considerações finais.

Gostaria ainda de reflectir sobre a utilidade do estudo de diferentes correntes e metodologias no âmbito da Pedagogia Musical incluindo a teoria de aprendizagem musical.

Certamente que o facto de Edwin Gordon basear a sua teoria em dados provenientes de investigação efectuada com elevado rigor científico é uma importante inovação no panorama tradicional da Educação Musical é um importante dado a assinalar. Como é igualmente de assinalar a coerência dos seus trabalhos no sentido de que toda a investigação efectuada aborda problemas que têm uma finalidade em comum. Trata-se, portanto, de "copernicianas" notas de rodapé que ficarão para sempre para a história da Psicologia da Música e da Pedagogia Musical.

Mas as questões de saber se esta ou outra metodologia é melhor ou pior não têm resposta. Ou melhor, não me parece que essa busca seja essencial. Diferentes pedagogos têm dado diferentes contributos - e estes contributos cruzam-se muitas vezes até porque, por vezes, na essência dizem coisas semelhantes de diferentes maneiras. "Orff and Kodály gave music teachers wonderful activities and teaching techniques; Gordon has provided music teachers with theories of how children learn music based on his experimental and observational research. It's silly and pointless to haggle over whose contributions are the most valuable (Bluestine, 1995, p.60)."

Não é linear que o estudo das várias metodologias forme bons professores pois a intervenção ao nível do sistema de crenças e cognições é apenas parte da problemática envolvida na formação. No entanto, é importante saber se os educadores sentem esta necessidade e se sentem que isso os ajuda de algum modo.

Para além da eficácia que estas reflexões possam estimular, é importante o conforto e confiança que as mesmas possam trazer para a prática docente. Mais do que uma resposta sobre um hipotético aumento da eficácia do professor, a razão pela qual os professores de Música (do ensino genérico e do ensino vocacional) devem conhecer as várias metodologias é de âmbito pessoal: porque isso os ajuda na sua prática docente. Como tal, a opção por uma ou outra corrente metodológica é também de âmbito pessoal: é importante conhecer várias possibilidades para se optar por aquela(s) que mais se ajusta(m) ao seu estilo, à sua personalidade e às situações concretas.

Gostaria ainda de ver esclarecidos alguns mal entendidos relativamente à teoria de aprendizagem musical. Um diz respeito à questão da "imposição de uma certa cultura musical". Pergunto se uma criança também não recebe, "por imposição", o idioma dos seus Países, a alimentação própria do seu grupo. O colo da sua cultura. Educar é sempre tomar opções na condução de alguém. Por mais relativismos com que se queira obnubilar o medo de se assumir o que se quer ou não transmitir, desculpando o desejo de demissão do papel de educar, o certo é que ninguém escapa àquele determinismo. Se essa é pois uma contingência da liberdade, então o que resta como opção ao educador é transmitir aquilo que acha poder ser o melhor.

Querer impor o seu modelo musical ignorando o dos alunos é tão grave como ser apenas conivente com os modelos musicais trazidos pelos alunos, não lhes oferecendo alternativas. Educar é (também) um sistema de troca em que se acrescenta algo de novo e se propõem mudanças. De qualquer modo, julgo que as ferramentas de audição levam à compreensão musical em sentido lato, não podendo, portanto, ser conotadas com uma dada "ideologia musical" mais do que outros mecanismos de compreensão do Mundo que a Educação vai colocando ao alcance das crianças.

Outro dos mal entendidos diz respeito à questão das aptidões musicais. E aqui, se de facto não existem diferenças individuais, devolvo a conhecida afirmação de Skinner: dou-lhes duas crianças, tragam-me dois Mozarts. Provem-mo, pois.

Outros mal entendidos serão facilmente esclarecidos mediante a consulta directa das obras do autor. A este propósito, conto ainda uma história-metáfora que o próprio autor costuma contar: um dia, estava ele numa paragem de autocarro quando alguém passou com um saco que anunciava uma conferência sobre a sua teoria. O autor resolveu seguir a personagem e assistir à dita. Ao que parece, a única coincidência era a utilização do seu nome. São vários e caricatos os equívocos acerca de Gordon: é que não chega folhear as badanas dos seus livros.

Finalmente, queria expressar a minha convicção de que a teoria de aprendizagem musical é uma riquíssima fonte de inspiração, aberta a sínteses pessoais e permitindo a coexistência de várias ideossincrasias e saberes. Uma fonte de Criatividade, portanto.

Referências bibliográficas.

Bluestine, E. (1995). *The ways children learn music*. Chicago: G.I.A. Publications.

Grunow, R. (1992). "The evolution of rhythm syllables in Gordon's music learning theory". *Quarterly Journal of Music Teaching and Learning*, vol III, 4, 2-11.

Holahan, J. (1986). "Teaching music through music learning theory: the contribution of Edwin E. Gordon". In Michael Mark, *Contemporary Music Education*, New York: Schirmer Books.

Rodrigues, H. (1994). "Avaliação da aptidão musical: elementos para uma definição". *Psychologica*, 11, 91 - 100.

Santos, B. (1998). *Um discurso sobre as ciências*. Porto: Edições Afrontamento.

(1) Os leitores poderão encontrar nos Boletins da APEM n.º 88 e 90 artigos sobre a teoria da aprendizagem musical bem como uma lista das obras de Edwin Gordon.

(2) Os leitores poderão consultar o artigo "Música para os pequeninos" no Boletim da APEM n.º 96.

Nota biográfica.

Nascida sob a constelação de Gêmeos, a autora tem dividido a sua formação e carreira profissional pelos domínios da Música e da Psicologia. Actualmente exerce funções docentes no Departamento de Ciências Musicais da F.C. S. H. - U.N.L.

Dos seus trabalhos mais recentes são de salientar a dissertação "Avaliação da aptidão musical em crianças do 1º Ciclo de escolaridade - aferição do teste Intermediate Measures of Music Audiation (I.M.M.A.) para a área educativa de Lisboa", com que obteve o grau de Doutoramento em Psicologia. Membro do Coro Gulbenkian e pianista. Membro-fundador da Companhia de Música Teatral, participou na concepção e interpretação de várias obras de teatro-musical e música cénica. "BebéBabá", um misto de workshops musicais para bebés acompanhados por seus Pais/ avôs/ educadores e um espectáculo final, é a criação mais recente, de algum modo inspirada por Gordon.



[Volver al índice de la revista](#)
