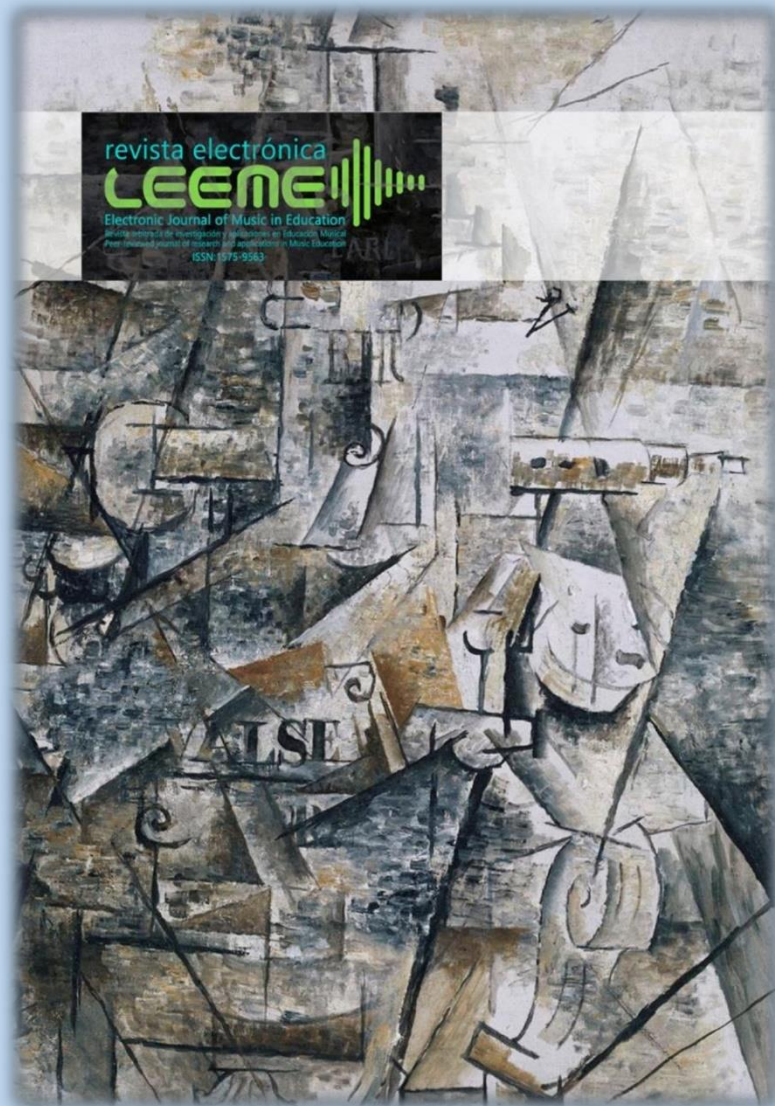




revista electrónica
LEEME 

Electronic Journal of Music in Education
Revista arbitrada de investigación y aplicaciones en Educación Musical
Peer-reviewed journal of research and applications in Music Education
ISSN: 1575-9563

NÚM. 8 (2001): REVISTA ELECTRÓNICA DE LEEME



Artículos



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

Noviembre 2001

TRABAJANDO CON 'MUSICOMOVIGRAMAS'

Ramón Honorato Martín
C.E.I.P. Fuente Nueva
San Pedro Alcántara -Málaga-

El siguiente artículo se publicó por primera vez en el libro 2 de la colección iniciada dentro del [Proyecto Grimm](#). Estos libros no se distribuyen comercialmente, los publica la UMA (Universidad de Málaga) con el patrocinio de Apple. En él se desarrolla una somera explicación del uso de musicogramas con movimiento -que hemos llamado "musicomovigramas"- para el acercamiento intuitivo a la música y para el desarrollo de la apreciación activa de diferentes fragmentos de música.

En la Web de nuestro Colegio -[Ceip fuente Nueva](#) de San Pedro Alcántara (Málaga)- hemos dejado un ejemplo online en tamaño y resolución para la Web pero suficiente para poder hacerse una idea, de uno de estos "musicomovigramas". Puede verse en la sección de Otras aulas / Aula de música / Musicomovigramas.

El [Proyecto Grimm](#) es un proyecto pionero en España de introducción de las NNNT en los colegios de Educación Primaria y Secundaria desde la plataforma Macintosh y un proyecto original en el que colaboran empresas / colegios / universidades, basado sobre todo en el trabajo colaborativo de los profesores desde la base.

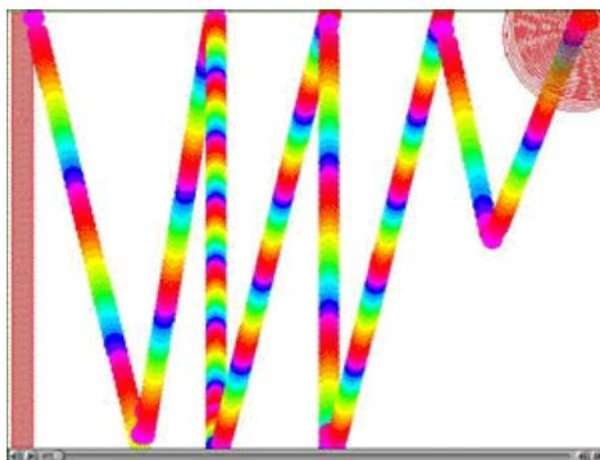
INTRODUCCION

Cuando en clase de música nos limitábamos poner a los niños una música para que la oigan pasivamente pensando que así van a descubrir su sentido, su estructura y el gusto por ella...estábamos en un error. Hoy podemos intentar crear situaciones de apreciación activa de la música con ayuda del ordenador. Podemos construir pequeñas "movies" con herramientas de dibujo y QuickTime mientras suena debajo un Mp3 con un "Rondó" de Bach, y el dibujo se mueve y representa gráficamente la estructura musical, el colorido instrumental, el fraseo...toda la música en un solo golpe intuitivo que mezcla sonido, texto y gráficos y sin muchas explicaciones teóricas sobre las formas musicales que a estas edades estarían de más. Además podemos interactuar a la vez con gestos y expresión corporal o con los instrumentos reales del aula de música con leves indicaciones por parte del profesor. Así el ordenador se integra en el proceso educativo como un elemento real de aprendizaje de altísimo valor comunicativo.



Los objetivos que nos propusimos:

- Favorecer en los niños y niñas el gusto por la música. Sensibilización musical en una palabra.
- Desarrollar las posibilidades que ofrece la música como fuente de formación y enriquecimiento personal tanto en el ámbito individual como social.
- Crear alternativas que apoyen el trabajo del aula en el área de música, enmarcadas dentro de la programación general.
- Desarrollo de la expresividad de manera integral y global, interactuando a la vez con la música y la plástica.
- Desarrollar una serie de actividades globalizadoras de plástica con música, animación etc...en el camino hacia una expresión de medios múltiples.
-

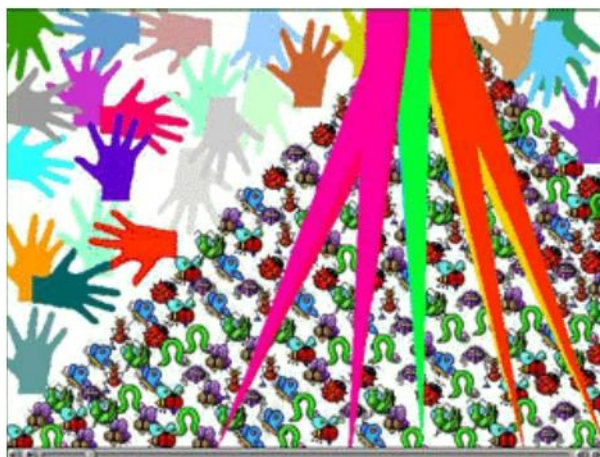


En torno a estos objetivos hemos trabajado 6 audiciones en cada uno de los niveles tanto del 2º como del 3º ciclo de la Educación Primaria. Las obras trabajadas han sido las mismas en todos los grupos si bien el grado de profundidad en la apreciación y análisis ha sido diferente: más a fondo en el 3º ciclo y menos en el 2º.

Qué son “Musicomovigramas”

El Pedagogo Musical Belga J. Wuytack introdujo hace unos años el concepto y la práctica del “Musicograma” que venía a ser una representación gráfica de la estructura formal e instrumental de la partitura que se escuchaba. Yo he utilizado mucho este recurso desde hace años en mis clases de música. Pero ahora me planteé dar un paso más allá, hacia lo que podríamos llamar “Musicomovigramas”, o sea la representación gráfica de la partitura musical mediante dibujo animado, muy pegado a la estructura musical y transparente en su comprensión para el niño que de esta manera capta en un sólo golpe intuitivo el significado de

la música.



Historia del procedimiento y proceso:

He venido utilizando musicogramas en la clase de música desde hace varios años y también hemos utilizado otro tipo de actividad consistente en dibujar no la “música” sino lo que sentimos al oír, es decir, una proyección de las imágenes mentales que se nos vienen a la cabeza. Después con ayuda del ordenador hemos escaneado algunos dibujos de los niños/as y los hemos visto mientras sonaba de fondo la música sobre la que habían trabajado.

Pero faltaba una actividad más completa: la representación de la música, de la partitura real de la música de forma intuitiva y transparente para el niño y de forma animada y no estática y en tiempo real para que la música se hiciera evidente. De ahí nació la necesidad y la idea del “Musicomovigrama”.

El problema vino a la hora de buscar la herramienta adecuada para poder llevar a cabo esa idea: Flash o Director eran capaces de hacer esto muy bien, pero eran y son herramientas para las que seguimos sin tener el tiempo necesario para aprender a usarlas. Así como tantas veces en la escuela hoy en día, echamos mano de herramientas más “artesanales” pero que nos han permitido acercarnos a lo que necesitábamos.

La primera animación, la de la “Marcha del cascanueces” la hice con mucha paciencia utilizando Kid Pix más el QuickTime Player. Una vez dibujados los fotogramas con Kid Pix, los introducimos en una carpeta convenientemente numerados y QT Player los puede importar como secuencia de imágenes y convertirlos en una película a la que luego se le puede añadir la pista de sonido procedente de un MP3. El problema viene luego para sincronizar bien la animación con el audio MP3, pero con paciencia se puede conseguir un resultado aproximado, nunca profesional, pero suficiente para el aula de música. La buena noticia es que como la música tiene abundantes repeticiones se pueden aprovechar abundantes trozos pegándolos.

Para los otros 5 musicomovigramas realizados hasta la fecha utilicé el panel de control “Snapz Pro” más el QT Player. El Snapz Pro es capaz de salvar como vídeo las acciones en pantalla. Así pues –y también con mucha paciencia- mientras se oye la música se va dibujando en Kid Pix y salvando trocito a trocito, secuencia a secuencia con Snapz Pro... Luego hay que ensamblarlo todo con el QT Player o con alguna herramienta de edición de vídeo (Yo he usado sólo el QT Player.), introducir la pista de sonido MP3 y sincronizar. Todo ello está al alcance de cualquiera con la sola necesidad de echarle imaginación al asunto y conocer bien la música sobre la que se está trabajando.

Desde luego que con un trabajo más concienzudo y menos chapucero como el que hemos realizado se pueden conseguir mejores resultados y desde luego utilizando herramientas más “profesionales”, pero en la escuela no tenemos ni lo uno ni lo otro y es urgente trabajar de esta

manera por que así funciona suficientemente y podemos sacarle un rendimiento.

Los 6 primeros “Musicomovigramas” realizados con este procedimiento:

“Paseo en Trineo” de L. Mozart

La pieza completa es un maravilloso conjunto de marchas y danzas de tipo descriptivo que narran un paseo en trineo. Música hecha para niños y pensando en ellos. Al principio se oye el relinchar de los caballos, los cascabeles del trineo etc...

El fragmento que oímos aquí pertenece a la parte lenta cuando L. Mozart sugiere que los excursionistas han llegado a alguna cabaña en el bosque a través de la nieve y descansan junto al fuego mientras oyen relinchar y removerse a los caballos en el establo.

El "musicomovigrama" pretende reflejar el "fraseo" musical con su puntuación por así decirlo que viene enfatizada por los relinchos de los caballos y los sonidos de los cascabeles etc...

Esta pieza resulta muy útil para que los niños comprendan que la música "habla", que es un lenguaje y que nos "habla de verdad" con otro lenguaje interior de sentimientos; y así pueden ver y sentir su contenido siguiendo con el dibujo animado la evolución de las frases musicales y sus repeticiones hasta redondear la forma sencilla de este trozo melódico.

Acompañan la música con instrumentos Orff que marcan las pausas que coinciden con los relinchos del caballo y con las campanas, mientras siguen la pantalla del ordenador.



”Sinfonía del Reloj” de J. Haydn.

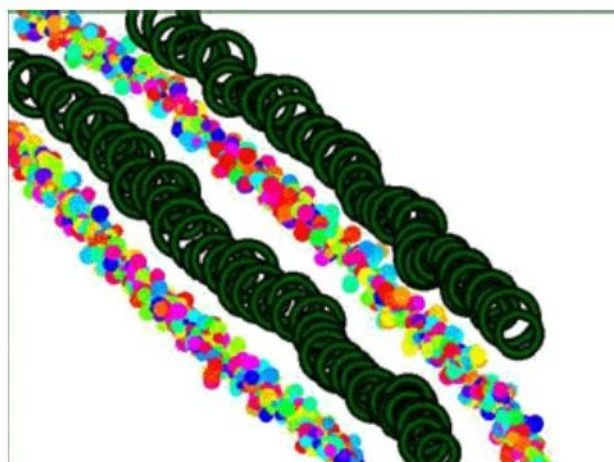
La finalidad de este musicomovigrama es clara: vivir y sentir el pulso de la música. Para ello utilizamos un fragmento del Andante la "Sinfonía del Reloj" de F. J. Haydn por su sencillez melódica y clara exposición del latido interior de la música que es el pulso. Pero también veremos dibujado el ritmo de la melodía y acompañarán de fondo a esta música los árboles del bosque con su pulso interior sugerido a través de varias imágenes animadas que salen de entre los árboles, una especie de "savia" musical que encaja con el ritmo pictórico del bosque de chopos.

La estructura de la música es sencilla: una melodía larga que se repite dos veces. Los niños marcan el pulso con sus manos mientras siguen en pantalla la evolución de la melodía.

“Marcha del Cascanueces” de P. I. Tchaikovsky

Tchaikovsky emplea en esta marcha una estructura sencilla de "Lied" ABA con una melodía casi exclusivamente rítmica que repite incesantemente intercalando algunos episodios muy breves de enlace. Una parte B en el centro en líneas melódico-rítmicas descendentes y en diálogo cuerda-viento marca el necesario contraste para volver a la melodía principal.

Su ritmo elemental y su ambiente repetitivo capta la atención de los niños. Con los dibujos del musicomovigrama se pretende que éstos sigan la evolución de las líneas melódicas y el colorido instrumental empleado por Tchaikovsky. Cuando suenan instrumentos de viento se emplean colores cálidos (rojos, amarillos, naranjas etc..) y cuando suena la cuerda predominan el verde o el azul. Los niños marcan el pulso como los soldados y levantan la mano en los golpes de percusión. En otras ocasiones van levantando la mano poco a poco, siguiendo el dibujo en pantalla mientras suena la marcha.

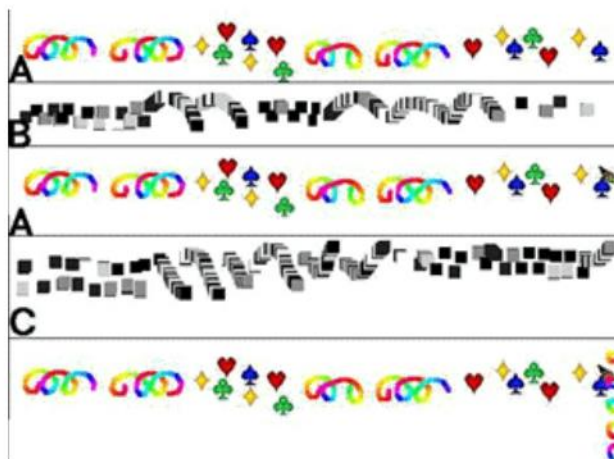


“Rondó en Si menor” de la suite en Si menor de J. S. Bach

El Rondó en la forma que lo utilizaron todos los compositores barrocos proviene de la música popular. Su estructura es muy sencilla (ABACADAF...), pero es el germen de formas más complejas. En este caso se trata de que los niños sigan la estructura de la forma al ver cómo el diseño melódico del tema A vuelve recurrentemente después de cada divagación. Realizan los niños una serie de movimientos de expresión corporal que se repiten en cada parte A y varían en las demás.

“Skiarazula Marazula” (Danza antigua)

En este caso unos niños/as de 6º crearon una coreografía sobre esa danza que ha sido el centro del musicograma para comprender la cuadratura rítmica de la obra. Grabamos en video a los niños y al rededor de esta pista de video montamos otra con dibujos en cuadrado según iba sonando la melodía. La finalidad era clara: ver la cuadratura rítmica y formal de las danzas populares sencillas.





“El vuelo del Moscardón” de Rimsky-Korsakov.

Poco que explicar. La finalidad es muy sencilla e intuitiva: los niños pueden seguir con el dedo en el aire "El vuelo del moscardón" subiendo cuando la melodía rapidísima gira hacia los agudos y bajando cuando gira a los graves. Los niños siguen la evolución de la melodía dibujando con el dedo en el aire la trayectoria del dibujo en pantalla mientras se oye la música.



Volver al índice de la revista

INTERPRETAÇÃO E EDUCAÇÃO MUSICAL

Francisco Monteiro

franc. monteiro@mail.telepac.pt

ÍNDICE

Introdução

A Prática da Interpretação na Escola

A investigação da prática da educação musical

Apresentação

Seleção da escola

Caracterização da escola

Inquérito

Apresentação

Análise dos resultados

Resumo da amostra - alunos

Resumo da amostra - obras

Relação com o repertório - resumo

O trabalho com as obras

Trabalho com as obras - resumo

Outras estratégias - resumo

Crítica

O repertório: tipos de obras - estratégias de trabalho

Características do repertório e contextualização das obras

Uma posição pragmática

Uma atitude expressiva

Uma atitude ecléctica

Pedagogia do Instrumento - Projectos para uma Interpretação Musical Moderna

Introdução - Música e Pedagogia no século XX

Educação para e pela liberdade e autonomia:1. A escolha do repertório2. Estratégias de trabalho3. A escola e a sociedadeReferências

INTRODUÇÃO

O presente artigo serve como apresentação a uma investigação realizada em 1995, no âmbito de uma tese de Mestrado defendida na Universidade de Coimbra - Faculdade de Letras – com o título «Interpretação e Educação Musical». Esta tese foi mais tarde revista e publicada em livro pela editora *Fermata* em 1997.

O Este trabalho reflectiu a elaboração de um pensamento tendo em vista uma teoria da interpretação musical e, simultaneamente, uma vertente prática focando a prática da interpretação numa escola de música ó uma escola profissional de música. O resultado pode ser entendido de diferentes formas:

- uma avaliação do trabalho musical/interpretativo desenvolvido nessa escola;
- o desenvolvimento de teorias sobre a interpretação exemplificados numa vertente prática;
- uma aproximação para a caracterização do ensino dos diversos naipes de instrumentos (que se revelaram bem diferenciados); e, conseqüentemente, uma caracterização de diferentes visões/práticas musicais;
- uma aproximação à realidade do ensino musical (exemplificado somente numa escola) tendo em vista uma crítica em termos educativos (filosofia da educação, sociologia da educação, currículos e práticas pedagógicas).

Seis anos após a sua realização, revela-se interessante uma nova reflexão. Não se conhecem estudos semelhantes noutras escolas, nem se presumem práticas significativamente diferentes nesta e noutras escolas. Conhecem-se, por outro lado, os resultados deste tipo de prática nesta e noutras escolas semelhantes, reflectidas no enorme número de instrumentistas profissionais ex-alunos deste tipo de ensino (que depois passaram pelo ensino superior) e que estão a mudar o panorama de instrumentistas de orquestra em Portugal.

(Índice)*A Prática da Interpretação na Escola*

A INVESTIGAÇÃO DA PRÁTICA DA EDUCAÇÃO MUSICAL

APRESENTAÇÃO

Para estudar a prática da execução no âmbito da educação musical foi escolhida a investigação em campo, sob a forma de um inquérito a uma escola de música. Pretendeu-se, com esta investigação, analisar a forma como são concretizados alguns processos que levam à execução de obras musicais, em especial no âmbito educativo; tomaram-se os inquiridos na sua dupla função de músicos, já com uma prática (quase) profissional, e como estudantes cuja actuação e desenvolvimento necessariamente condicionam comportamentos futuros.

Esta investigação em campo pode ou não levar a conclusões extrapoláveis para uma análise do trabalho

do total de uma região ou mesmo de todo o país [1]. Interessa, fundamentalmente, encontrar, analisar e criticar processos educativos relevantes, no âmbito da interpretação musical.

(Índice)

SELECÇÃO DA ESCOLA

Foi escolhida a Escola Profissional Artística do Vale do Ave – *Artave*. Esta escolha deve-se a diversos factores:

1 - a escola está, na sua essência, ligada à interpretação na educação musical, através da formação de instrumentistas - é uma escola de intérpretes musicais;

2 - é um exemplo de uma prática bem sucedida de ensino musical, afirmando-se a nível nacional (e internacional) pela sua grande evolução e pelos resultados obtidos, nomeadamente através da Orquestra *Artave*;

3 - sendo uma escola profissional com alunos que abrangem um razoável leque de instrumentos e etário, nela se podem melhor reconhecer factores de interpretação na educação musical que interagem numa relação sincrónica e diacrónica;

4 - ao contrário de outras escolas de música (conservatórios, escolas privadas), a Escola *Artave* envolve, de uma forma uniformemente interessada, um número de alunos de naipes diferentes que possibilita um estudo mais aprofundado em termos estatísticos;

5 - são, também, importantes, a proximidade e a disponibilidade da direcção da referida escola na colaboração necessária a esta investigação.

O facto de pertencer à orquestra foi um primeiro elemento de escolha que distinguiu um leque vasto de alunos, já amplamente inseridos no âmbito da vida escolar e musical, com capacidade para fornecerem correctamente elementos sobre o seu trabalho [2]. Foram estes alunos alvo de um inquérito no dia 18 de Fevereiro de 1994, logo após um ensaio de orquestra.

(Índice)

CARACTERIZAÇÃO DA ESCOLA

A Escola Profissional Artística do Vale do Ave - *Artave* - foi fundada em 1989 sob o patrocínio do G.E.T.A.P. (futuro D.E.S.), tendo como promotores o Conservatório Regional Centro de Cultura Musical e a Câmara Municipal de V. N. de Famalicão.

A Orquestra de Cordas, formada em 1990 com alunos da escola, foi o embrião que deu origem à actual Orquestra *Artave*. Esta última consiste numa formação orquestral sinfónica com mais de 60 instrumentistas, também todos alunos da escola.

A Escola Profissional ministra os Cursos Básicos de Sopro e Cordas e os Cursos de Sopro e Cordas, que correspondem aos 7º, 8º e 9º anos (Cursos Básicos de Instrumento) e 10º, 11º e 12º anos de escolaridade (Cursos de Instrumento).

Os números dos alunos são os seguintes:

CURSO	Nº de ALUNOS
-------	--------------

Curso Básico de Instrumentista de Corda	32
Curso Básico de Instrumentista de Sopro	30
Curso Instrumentista de Corda	21
Curso de Instrumentista de Sopro	28

Alunos da Escola Artave

(Índice)

INQUÉRITO

APRESENTAÇÃO

O inquérito teve quatro partes distintas:

Primeira parte - perguntas 1 a 4:

Identificação dos alunos através dos instrumentos que toca, da idade e dos anos de estudo.

Segunda parte - pergunta 5:

Identificação das 5 últimas peças, estudos e/ou exercícios que o aluno trabalhou. Esta identificação é feita através do autor, do título, da duração aproximada, do facto da obra ser estudada por ouvido ou com partitura e ser a solo ou de câmara.

Foi feito um estudo que permitiu identificar os autores segundo o século, segundo o tipo de obra (peça, estudo e exercício). Consideram-se estudos e exercícios as obras que os inquiridos dessa forma denominem e as obras de cariz essencialmente psicomotor, sem forma musical (escalas, arpejos, etc.); as restantes são consideradas peças.

Terceira parte - perguntas 6 a 11:

Análise da relação entre os alunos e cada uma das obras por eles referidas: a relação empática, a escolha e os motivos, o primeiro contacto, as formas de estudo, as preocupações na execução. Estes elementos foram tratados separadamente, agrupados e em associação com a idade, o número de anos de estudo, o tipo de obra e o instrumento.

Nas perguntas 10 e 11 foram ainda definidas respostas resumidas da seguinte forma:

- pergunta 10 (trabalho das peças): tocar (o melhor possível, partes da obra, com alterações); reflexão (ler livros sobre a peça, analisar, ler interiormente); audição (ouvir tocar).

- pergunta 11 (preocupações na execução):

resumo 1 (actividade psíquica) -

psicomotoras (tocar correctamente); cognitivas (tocar como diz o professor, tocar exactamente o que está na partitura, tocar segundo o estilo da peça); afectivas (dar prazer, ter prazer, tocar expressivamente);

resumo 2 (focalização da actividade) -

afirmação pessoal (ter prazer, ser expressivo); focalização noutras pessoas (tocar como diz o professor, dar prazer); focalização na própria obra musical (tocar exactamente o que está na partitura, tocar segundo o estilo da peça); focalização no instrumento musical e no acto de execução (tocar correctamente).

Quarta Parte - perguntas 12 a 16:

Esta última parte serviu para questionar os alunos em relação a estratégias possivelmente menos utilizadas na relação pedagógica: a execução pública, a improvisação, a composição, a audição musical e a leitura (não musical).

(Índice)

ANÁLISE DOS RESULTADOS

RESUMO DA AMOSTRA - ALUNOS

Fundamentalmente as idades variam entre os 14 e os 17 anos de idade (80,4% dos alunos com uma média de 15,51 anos de idade, a que corresponde uma média de 4,09 anos de estudo do instrumento), havendo no entanto inquiridos até aos vinte e quatro anos.

Os alunos inquiridos encontram-se fundamentalmente numa faixa entre os 3 e os 5 de anos de estudo de instrumento (78,6% dos alunos com uma média de 3,86 anos de estudo, a que corresponde uma média de 16,2 anos de idade).

RESUMO DA AMOSTRA - OBRAS

Distribuídas por 101 compositores classificáveis, 46,9% das obras concentram-se em 15 compositores (com, pelo menos, 4 obras mencionadas). Uma grande maioria das obras (77%) são dos sécs. XVIII e XIX. Esta tendência não é, no entanto, semelhante em todos os instrumentos, verificando-se um maior equilíbrio nos metais e um grande desequilíbrio nas cordas. É, no entanto, notória a quase ausência de música anterior ao séc. XVII e o número reduzido de obras do séc. XVII (com tendência a descer com o aumento de anos de estudo). Regista-se, ainda, um aumento das escolhas de obras a solo e do séc. XX.

Uma análise do tipo de obra permite dizer que, do total de obras, 50,54% são peças a solo, 20% peças de câmara, 19,71% estudos e 10% exercícios (ambos a solo). Verifica-se que os exercícios são, na sua grande maioria, estudados sem uma partitura (71,4%) e pertencem ao séc. XX (80%). As peças pertencem em 51% dos casos ao séc. XVIII e são estudadas em 9,21% sem partitura. No que respeita os estudos, inserem-se principalmente no séc. XIX (78%) e somente um foi estudado de ouvido.

	<séc. XVII	séc. XVII	séc. XVIII	séc. XIX	séc. XX
nº obras	2	7	94	72	41
%	0,92%	3,2%	44%	33%	19%

ÉPOCAS DOS COMPOSITORES

j

S. Bach	19 vezes
Mozart	18 vezes
Lehar	11 vezes
Kreutzer	9 vezes
Haydn e Beethoven	8 vezes
Ibert	6 vezes
Vivaldi, Dotzauer, Schubert e Hindemith	5 vezes

Saint- Saëns, Fiorillo, Flesch e Haendel	4 vezes
Palesco, Stamitz, Mazas, Lefèvre, Drouet, Weber, Jean Jean, Pezel e Gally	3 vezes

COMPOSITORES*GRÁFICO DE ÉPOCAS DAS PEÇAS NOS DIVERSOS INSTRUMENTOS**TIPO DE OBRA - GRÁFICO POR INSTRUMENTOS**(Índice)***RELAÇÃO COM O REPERTÓRIO - RESUMO**

As madeiras conhecem, predominantemente através da execução, obras que são estudadas por motivos essencialmente interpretativos expressivos, caracterizando-se pela importância que dá em especial ao séc. XVIII dentro de um repertório que inclui de forma igual os sécs. XIX e XX.

Em oposição, as cordas conhecem, predominantemente através da audição, obras que são estudadas por motivos essencialmente psicomotores - técnicos, caracterizando-se o repertório pela sua componente oitocentista e novecentista - com fortes características virtuosísticas.

Por sua vez, os metais distribuem de forma mais equilibrada tanto as suas preferências de repertório

como as formas de o conhecer e, mesmo, os motivos da sua escolha.

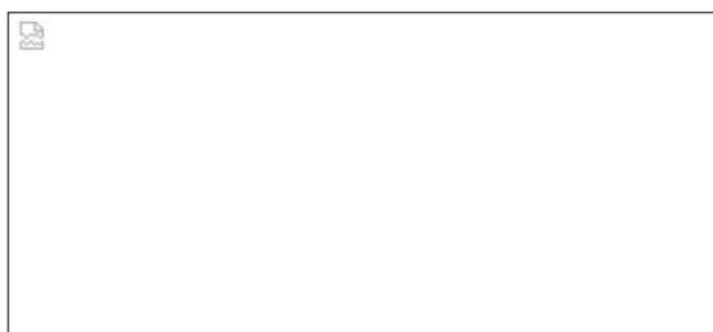
Antevêem-se, assim, três formas diferentes de se situar no mundo da educação e da interpretação musical por parte dos três grupos de instrumentos analisados:

1 - por motivos variados em que predominam os expressivos, as madeiras estudam um repertório relativamente restrito e, possivelmente, mais inacessível através da audição; não tendo um vasto repertório eminentemente virtuosístico, relevam-se neste naipe factores expressivos mais dirigidos, talvez, para um repertório do séc. XVIII ao XX, paralelo ao orquestral [3];

2 - as cordas dirigem-se para um saber predominantemente técnico ó psicomotor e de modelos musicais [4] ó de um tipo de música virtuosístico muito divulgado; evidencia-se uma falta de preocupação por um repertório mais amplo, concentrando-se o trabalho em questões de âmbito mais virtuosístico, saliente pelos motivos da escolha - predominantemente em questões técnicas-psicomotores e interpretativas - e, em especial, pelas características do repertório utilizado, tradicionalmente ligado a preocupações de âmbito técnico; este tipo de repertório solístico e de câmara caminha paralelamente à própria evolução da orquestra sinfónica e do seu repertório e, mesmo, à evolução do sistema tonal;

3 - os metais, por motivos variados mas em que predominam as exigências técnicas[5], estudam obras de épocas mais diversificadas, aparentando dirigir-se para um ou outro tipo de conhecimento da obra segundo as suas possibilidades e o seu interesse; a natureza do repertório - tradicionalmente menos ligada ao virtuosismo romântico - propicia este tipo de atitude.

Por outro lado, existe uma clara distinção entre os três tipos de obras propostos (peças, estudos e exercícios), com características bem marcantes e diferenciadas para cada um deles [6]. As peças são conhecidas maioritariamente através da audição, estudadas por motivos diversificados e são, quase na totalidade, do agrado dos alunos; os estudos são conhecidos maioritariamente através da execução, por motivos basicamente técnicos - psicomotores, havendo 18,5% que não são do agrado dos alunos; os exercícios são conhecidos igualmente através da execução e da audição, por motivos quase exclusivamente técnicos, tendo ainda menos os favores dos alunos (em 29,6% dos casos).



ESCOLHA DAS OBRAS - GRÁFICO POR INSTRUMENTOS



MOTIVO DAS ESCOLHAS - GRÁFICO POR TIPO DE OBRAS



CONHECIMENTO DA OBRA - GRÁFICO POR INSTRUMENTOS

(Índice)

O TRABALHO COM AS OBRAS

TRABALHO COM AS OBRAS - RESUMO

O inquérito mostra, de uma forma geral, uma preferência pela execução: tocar o melhor possível e tocar correctamente são as respostas no geral mais escolhidas para as fases de trabalho e para as preocupações na execução.

Existem fortes diferenças no trabalho das obras entre cada naipe, destacando-se a evolução das estratégias de execução nas cordas após uma preferência inicial por atitudes reflexivas, o interesse pela reflexão nos metais e o interesse quase único pela execução nas madeiras.

É de salientar que o interesse por estratégias de índole reflexivo, numa primeira fase de trabalho, é mais evidente nos alunos mais novos (14 - 15 anos), diminuindo progressivamente com a idade. De forma semelhante, na fase seguinte de aperfeiçoamento, as estratégias leitura interior e audição diminuem com o aumento dos anos de estudo. Demonstram estas evoluções uma influência negativa da idade e/ou do próprio ensino na preferência destas estratégias. Na última fase do trabalho, saliente-se uma diminuição da estratégia tocar o melhor possível com o aumento de anos de estudo, reflexo, talvez, de um aumento de dificuldades na execução das obras, ou de uma diferente consciencialização das dificuldades que estas apresentam.

As preocupações na execução não são muito diferenciadas entre os diversos naves, idades ou anos de estudo. As respostas mais escolhidas foram tocar o melhor possível e dar - ou ter - prazer. Uma análise mais pormenorizada dos resultados revela uma tendência por preocupações de índole afectiva e, talvez, uma focalização das preocupações nas outras pessoas e numa afirmação pessoal.

Uma comparação entre o trabalho nos tipos de peças salienta as características que os distinguem. As peças definem-se num trabalho com preferências não só práticas como (comparativamente) mais reflexivas, interpretativas e pelas preocupações afectivas, de auto afirmação e de focalização nos outros; os estudos definem-se por um trabalho com características eminentemente práticas e por obedecer a um modelo externo na execução, focalizados nos outros (talvez o professor ou os colegas), no instrumento e no acto de execução; os exercícios definem-se um trabalho quase exclusivamente prático, psicomotor-técnico (no motivo da escolha, na forma de trabalho e nas preocupações de execução), centrada no próprio instrumento e no acto de execução.



TRABALHO DAS OBRAS - GRÁFICO GERAL

[*\(Índice\)*](#)

OUTRAS ESTRATÉGIAS - RESUMO

Destaca-se, desde logo, o grande número de respostas positivas relativamente ao interesse ou importância da execução pública (totalidade dos inquiridos), à improvisação, à composição, à leitura de livros sobre música e à audição musical (totalidade dos inquiridos).

As diferenças maiores situam-se nas madeiras (embora já tenham composto, fazem-no só habitualmente cerca de 25% para o seu instrumento) e nos metais (grande uso da improvisação). No que respeita às leituras, saliente-se a elevada percentagem de referências ao título, em especial nos metais, e o (comparativamente) mais baixo interesse pelas madeiras nesta estratégia (também com percentualmente muito menos referências ao título).

[*\(Índice\)*](#)

CRÍTICA

O REPERTÓRIO: TIPOS DE OBRAS - ESTRATÉGIAS DE TRABALHO

Através do inquérito feito e analisado no segundo capítulo foi possível comprovar a divisão aparentemente apriorística das obras nos três tipos propostos - peças, estudos e exercícios: o carácter de cada um deles ficou muito bem definido através das motivações da escolha, do primeiro contacto com a obra, das três fases de trabalho e das preocupações na execução.

CARACTERÍSTICAS DO REPERTÓRIO E CONTEXTUALIZAÇÃO DAS OBRAS

O repertório que os inquiridos estudaram é, como atrás visto, bastante limitado historicamente, muito incidente nos sécs. XVIII e XIX. ^[7]

A contextualização é, como anteriormente visto, necessária a qualquer conhecimento da obra musical. No caso do grupo inquirido, ela mostra-se sob múltiplas formas.

É de realçar, desde logo, o elevado interesse que os inquiridos mostram pela análise na primeira fase de estudo da obra - resposta no total mais escolhida com 21,54% de pontos. No entanto, esta atitude reflexiva pode ser tomada como uma intenção ou como uma atitude ideal perante a obra: não sendo apoiada por outras de índole reflexiva, nem se mantendo ao longo das diversas fases de trabalho, as opções de trabalho focam-se, em geral, em estratégias de pendor prático (63,17% do total de pontos no trabalho referem-se a opções de execução).

Este pendor prático é, também, evidente no facto de os alunos tocarem um leque de obras com uma forte incidência de componentes psicomotoras/técnicas. Revela-se esta incidência 1. nos tipos de obras - 29% são

exercícios e estudos, de interesse fundamentalmente psicomotor-técnico, 2. nos motivos da escolha - 37,4% (maioritariamente) para desenvolvimento técnico-psicomotor, 3. nas estratégias de trabalho utilizadas - maioritariamente de sentido estritamente prático (tocar) e 4. pelas preocupações na execução - uma especial incidência na correcção da execução (20,75% - resposta mais escolhida).

No que respeita ao primeiro contacto com a obra, de uma maneira geral as respostas dirigem-se mais para a audição e execução.

Assim, a contextualização passa mais pelo campo da própria execução, indicando estratégias mais próximas da indução através da execução da obra (ou várias obras semelhantes), da intuição interpretativa, não havendo, em geral, um grande interesse em atitudes de cariz mais reflexivo como a análise, a busca de informações sobre as obras, a leitura interior, ou mesmo a audição de outras interpretações.~

[\(Índice\)](#)

UMA POSIÇÃO PRAGMÁTICA

Estas características são especialmente notórias nas cordas - naipe largamente maioritário - pelo que os resultados totais da amostra serão disso largamente devedores.

O naipe de cordas salienta estas tendências psicomotoras, demonstrando a sua apetência por uma prática virtuosística de tradição romântica. As obras são, quase na totalidade, dos séculos XVIII e XIX; a audição é a forma mais comum de as conhecer, multiplicando, assim, esta tendência para a continuação - imitação - de uma tradição vigente.

No que respeita ao estudo das obras, embora, numa fase inicial, exista alguma vantagem nas estratégias reflexivas e na audição, estas estratégias dão rapidamente lugar à execução nas outras fases de estudo. A improvisação e a composição tomam, em geral, um lugar inferior comparativamente com os outros naipes, sendo, no entanto, saliente o facto de um número elevado de cordas já ter experimentado a improvisação, não a praticando habitualmente: tal prática não se enquadra no arquétipo de ensino instrumental presente para este naipe.

Em geral as cordas tomam uma atitude perante a interpretação em que demonstram um claro pragmatismo, predominando estratégias de índole prática, com forte preponderância de exercícios psicomotores e/ou de modelos musicais, tendo em vista a execução de um tipo de repertório muito bem definido e delimitado histórica e estilisticamente.

A sua actuação não tenderá para um vasto conhecimento da obra nos seus diversos aspectos, ou para a tomada de opções na interpretação (o estudo de problemas expressivos), mas para uma execução crivada de automatismos, salientes nas estratégias de estudo, na própria abordagem das obras, nos motivos das escolhas. Compreenderão dificilmente obras musicais de outras épocas, com outras envolvências socio-culturais, ou mesmo interpretações que não estejam inseridas na cultura - tradição/escola - que se esforçam por conhecer de uma forma mimética. Tenderão a ser, no entanto, óptimos profissionais, desde que o tipo de obras e as regras da sua execução sejam claramente inseridas nos modelos que, intuitivamente, conhecem.

O seu interesse dirigir-se-á, predominantemente, para o momento público do processo de interpretação, para um exercício de domínio (de poder) sobre o instrumento, procurando que o seu esforço na execução (o exercício do poder?) tenha o êxito esperado, sendo então socialmente reconhecido. O virtuosismo do século XIX é, talvez, o expoente máximo deste género de empenhamento na interpretação musical.

io virtuosismo é mais um «saber fazer» que uma «saber» ; e mais um «poder fazer» que um «saber

fazer» ; e por vezes o virtuosismo é simplesmente um «fazer»^[8]

i Na primeira aparência (mas o recital não será precisamente a apoteose da aparência?) o virtuosismo é efectivamente mais uma arte do sucesso [do «conseguir»] do que uma sabedoria.^[9]

Num estudo dos outros dois naipes, verificam-se largas diferenças que demonstram possibilidades diferentes de relacionamento com as obras musicais e de entendimento da própria interpretação. ^[10]

[\(Índice\)](#)

UMA ATITUDE EXPRESSIVA

Ao contrário das cordas, as madeiras têm uma incidência menor em repertório do séc. XIX e muito maior no séc. XX. Tal não se deve a uma propensão por estruturas musicais modernistas ou de vanguarda - em geral, trata-se de compositores que usam estruturas de clara raiz harmónica/tonal - mas a uma incidência em compositores que se dedicaram especialmente aos instrumentos deste naipe.

É característica uma preocupação por questões de ordem afectiva e expressiva, relevada nos motivos de escolha de obras. O seu repertório é, normalmente, conhecido através da própria execução (ao contrário das cordas, em que prevalece a audição), assim como as características do trabalho se situam mais na prática da própria música. O trabalho das obras caracteriza-se, assim, por uma forte componente de execução que, numa fase final de trabalho, diminui um pouco, dando lugar a um aumento da audição como estratégia.

Este naipe toma uma atitude perante as obras em que a experiência - a vivência - da execução/interpretação tem um papel primordial, desde o primeiro contacto com a obra; as atitudes reflexivas aparecem um pouco no início como estratégias de trabalho das obras, mas perdem logo a sua importância em favor do pendor essencialmente prático. E esta prática incide, muito mais rapidamente que nas cordas, na execução integral (o melhor possível) da obra, desvalorizando, logo a partir de uma fase de aperfeiçoamento, a execução com alterações. É, ainda, notória a necessidade da audição - o conhecimento de outras interpretações - especialmente na fase final de trabalho.

O tipo de comportamento deste naipe é, talvez, reflexo da ligação que estes instrumentistas têm com o próprio instrumento e o seu som. Deve salientar-se, a este nível, o seguinte:

1 - exceptuando os flautistas, são ou podem ser os próprios instrumentistas a fazer as palhetas, sendo estas de importância maior no carácter da execução, no tipo de obra a executar, enfim no tipo de som pretendido;

2 - as características da técnica dos instrumentos deste naipe - muito incidente em questões de respiração, doseamento e manuseamento dessa respiração na produção de diferentes sons (afinação, articulação, timbre, fraseado, dinâmica) - torna necessária esta intensa ligação ao som e à forma de o produzir, parecendo, mesmo, semelhante ao estudo da fonética, criando condições para um entendimento dos sons da música e, em especial, da interpretação musical, quase como se de linguagem falada se tratasse.

3 - assim, importante o facto de as madeiras darem uma especial importância ao prazer como preocupação na execução: não sendo, no presente inquérito, significativa em termos estatísticos, torna-se relevante a partir do momento em que se põe a questão dos grandes objectivos da interpretação e da execução. O objectivo deste naipe - e até o carácter do seu trabalho - é a expressão. E esta expressão, entendida numa intensa ligação ao próprio instrumento e a um público, pretende como contrapartida o prazer, o prazer no som (e na música), em especial o prazer dos outros. A *poiesis* será um forma primordial de encarar a interpretação musical tal como este grupo a vê; e, talvez, uma forma de descoberta - de prazer na descoberta, num conhecimento intuitivo - das obras musicais.

Este pendor simultaneamente prático e criativo é, também, saliente na atracção das madeiras pela improvisação, comparado com o (relativamente) menor interesse que conferem à composição [11] e às leituras sobre música [12], estratégias mais ligadas a uma reflexão.

Apesar de um repertório manifestamente limitado e de um certo afastamento de estratégias reflexivas, a predisposição deste naipe para o conhecimento e interpretação de outras obras musicais (ou outras formas de fazer música) será facilitada pelo seu interesse expressivo. Como complemento, será, talvez, necessária a experiência - a vivência - e o conhecimento de outras atitudes perante o fenómeno musical, entendendo outros objectivos que não a expressividade e o prazer, mais próximos, por exemplo, de concepções formalistas sobre a música e de práticas vanguardistas do séc XX.

[\(Índice\)](#)

UMA ATITUDE ECLÉCTICA

No que respeita aos metais, o repertório que este naipe trabalha caracteriza-se por ser (relativamente à amostra) muito repartido por diversas épocas. A importância do repertório é, mesmo, notória na escolha das obras, juntamente com os motivos psicomotores-técnicos. Característico das respostas deste naipe é o facto de serem comparativamente muito mais distribuídas pelas diversas opções, dando mais importância do que os outros a atitudes reflexivas no conhecimento da obra e nas diversas fases do trabalho: as estratégias reflexivas têm um papel muito mais importante para este naipe, sendo a primeira opção na fase inicial de trabalho e segunda (percentualmente muito relevante) nas fases seguintes.

Os metais tomam, assim, uma posição ecléctica em termos de interpretação musical, procurando obras de estilos bem mais diversos e escolhendo-as por motivos que se prendem com o próprio repertório. Consideram fundamental uma reflexão na abordagem da obra, mesmo numa primeira compreensão da obra: perante obras diversas, sentem a necessidade de, antes de mais, conhecer a própria obra através de atitudes ligadas, essencialmente, à reflexão sobre o que está na partitura, à compreensão da obra através da leitura interior. As opções que tomam em termos interpretativos serão, então, reflectidas, fruto do conhecimento abrangente que vão adquirindo da obra, do seu empenhamento no processo interpretativo. Este eclectismo e estas atitudes reflexivas são, ainda, salientes no facto de darem grande importância não só à improvisação como à composição.

As respostas dos metais revelam atitudes bem afastadas dos arquétipos próprios à chamada música erudita, em especial a partir do séc. XVIII, e do arquétipo constituído, em Portugal, pelo músico de banda: desviando-se um pouco de comportamentos virtuosísticos e/ou expressivos próprios dos outros naves e do seu repertório, o naipe dos metais também não se resigna numa atitude extremamente imediatista, pragmática e prática, própria da tradição amadora das bandas filarmónicas e das suas escolas.

Devido, porventura, à recuperação para o ensino (ou uma prática paralela) de obras musicais que não pertencem à tradição do ensino instrumental - o caso de obras musicais anteriores ao Barroco, à música de *Jazz*, à improvisação, à música de raiz popular em geral - e, talvez com mais pertinência, a atitudes inovadoras em termos pedagógicos, o naipe de metais mostra, neste inquérito, uma atitude mais consentânea com uma educação musical que forme instrumentistas em termos de uma educação abrangente de obras musicais (de múltiplas imúsicas) e da sua interpretação.

Assim, este naipe facilmente poderá dirigir a sua curiosidade para obras musicais ou práticas musicais de géneros e estilos muito diversos.

Em termos gerais, qualquer um dos naves em questão não se afasta extremamente do modelo

inicialmente descrito, reconhecendo-se numa trabalho de cariz essencialmente psicomotor, prático e intuitivo: demonstram cabalmente este facto a clara primazia à execução no total das estratégias de trabalho e a preocupação pela correcção nessa execução. No entanto, as segundas escolhas, a forma como as diversas escolhas evoluem, as motivações, o próprio repertório, enfim as pequenas diferenças claramente notadas na análise de dados, mostram as particularidades, as idiossincrasias e as características de três visões diferentes do que pode ser a interpretação musical, correspondentes aos três naipes em questão. A forma de actuação dos metais, pelo seu eclectismo e, talvez, inovação, relativamente à tradição do ensino do instrumento, indicia comportamentos muito interessantes em termos de interpretação e de educação musical.^[13]

[\(Índice\)](#)

Pedagogia do Instrumento - Projectos para uma Interpretação Musical Moderna

INTRODUÇÃO - MÚSICA E PEDAGOGIA NO SÉCULO XX

A actividade musical no século XX tem tido uma evolução sem precedentes na história dos últimos séculos: novas infra-estruturas e estruturas musicais, novas formas de produção, novas formas de participação no fenómeno musical, novos entendimentos sobre o que é a própria música, novas formas de trabalhar - de apreender - a estar com a música.

Assim, o músico contemporâneo, consciente da sua importância como actor privilegiado de um complexo cultural multiforme, deverá estar minimamente a par com as novas aventuras musicais que renovadamente - e repetidamente - vão aparecendo. E a escola? Que participação terá a escola de música na formação deste músico contemporâneo?

A pedagogia, o pensamento sobre a aprendizagem e o ensino, sofreu, em especial desde meados do século XIX, transformações igualmente significativas, indo ao encontro da evolução do pensamento moderno e das diferentes necessidades sociais, transformando-se num verdadeiro ponto fulcral de investimento nas sociedades contemporâneas. Muito especialmente nos países Ibéricos, a escola hoje não é mais a escola de há trinta anos.

O ensino vocacional de música - tendo em vista não um nível básico mas uma progressiva especialização em assuntos da música - nem sempre tem participado desta evolução. Nas escolas toca-se, com poucas excepções, o que se tocou na geração anterior. Ensina-se como se pensa que se aprendeu, tendo a geração anterior feito também a mesma coisa, e assim sucessivamente retrocedendo até à época em que se aprendia - e se tocava - a música que era feita nessa mesma altura, a música então contemporânea. É mesmo elogiada essa tradição - uma tradição geralmente muito pouco clara em termos académicos, indefinida em termos estruturais - como sendo a verdade, por vezes inexplicável, outras simplesmente *ostinato* repetido na sua forma mais simplista. A música, assim como a pedagogia do século XX, ainda não chegaram á grande maioria das escolas de música. Bem entendido, a música dos séculos anteriores ao século XVIII também ainda não chegou - será, talvez, demasiadamente antiga, a tradição demasiadamente arcaica Õ

O artigo que apresento resulta de uma investigação levada a cabo no âmbito de um Mestrado em Ciências Musicais em 1995 na Universidade de Coimbra, tendo como título *Interpretação e Educação Musical, formação de instrumentistas e teoria da educação musical: estudo comparativo*. Nesse âmbito, existiu como uma antevisão do que poderiam ser as principais transformações a operar em termos organizacionais e curriculares aos nível das escolas de música.

Actualmente, e após uma completa transformação, este artigo conserva algumas linhas gerais do pensamento primitivo, reforçando a sua intenção de adequar as escolhas à sua intervenção às transformações da sociedade e do pensamento contemporâneo, em especial no Portugal contemporâneo.

[\(Índice\)](#)

EDUCAÇÃO PARA E PELA LIBERDADE E AUTONOMIA:

As grandes linhas actuais no que respeita à educação evidenciam um grande interesse pelo desenvolvimento integral do homem, pela prática e conhecimento abrangente de múltiplas formas de expressão, de linguagem, de pensamento, de cultura, salientando os princípios da liberdade, da democracia, da autonomia, de princípios de raiz humanista na educação.

Assim, a educação encontra-se intrinsecamente ligada a concepções de homem, de organização social e a objectivos que a sociedade define para a sua própria manutenção e desenvolvimento.

i... os princípios superiores que presidem à educação são o da liberdade e o da autonomia. A educação não é apenas **para** a liberdade e **para** a autonomia. A educação é, por exigência da sua natureza, **pela** liberdade e **pela** autonomia, dado que é, na sua raiz, liberdade e autonomia. Sem estes princípios, pode haver adestramento, mesmo de quase inultrapassável eficácia. O adestramento não define, porém, a educação.î [\[14\]](#)

A educação artística e a educação musical participam destas concepções de múltiplas formas, sendo, no entanto, de referir a sua importância fundamental como veículo de conservação, de transmissão e de reprodução simbólica (de símbolos sociais e culturais). [\[15\]](#)

iO sistema educativo organiza-se de forma a: a) contribuir para a defesa da identidade nacional e para o reforço da fidelidade à matriz histórica de Portugal, através da consciencialização relativamente ao património cultural do povo português, no quadro da tradição universalista europeia e da crescente interdependência e necessária solidariedade entre todos os povos do Mundo;î [\[16\]](#)

Como consequência da liberdade, da evolução do pensamento e meios de comunicação e das interacções entre diversas culturas e sociedades, salienta-se o carácter universalista e multicultural das vivências, das práticas, dos conhecimentos, descentralizando a educação de modelos e linguagens rígidos pré-determinados.

Assim, a educação, tal como aqui perspectivada, encontra-se numa situação que exige dar resposta às necessidades, prioridades, mudanças e projectos que vão surgindo na sociedade. E, muito para além deste esforço de contemporização (contemporaneidade?), a educação assume a necessidade de integrar a própria mudança, lançando as bases, criando os incentivos, construindo e protagonizando de uma forma crítica e responsável as transformações sociais e culturais que constituem essa mesma mudança.

iHoje, educar não é preparar as novas gerações para a estabilidade, mas para a mudança.... Educar para a mudança não é pôr a educação a reboque da mudança, numa atitude de demissão intelectual e moral que seria sempre inaceitável, numa rendição perante o facto da mudança imprópria da dignidade racional do homem. Educar para a mudança é preparar as novas gerações para controlar e gerir a mudança, investigando científica e tecnologicamente, estimulando e desenvolvendo o pensamento rigoroso, crítico, e criativo, flexibilizando as mentes, promovendo o pensamento dinâmico, incrementando a capacidade de pensamento-acção a alta velocidade social.î [\[17\]](#)

Os princípios que regem a educação tal como aqui resumidos não devem ser postos em causa numa perspectiva de educação artística, educação musical ou educação para a interpretação musical, nomeadamente no que respeita uma educação para a formação de músicos - intérpretes.

Encontram-se, assim, alguns pontos que, indo ao encontro das transformações já operadas em algumas escolas e do trabalho de investigadores em educação musical, poderão contribuir para uma renovação do ensino musical, em especial da formação de músicos - de intérpretes musicais.

[\(Índice\)](#)

1. A escolha do repertório

A forma de encarar a interpretação revela alguma propensão - aliás tradicional no ensino da música - pela repetição, pela reprodução de modelos musicais tomados como ideais, correspondendo tais modelos quase exclusivamente a estruturas e formas musicais dos séculos XVIII e XIX. Algo semelhante a só ser estudada a História de França a partir de Luís XIV até ao célebre caso Dreifuss, ou a cultura e o pensamento de Rousseau a Freud, ignorando completamente áreas como a história e a cultura medievais e renascentistas, o período dos descobrimentos, o existencialismo, os movimentos de vanguarda e o pensamento da Grécia antiga, resumindo a questão à cultura europeia.

As escolas de música - de ensino artístico - não se devem limitar a ser meros centros de formação de profissionais (músicos) com características definidas em termos estilísticos, técnicos, de repertório, aptos a um papel de reprodutor de símbolos e estruturas simbólicas previamente definidas pelo mercado cultural e pela sociedade. Se tal acontecer, verifica-se iadestramento e não ieducação, tal como atrás definidos; formar-se-á não artistas mas artesãos de um certo número de objectos [18] previamente definidos e caracterizados (economicamente, culturalmente, socialmente); educar-se-á, assim, para a dependência (de modelos rígidos impostos), contra a liberdade (de criação e/ou escolha dos modelos).

Assim, torna-se necessário repensar o repertório, tentando um grande alargamento em termos históricos e de tipos musicais, incluindo obras musicais de estilos e épocas bem mais diferenciadas, diferentes linguagens, diferentes imúsicas, tanto ao nível da Europa ocidental como de outros povos e culturas [19]. Este alargamento será necessariamente acompanhado de processos que insentive espaços de descoberta, exploração e estudo de múltiplas formas e estilos musicais.

Será, talvez, de salientar dois pontos que se assumem de importância extrema:

1 - a necessidade de inclusão de música nacional no repertório estudado; tal não acontecendo, estar-se-á a contribuir para o total esquecimento de um dos primeiros propósitos da educação tal como definida - a fidelidade e a consciência do património cultural [20];

2 - a necessidade de dar a conhecer as correntes musicais do séc. XX, em especial as correntes contemporâneas, pois será sempre a partir de uma vivência do presente (por transformação ou mesmo por contradição do próprio presente) que se realizarão as transformações inerentes a qualquer cultura; e serão, provavelmente, os actuais alunos das escolas de música os protagonistas destas transformações no âmbito musical.

A educação para a arte visa a formação de artistas profissionais e processa-se através do ensino artístico, seu veículo privilegiado. Consiste na transmissão formal de conhecimentos, de métodos e de técnicas relativos aos diversos domínios da arte. Da arte existente, da arte-património, assim

como da arte em potência, da ante-devir. ¹ [21]

[\(Índice\)](#)

2. Estratégias de trabalho

Apesar de a execução musical ser um dos principais objectivos da interpretação musical, conferindo-lhe um vector essencialmente prático, a interpretação musical implica uma compreensão, uma reflexão, um conhecimento, enfim um pensar as obras musicais nos seus mais variados aspectos. Este tipo de estratégias terá tanto mais importância quanto mais avançada for a idade, o nível do aluno ou as intenções e as exigências da própria educação [22]; e será, sem dúvida, tanto mais eficaz e útil quanto maior for a sua interligação com a própria prática musical, em especial para uma tomada consciente de opções interpretativas, desde a escolha das obras até à sua execução.

Por outro lado aparece a necessidade de uma educação que não se contente na imitação de estratégias, na obediência a tradições, mesmo que reconhecidamente importantes e eficientes; pelo contrário, deve-se promover a consciencialização, a reflexão e a investigação das questões e problemas técnicos, o encontro de múltiplas formas de estudo que sejam reconhecidas como portadoras de evolução positiva.

Por fim, será de salientar o princípio da autonomia crescente na evolução da educação musical. Pretendendo-se a formação de músicos ou, quando muito, de indivíduos com uma forte componente de educação instrumental, será de muita importância proporcionar aos alunos condições para um trabalho futuro completamente autónomo. Esta autonomia pressupõe não só um nível de conhecimentos e experiências suficientemente abrangente para os fins que pretende atingir, como também o hábito de trabalhar sem orientação exterior, o exercício da investigação autónoma, o prazer na descoberta.

[\(Índice\)](#)

3. A escola e a sociedade

Será de destacar, em último lugar, a relação da escola e dos seus participantes com o meio envolvente. Esta relação está implícita nos dois pontos anteriores; pode, no entanto, ser tratada separadamente: somente partindo desta relação intrínseca entre a escola, no caso particular as escolas de música, e o seu meio envolvente é possível torná-la útil, interveniente, realizadora de educação.

Partindo desta relação, compete, antes de mais, à escola o reconhecimento e o estudo das necessidades da comunidade (ou comunidades) onde se insere. Para além das necessidades a nível nacional e dos objectivos definidos pela legislação - mais ou menos enquadrados em termos de uma educação e de uma cultura ocidentais, como, por exemplo, a formação de instrumentistas de orquestra - a escola deve conhecer e, de alguma forma, protagonizar as necessidades e as práticas musicais próprias da cidade, da região onde se situa.

Esta abertura à comunidade não implica qualquer exclusão de formas musicais que a comunidade em princípio não aceite ou não conheça; pretende simplesmente ser um foco de interacção entre essa comunidade e a escola, tanto em termos de cultivo das imúsicas¹ que lhe são inerentes como de outras que lhe são de alguma forma estranhas.

Esta ligação deverá consistir, essencialmente, nos pontos que se seguem.

1 - Gerir uma formação comum [23] mas com uma forte componente de autonomia pedagógica, que possa integrar especificidades curriculares que se adaptem e que integrem as potencialidades e necessidades da comunidade. Com este tipo de autonomia criar-se-á uma grande diversidade de formações, dependentes das possibilidades da comunidade, em termos materiais e humanos, por exemplo; será, também, possível colmatar as necessidades da região e, conseqüentemente, criar objectivos bem precisos em termos de uma política de ensino da própria escola. Apesar das suas particularidades e de estarem, por vezes, à margem do ensino artístico, podem-se citar como exemplos desta ligação as escolas de academias de orquestra [24], as escolas de bandas e grupos folclóricos, o ensino da música em comunidades religiosas.

2 - Criar focos de identificação e de interesse na própria comunidade (e das múltiplas sensibilidades dessa comunidade). Este ponto implica, essencialmente, a criação de grupos de participação, de prática ou de animação musical ligados à escola, grupos de alunos com actividades específicas (tipos de música, ligações em termos de público, por exemplo), actividades periódicas de ligação entre a escola e a comunidade. Será, assim, possível uma identificação da escola, não só através do seu currículo e da sua formação como, de uma forma mais evidente e imediata, através daquilo que apresentam na sua produção musical.

3 - Participar - analisar, catalisar, protagonizar - nas transformações da própria comunidade. Enquanto um todo uno e dinâmico, inserido numa comunidade determinada, deverá uma escola de música não só analisar e responder às necessidades da comunidade, como desafiar essa comunidade para novas formas de actuação, protagonizando mudanças em termos de audição e de produção musicais. Por vezes, tais mudanças surgem através de um professor ou indivíduo, com um dinamismo e interesse muito particulares, e que, com os meios necessários, transformam o conteúdo e a inserção da escola no meio em que se integra, criando uma única imagem particular bem definida para a comunidade e a sua escola.

A escola deve ser não só um centro de formação mas um polo primordial de encontro, de investigação, de intervenção, de conservação, de influência e também de formação, agindo no património, nas necessidades e nas possibilidades da região onde se situa.

O processo da interpretação musical - a forma como é entendido e realizado - será sempre dependente de múltiplas influências (políticas, estéticas, sociais, económicas, culturais), mas será fundamentalmente consequência da forma como for encarado e incorporado, na educação como um todo.

iA preocupação do educador deve ser formar homens antes de formar artistas. O escopo da educação tem de ser a formação do homem completo, do homem integral, com o seu espírito, o seu coração e o seu corpo. [25]

Como processo de conhecimento e prática, a interpretação será sempre um contributo para o desenvolvimento da cultura, da afectividade, para o desenvolvimento e transformação do homem e da sociedade nos mais diversos aspectos. A educação, o ensino artístico e, em particular, a educação musical, são altamente dependentes da forma de encarar este processo (ou conjunto de processos) que constitui a interpretação musical: é, pois, fundamental que não seja ignorado numa renovada reflexão e concretização do que é - o que se pretende que seja - a educação musical.

[\(Índice\)](#)

Referências

Assembleia da República

Lei nº46/86 de 14 de Outubro, Lei de Bases do Sistema Educativo, D. R. - I Série, 14-10-1986.

Bourdieu, Pierre (1987)

A Economia das Trocas Simbólicas, trad. de Sergio Miceli, Perspectiva, São Paulo.

Jankelevitch, Vladimir (1979)

Liszt et la Rhapsodie, Essai sur la Virtuosité, V vol. de "De la Musique au Silence", Plon, Paris.

Perdigão, Madalena

"Educação Artística" in *Sistema de Ensino em Portugal*, (coordenação de Manuela Silvia e Maria Isabel Tamen), Fundação Calouste Gulbenkian, Lisboa, 1981.

Comissão de Reforma do Sistema Educativo

Proposta Global de Reforma, Ministério da Educação, Lisboa, Julho de 1988.

[\(Índice\)](#)

[1] Extrapolações dos resultados são possíveis mediante uma ponderação do campo de trabalho a considerar (do universo a considerar), havendo, talvez, a necessidade de outros trabalhos de investigação complementares.

[2] É de salientar que a orquestra constitui uma amostra de cerca de 50% do total da população de alunos da Escola Profissional.

[3] É de salientar que, entre os instrumentos deste naipe, assume uma grande importância a utilização do sistema Boehm, a partir do qual se desenvolveram as modernas versões de instrumentos como a flauta e o clarinete (séc. XVIII).

[4] Neste trabalho, identificam-se 3 tipos de trabalho com o instrumento: um de índole «psicomotor» (eminentemente técnico, mesmo não necessitando do instrumento musical, como o caso dos exercícios respiratórios), um outro definido por «modelos musicais» (integrando partes significativas de peças musicais e de exercícios, como escalas, arpejos, passagens tecnicamente relevantes) e um outro «expressivo» (reflectindo as experiências e as escolhas a nível interpretativo/expressivo com a obra musical em causa).

[5] Talvez não só questões técnicas de carácter psicomotor mas também no âmbito de «modelos musicais» e de da interpretação musical, da experiência expressiva.

[6] Recorde-se que a divisão das obras por estes três grupos foi feita já numa fase de análise dos resultados, partindo dos títulos e dos compositores anotados pelos inquiridos.

[7] É de salientar que o inquérito foi feito duas semanas após uma avaliação contínua em que os alunos tiveram de tocar um leque vasto de obras (diversas peças, estudos e exercícios). As respostas não incidiram sobre um estilo ou um tipo particular de obras, havendo algumas obras já executadas na avaliação e outras novas; as respostas são, assim, reflexo de um momento não específico em termos de repertório, podendo ser, a esse nível, significativas.

[8] *La virtuosité est plutôt un savoir-faire qu'un savoir; et plutôt un pouvoir-faire qu'un savoir-faire; et parfois même elle est tout simplement un fair.* Jankelevitch (1979), pág. 15.

[9] *En première apparence (mais le récital n'est-il pas précisément l'apparence?) la virtuosité est effectivement un art de la réussite plutôt qu'une sagesse.* C.f. Jankelevitch (1979), pág. 47.

[10] É de salientar que, tradicionalmente, o naipe de cordas necessita de um tempo de aprendizagem que

pode ultrapassar muito o âmbito das escolas profissionais, começando o estudo do instrumento no início do ensino básico. O facto de só se começar o ensino dos diversos instrumentos nas escolas profissionais (já no 2º e 3º ciclos do ensino básico) pode, no caso das cordas, atrasar o processo de desenvolvimento, protelando um tipo de trabalho que, noutros naipes, já é possível com menos anos de ensino. Por outro lado, o ensino do violino e violoncelo desde tenra idade, tanto a nível particular como em escolas de música noutros países, não parece modificar grandemente o arquétipo definido neste inquérito; o ensino das cordas, nestes casos, tem as mesmas características, salientando somente a precocidade e a eficácia, mas com idênticos objectivos.

[11]Embora já tenham feito composições - acções de cariz reflexivo, talvez ligadas à própria escolaridade - não o fazem continuamente para o seu instrumento.

[12]Relevada na menor referência a autor e/ou título.

[13]É de ressaltar, nesta análise crítica, a generalização necessária ao estudo de grupos e dos seus comportamentos, em detrimento das individualidades de cada caso - cada aluno - ou, mesmo, de cada obra estudada.

[14]Comissão de Reforma do Sistema Educativo Português (1988), pág. 21.

[15]Cf. Bourdieu (1987), pág. 207 e seguintes.

[16]Assembleia da República, Lei nº46/86 de 14 do 10 (Lei de Bases do Sistema Educativo), Art. 3º, alínea a).

[17]Comissão de Reforma do Sistema Educativo Português (1988), pág. 25.

[18]de objectos musicais.

[19]Refira-se, a este nível, a crescente importância das diversas culturas africanas, americanas, asiáticas e da Oceânia nas transformações musicais europeias, na música, por exemplo, de Debussy, Stravinsky, Milhaud, Stockhausen, Cage ou Ligetti. Refira-se, ainda, as modificações culturais e sociais da sociedade nesta segunda parte do século XX, por via da crescente influência de comunidades oriundas, em especial, de África, das Américas, da Índia e da China.

[20]É de salientar que o mercado musical europeu, em especial da música chamada iclássica ou ierudita, representado, por exemplo, pelas orquestras de câmara e sinfónica existentes, pelos teatros de óperas, ou pelos Festivais de Música, não dá grande relevo à música nacional.

[21]M. Perdigão (1981), pág. 287. Ressalva-se, aqui, alguma possível estreiteza na definição de educação. É de notar que ieducação para a arte é manifestamente diferente de ieducação pela arte, distinção bem definida pela autora nas páginas do artigo citado.

[22]Não faz sentido o facto de ser a própria educação a contrariar uma tendência dos alunos para um aprofundamento da compreensão, da reflexão, da investigação na interpretação musical, como por vezes se verifica.

[23]Semelhante a todas as escolas do mesmo nível

[24]Integradas numa orquestra já existente, com um público, uma acção próprias. Como exemplo, a Academia da Orquestra Filarmónica de Berlim.

[25]M. Perdigão (1981), pág. 285.



[Volver al índice de la revista](#)



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

Noviembre 2001

Música, Chocolate para os Ouvidos

Elementos para uma reflexão sobre filosofia do ensino da Música

[Helena Rodrigues](#)

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

Lisboa

Este artículo fue publicado en Boletim de la Associação Portuguesa de Educação Musical, nº 94. 15-16. (1997).

Acabo de falar do nascimento da poesia e da música, como se ambas jorrassem da mesma fonte; acabo de falar da arte do desejo, embora só alguns anos mais tarde viesse a pedir àquelas águas o que outros pedem ao amor: que me matasse a sede de alegria.

(Eugénio de Andrade, in Rosto precário, p. 24)

Divirto-me quando em relação à necessidade da Educação Musical no sistema educativo se invoca o mistério da purificação: o Santo Nome da Música surge, messiânico, num ritual ébrio de neblina e discurso político disfarçado de educativo (ou, se calhar, sem disfarce, dada a coincidência entre ambos). Erguem-se as mãos e clamam-se orações que dizem ser a educação musical muito importante, pois ajuda à socialização das crianças, ao desenvolvimento do raciocínio matemático, da inteligência, da criatividade, do sentido estético, da interdisciplinaridade, da maturidade psicológica, etc, etc.

É interessante, tal como as vitaminas e o Ginseng. Se se consumir vitaminas fica-se forte. Se se consumir Ginseng fica-se ...(a minha incompleta psicanálise não me deixa ainda suficientemente liberta para o dizer).

Se se der Música às criancinhas elas ficam boazinhas. Recomendável, portanto, no processo de domesticação colectiva instaurado quer pelas ditaduras de esquerda como pelos sistemas democráticos, em que a Escola é a ditadura-mor. Ainda mais recomendável se houver taxas de desemprego que é preciso baixar ou se os serviços tutelares de menores estiverem sobrelotados.

Ora bem, quanto ao desenvolvimento do raciocínio matemático, está por provar. Mesmo assim, desde que dito com convicção, é um argumento que impressiona. Aliás, como um outro que costuma colher grande

simpatia: o de que a Música afasta as criancinhas de maus caminhos, como os da droga, por exemplo. Ou seja, provavelmente, Jimmy Hendrix, Jim Morrison, Elvis Presley, não eram músicos.

Quanto à inteligência, é uma coisa que não se sabe muito bem o que é (posso adiantar, entretanto, que um indicador de inteligência válido e fiel é, por exemplo, subscrever as ideias deste texto). Muito possivelmente, os esforçados que procuraram provar a acção benéfica que a Música exerce sobre a inteligência terão sido eles próprios criaturas severamente privadas de qualquer educação musical. Relativamente à criatividade, eu desconheço que haja no corpo humano um "centro geral de criatividade". Isto é, que se possa accionar um comando geral com repercussão pelas várias facetas da produção humana. Ou seja, quando muito deve falar-se em criatividades e não em criatividade. Mais: discordo de Rodrigues (1990) quando defende que as expressões artísticas são um espaço privilegiado para demonstrações de criatividade. Não necessariamente: a educação artística pode ser profundamente heteronómica. Ainda a esse respeito não posso deixar de achar engraçadas aquelas posições laxistas de quem, numa esperança de expurgação da repressão vivida na própria infância, se esforça em deixar livres as criancinhas para que elas possam criar nada a partir de coisa nenhuma. A criatividade - em qualquer dos campos em que se expresse - é um acto de selecção, de negação. Deixar as crianças entregues à riqueza vocabular que a sorte lhes atribuiu ou não, livres para se expressarem a partir do desconhecimento, é apenas redentor para o educador empenhado em reparar as próprias feridas narcísicas. Ponto. Que não se invoque o Santo Nome das Crianças em vão. A criatividade é uma ousadia póstuma - antes, venham as regras e o status quo!

Por outro lado, não deixa de ser curioso que alguns estudos sobre a criatividade procurem normas e consensos para definir quem é criativo. Que eu saiba, a criatividade tem a ver com a originalidade. Com ruptura da norma vigente. Como é possível pretender encontrar o consensual quando o que está em causa é a excepção? Mas não digo que não seja um bom entretenimento o de procurar as regras da unicidade: é, pelo menos, um passatempo duradouro. Tão duradouro que o devíamos confiar aos laboratórios eternos dos deuses: eles terão tempo bastante para se ocuparem das regras marginais das minorias e da solidão.

No que concerne aos benefícios da interdisciplinaridade, um argumento que convence qualquer Ministro é o de que a aprendizagem da Música é muito útil em termos de aquisição de outros conteúdos escolares. Há mesmo estudos que comprovam esse sucesso escolar acrescentado. E têm piada. Têm normalmente "designs" que fazem lembrar a anedota do cientista que corta as pernas à pulga e que, depois de lhe que ordenar que salte, o que naturalmente não acontece, conclui: quando se cortam as pernas à pulga ela deixa de ouvir. De qualquer modo, não sei porque é que os investigadores com sentido de humor e tempo livre não se têm preocupado, antes, em provar que a aprendizagem da Matemática, da Língua Materna, etc, são relevantes para uma melhor aprendizagem da Música.

Voltemos, entretanto, a outro dos tais preconceitos educativos com que temos arrogantemente defendido a presença da educação musical no currículo: o do desenvolvimento do sentido estético. Será que é este o sexto sentido que as vozes ocultas sussurram? E, enquanto isto, vejo desfilar, na passerelle da memória, talentos de matronas dedicadas à Arte de Apolo simultaneamente empenhadas em acariciar-nos os ouvidos e em magoar-nos os olhos, mais o dito sentido estético, com lantejoulas, gorduras vincadas e enfeitadas, berloques, laçarotes, laca, verniz e alfinetes de peito em forma de clave. Se existe, o dito sentido estético não é uno, ou então, as matronas andam distraídas e vestem mal.

Pronto, estamos conversados sobre as vantagens psicológicas do adubo musical. Debrucemo-nos agora sobre as qualidades moralizantes e redentoras da arte. Ressalvemos, entretanto, que às vezes os artistas têm pequenos esquecimentos. Por exemplo, foi com certeza durante lapsos de inspiração musical que músicos enormes como Furtwangler e Schwarzkopf terão sido coniventes com o regime nazi. Ao que parece, a ex-Jugoslávia possuía uma elevada educação musical: os acontecimentos dos últimos anos são prova evidente de quanto a educação musical é importante para a criação de um espírito de tolerância e fraternidade entre os povos. Mas, de resto, não tenhamos dúvidas: a arte educa a sensibilidade e as emoções - ser artista é ser bonzinho.

Percebi-o, numa primeira revelação, num restaurante do Bairro Alto há já vários anos. Nele costumava

cambalear, à hora do jantar, uma velhinha vestida de preto, dobrada ao peso de um cesto com ramos de violetas e da mão de uma criança frágil, pequenina. E a viúva, num fio de voz enrouquecido, apregoava sem pregão, apenas com delicadeza e timidez: "violetas, quem quer comprar violetas?" A senhora parecia ter sempre os olhos rasos de lágrimas e a criança parecia tomar conta da avó, sempre muito caladinha.

Um vulto preto, magro, minguado, carregado pela cor lilás de um lado e pelos cabelos loiro-fino de uma criança de outro, é coisa que incomoda. Ainda por cima porque, quando, por qualquer tentativa de resgate de má-consciência, alguém decidia comprar alguma coisa à velha, o tempo gelava e ela demorava. Demorava. Ficava momentos intermináveis a desatar, com mãos trémulas, o saco de plástico onde tilintavam moedas. Irritante, teimava que tinha que ser honesta e rigorosa no troco. Devia pensar que modelava, assim, a miúda que lhe escorria do braço.

Foi numa destas vezes de incomodativa demora que assisti à resposta, ao ronco, de uma das mais sensíveis atrizes da nossa praça. Ao queixume vertical daquele corpo parado no silêncio, a atriz, dotada de enorme talento artístico, retorquiou com uma voz ruminantemente grave e sensual: "Vá-se embora, mulher, saia daqui!". E ela foi. A criança também, atada que estava à resignação daquele luto ambulante. Um corpo preto, sofrido, pode não arrastar uma artista, mas comove uma criança. Quanto à artista estava, com certeza, sob o efeito benéfico da arte e, talvez, das ideias solidárias do partido político em que militava. Em total estado de graça. Essa foi a minha primeira glacial clarividência perante a sensibilidade dos artistas. Naif, muito naif, admiti que esse episódio fosse apenas a excepção que as regras contêm. Mas não, no mundo dos artistas abundam cestos com ramos de violetas.

Portanto, sob os efeitos moralizadores, socializantes e pacificadores da arte, estamos, também, conversados. É claro que podemos sempre pensar que se não fossem os efeitos catárticos da arte em vez de mais artistas teríamos mais delinquentes. De qualquer modo, talvez o mais importante das Artes, numa sociedade tão preocupada com a utilidade das coisas, é que não têm utilidade nenhuma.

E mais que isto é o Francisco, de quatro anos, que após ouvir uma obra de Mendelssohn, segredava, cúmplice, guloso, ao ouvido da Mãe: " Mamã, esta Música parece chocolate para os ouvidos ". As crianças têm sempre razão e, tal como as formigas e os bichos que lá se vão governando, não estudaram filosofia nem aprofundaram as razões da necessidade estética.

Em suma, não reconheço em nenhum daqueles argumentos uma razão válida para que a Música faça parte de um curriculum escolar. Outras há. Mas também não vou escrever sobre essas. A interdição e o silêncio sempre guardaram as coisas sagradas e os tesouros. E depois, se à escrita não compete escrever sobre as razões da própria escrita, por que se deveria fazê-lo sobre as coisas da Música?

Citações bibliográficas.

ANDRADE, Eugénio (1979) - Rosto precário. Porto: Limiar.

RODRIGUES, Helena (1990) - A importância das expressões artísticas na formação de professores. Évora: Actas do I Seminário A componente de Psicologia na formação de professores .



[Volver al índice de la revista](#)



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 sequências 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 - blasfêmias 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 António, 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 Pais, 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](#)

Redes sociales



Electronic Journal of Music in Education.
Revista Electrónica de LEEME

@leemejournal



@revistaleeme



@LeemeRevista