



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
INSTITUTO DE ARTES

MARIA LUCILA GUIMARÃES JUNQUEIRA

CORRELAÇÕES ENTRE A LEITURA TEXTUAL E O
PROCESSO DE AUDIAÇÃO NA LEITURA MUSICAL

CAMPINAS
2015

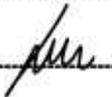
MARIA LUCILA GUIMARÃES JUNQUEIRA

CORRELAÇÕES ENTRE A LEITURA TEXTUAL E O
PROCESSO DE AUDIAÇÃO NA LEITURA MUSICAL

*Dissertação de Mestrado apresentada à
Pós-Graduação do Instituto de Artes da
Universidade Estadual de Campinas como
parte dos requisitos exigidos para obtenção
do Título de Mestra em MÚSICA; área de
concentração: MÚSICA: TEORIA,
CRIAÇÃO E PRÁTICA.*

Orientador: DR. JOSÉ EDUARDO FORNARI NOVO JUNIOR

ESTE EXEMPLAR CORRESPONDE À VERSÃO FINAL
DA DISSERTAÇÃO DEFENDIDA PELA ALUNA MARIA
LUCILA GUIMARÃES JUNQUEIRA, E ORIENTADA
PELO DR. JOSÉ EDUARDO FORNARI NOVO JUNIOR



CAMPINAS

2015

Agência(s) de fomento e nº(s) de processo(s): Não se aplica.

Ficha catalográfica
Universidade Estadual de Campinas
Biblioteca do Instituto de Artes
Eliane do Nascimento Chagas Mateus - CRB 8/1350

J968c Junqueira, Maria Lucila Guimarães, 1956-
Correlações entre a Leitura textual e o processo de Audiação na Leitura musical / Maria Lucila Guimarães junqueira. – Campinas, SP : [s.n.], 2015.

Orientador: José Eduardo Fornari Novo Júnior.
Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Artes.

1. Leitura - textos. 2. Audiação. 3. Leitura - música. 4. Neurociências. I. Novo Junior, José Eduardo Fomari. II. Universidade Estadual de Campinas. Instituto de Artes. III. Título.

Informações para Biblioteca Digital

Título em outro idioma: Correlations between the textual reading and audiation process in musical reading.

Palavras-chave em inglês:

Reading - texts

Audiation

Reading - music

Neuroscience

Área de concentração: Música: Teoria, Criação e Prática

Titulação: Mestra em Música

Banca examinadora:

José Eduardo Fornari Novo Junior

Adriana do Nascimento Araujo Mendes

Alfeu Rodrigues de Araujo Filho

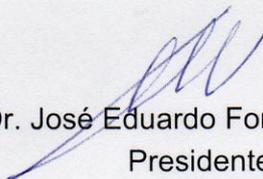
Data de defesa: 26-08-2015

Programa de Pós-Graduação: Música

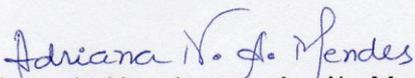
INSTITUTO DE ARTES
COMISSÃO DE PÓS-GRADUAÇÃO

Instituto de Artes
Comissão de Pós-Graduação

Defesa de Dissertação de Mestrado em Música, apresentada pela Mestranda Maria Lucila Guimarães Junqueira - RA 028808 como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestre, perante a Banca Examinadora:


Prof. Dr. José Eduardo Fornari Novo Junior
Presidente


Prof. Dr. Alfeu Rodrigues de Araújo Filho
Titular


Profa. Dra. Adriana do Nascimento Araújo Mendes
Titular

Dedico este trabalho a

Todos os educadores que fazem do seu trabalho uma busca constante, construindo a partir de uma reflexão da sua prática.

“Segue o teu destino... Rega as tuas plantas... Ama as tuas rosas... O resto é a sombra de árvores alheias.”

FERNANDO PESSOA

Sou muito Grata

- Ao meu orientador Dr. José Eduardo Fornari Novo Junior que além de me orientar direcionou meu olhar a outras perspectivas relativas ao tema do meu trabalho.
- Ao meu amigo querido Dr. Alfeu Rodrigues de Araujo Filho pelo apoio, pelo crédito constante e encorajador depositado em minha pessoa e pela ajuda providencial com a formatação da dissertação.
- À minha filha querida Thais Guimarães Junqueira pelo por sua colaboração com a revisão e formatação da dissertação.
- Ao Curso de Pós-Graduação da UNICAMP que fundamentou e orientou a minha conduta de pesquisadora no afã de realizar este trabalho de pesquisa e reflexão.
- Aos funcionários desta Instituição.
- A todos os professores queridos que viabilizaram a possibilidade de me tornar uma profissional mais crítica.
- Ao meu marido querido Paulo, assim como aos meus filhos queridos Daniel, Thais e Caio genro e noras e a neta Isadora pelo apoio encorajador e constante.
- Aos meus colegas de curso que através da troca de experiências e vivências tornaram-se um contributo fundamental para a realização deste trabalho.
- A Deus a oportunidade de dar continuidade aos meus estudos abrindo caminhos, iluminando e abençoando as trilhas por onde passei.

Resumo: Sendo o som um elemento comum à música e à linguagem oral e considerando que ambas são atividades humanas paralelas com uma série de propriedades comuns aos dois domínios, este trabalho de pesquisa – ação se propõe a partir da coleta e análise de dados a apresentar correlações entre os processos de leitura textual e o processo de audição do musicólogo americano Edwin Gordon na leitura musical. Observaremos nesta correlação a existência de certos parâmetros comuns entre linguagem e música estabelecendo paralelos com a origem e o desenvolvimento das competências musicais e linguísticas no indivíduo (ontogênese) e da sua comunidade (filogênese), da mesma forma que destacaremos outros componentes integrantes como: o objeto sonoro, sua estruturação composicional e seu significado. A partir do consenso existente entre os neurocientistas, liderados pelo neurocientista francês Stanislas Dehaene, a respeito do fato que os leitores, frente a um texto, acessam duas vias de leitura simultaneamente (a lexical e a fonológica), este trabalho considera a possibilidade de estabelecimento de um paralelo entre os processos de leitura textual, tal qual descrito acima, e o de reconhecimento notacional e sonoro das notas musicais na partitura.

Palavras Chave: Leitura textual; Audição; Leitura musical; Neurociência.

Abstract; Being the sound a common element to Music and Oral Language and considering that they are parallel human activities with several characteristics in common, this work-action research aims by collecting and analyzing data to present the similarities between the textual reading process and the musical one based on Gordon's Musical Learning Theory, called "Audiation. In this correlation we shall verify that there are some equal parameters between music and language which are parallel with the origin and development of musical and linguistic abilities in individuals (ontological genesis) and communities (philo genesis) as well as we shall shed some light on others integral parts in this process such as the sound as an object, its structure and meaning. Given that there is a consensus among neuroscientists, led by the French neuroscientist Stanislas Dehaene that readers, when facing a text, activate two brain routes simultaneously (the lexical and phonological), this paper considers that one may establish a parallel that musical notational and recognition of musical notes as sounds do follow the same process.

Keywords: Textual reading; Audiation; Music reading; Neuroscience.

Lista de Figuras

Figura 1.....	28
Figura 2.....	44
Figura 3.....	45

Lista de Quadros

Quadro 1 – Tipos e Estágios: audiação preparatória	58
Quadro 2 – Tipos de audiação	58
Quadro 3 – Estágios de audiação	58
Quadro 4 – Aprendizado por discriminação	59
Quadro 5 – Aprendizado por inferência	60
Quadro 6 – Sumário das propriedades das Sequents	60
Quadro 7 – Conteúdo Tonal	86.
Quadro 8 – Glossário para a compreensão das funções	86
Quadro 9 – Contexto e conteúdo rítmico	87
Quadro 10 – Glossário para compreensão das métricas	88
Quadro 11 – Glossário de terminologias utilizadas no processo metodológico de Edwin E. Gordon	88

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	12
------------------------	-----------

CAPÍTULO I

1.1 Música e Linguagem.....	16
------------------------------------	-----------

1.2 Leitura Textual.....	25
---------------------------------	-----------

1.3 Leitura Musical.....	38
---------------------------------	-----------

Referências Bibliográficas	48
---	-----------

Bibliografia	51
---------------------------	-----------

CAPÍTULO II

Processo Metodológico de Edwin E. Gordon: Pré-audição, Audição e Teoria do Aprendizado Musical.....	55
--	-----------

Referências Bibliográficas.....	65
--	-----------

Bibliografia	66
---------------------------	-----------

CAPÍTULO III

Correlações entre a Leitura Textual e o Processo de Audição na Leitura Musical	68
---	-----------

Referências Bibliográficas	78
---	-----------

Bibliografia	79
---------------------------	-----------

REFLEXÕES E CONCLUSÕES.....	81
------------------------------------	-----------

ANEXOS

Conteúdo Tonal.....	86
Glossário para a compreensão das funções	86
Contexto e conteúdo rítmico.....	87
Glossário para a compreensão das métricas.....	88
Glossário de terminologias utilizadas no processo metodológico de Edwin E. Gordon.....	88
Entrevista a Edwin Gordon por Helena Rodrigues.....	89

Introdução

“Abre-te! Abre-te ouvido, para os sons do mundo, abre-te ouvido para os sons existentes, desaparecidos, imaginados, pensados, sonhados, fruídos!
Abre-te para os sons originais da criação do mundo, do início de todas as eras... para os sons rituais, para os sons míticos, místicos, mágicos, encantados...para os sons de hoje e de amanhã... para os sons da terra, do ar, da água... para os sons cósmicos, micro cósmicos, macro cósmicos...mas, abre-te também para os sons de aqui e de agora, para os sons do cotidiano, da cidade, dos campos, das máquinas, dos animais, do corpo, da voz...abre-te ouvido, para os sons da vida”(SCHAFER, 1991, p. 10)

O som vem ao longo do tempo sendo utilizado e organizado de modo a criar tanto a música quanto a linguagem falada. O ser humano é um animal racional e social que cria e se comunica através de linguagens. Conseguiu, desde sua origem, transmitir por gerações suas descobertas, conhecimentos e tradições, que foram registradas a partir de uma memória fundamentada em símbolos sonoros.

Os sons que nos cercam são expressões da vida, da energia, do universo em movimento e manifestam-se através de situações, ambientes, e paisagens sonoras, ou seja, todos os sons de qualquer procedência que fazem parte do ambiente sonoro de determinado lugar (Schafer, 1991). Perceber gestos e movimentos sob a forma de vibrações sonoras é parte de nossa integração com o mundo em que vivemos.

Som é tudo que o ouvido percebe sob a forma de movimentos vibratórios. Nesse processo dinâmico, o indivíduo estabelece, desde o seu nascimento e durante toda a sua vida, trocas recíprocas com o meio, já que, ao mesmo tempo em que internaliza as formas culturais, as transforma e intervém no universo que o cerca. Ouvimos o vento soprando, as folhas do coqueiro balançando, o ruído das máquinas, o motor dos carros, também vozes e falas, poesia, música (Brito, 2003). Porém nem tudo que vibra em movimentação constante poderá ser transformado em sons. A escuta está vinculada aos limites impostos pela cultura, pois tem relação direta com o nosso entorno. Isso explicaria nossa dificuldade em reproduzir ou perceber os microtons da música indiana ou os sons graves que os monges tibetanos cantam para entrar em sintonia, segundo sua crença, com o som cósmico.

A relação da mente humana com o mundo externo não é direta, mas mediada por instrumentos e símbolos. Os instrumentos constituem as ferramentas que tornam uma ação

concreta, controlando as ações sobre os objetos e sendo responsáveis por mudanças externas que ampliem a possibilidade de intervenção na natureza. Já os símbolos regulam as ações sobre a mente humana, atividade psicológica, constituindo significados de cunho semióticos específicos do mundo externo para a mente (REGO, 1994, p. 50-51). “é no significado da palavra que o pensamento e a fala se unem em pensamento verbal, é nele que podemos encontrar as respostas às nossas questões sobre a relação entre pensamento e fala” (VYGOTSKY, 1993, p.5).

A oralização é o primeiro processo complexo que a criança enfrenta em seu mergulho na cultura linguística. Vygotsky (1896-1934) afirma que “o uso da linguagem falada como instrumento de pensamento supõe um processo de internalização da linguagem em que o indivíduo desenvolve um discurso interior” (VYGOTSKY, 1993, p. 53).

Comunicação é um fator primordial para a sociedade humana, na qual indivíduos armazenam significados através de palavras, desenhos, gestos, números, padrões musicais e um grande número de outras formas simbólicas (Gardner, 1995). O autor nos lembra de que, dentre outras inteligências, a musical é uma competência que permite às pessoas criar, comunicar e compreender significados compostos por sons (Gardner, 1995).

No processo de Educação Musical o aprendizado da notação não é o ponto de partida, mas, a escrita, como preservação das ideias, é um fator importante na educação que deve ser conduzida no sentido de despertar a experiência através do desenvolvimento da percepção, da internalização e memorização para apropriar-se dela a ponto de saber ler, escrever ou cantar.

O ensino musical tradicional recorreu durante muito tempo à teoria, exigindo dos alunos o domínio precoce da escrita. Para introduzir a notação é preciso respeitar as etapas do desenvolvimento da maturação psicológica e mental das crianças.

Do pensamento de Willems (1890-1978) “os maus músicos não podem ouvir o que tocam; os medíocres poderiam ouvir, mas não escutam; os músicos medianos ouvem o que tocaram; apenas os bons músicos ouvem o que irão tocar” (WILLEMS, 1969, p.97). Entende-se que adquirir a capacidade de compreender a sintaxe tonal ou rítmica de uma música é o que

marca a distinção entre um ouvinte singular, ou seja, aquele cujos elementos musicais pouco se desenvolveram, e um músico propriamente dito. Esta é a diferença entre o que apenas ouve mecanicamente um conjunto de sons, e o que compreende o significado musical que veicula através da percepção e da memória.

Ambos os tipos de leitura, textual e musical, baseiam-se na decodificação mental de símbolos para o entendimento de um contexto e desenvolvimento de uma ação. Da mesma forma que no princípio nos apropriamos da linguagem oral, visando uma comunicação mais autônoma, espontânea e independente para só depois investir no aprendizado da escrita, o mesmo poderia ocorrer com a iniciação musical, permitindo expressar, vivenciar e criar nossas próprias ideias para mais tarde direcionar para o aprendizado de sua notação.

A partir dos resultados das pesquisas realizadas pelo neurocientista Stanislas Dehaene e sua equipe que nos últimos vinte anos se debruçaram sobre estudos da decodificação dos mecanismos neuronais do ato visual de ler, e também graças aos progressos das neurociências e da psicologia cognitiva chegou-se a um consenso de que o cérebro de um leitor vidente frente a um texto acessa duas vias de processamento da leitura simultaneamente, a lexical e a fonológica, que funciona em mútua cooperação, este trabalho aventava a possibilidade de que o mesmo processo poderia ocorrer com a leitura da partitura musical.

Considerando que música e linguagem são duas atividades humanas paralelas com uma série de propriedades comuns, que servem para comunicar, compor, direcionar conceitos, comportamentos e emoções (Igoa, 2010), este estudo estabelece correlações entre a leitura textual e o processo de audição na leitura musical criado pelo musicólogo americano Edwin E. Gordon (1927).

A abordagem das informações se orientará a partir dos elementos individuais de base do primeiro capítulo que discorrerá sobre música e as linguagens oral e escrita, abordando seus conceitos, estrutura, elementos comuns e visões de estudiosos das duas áreas .

Assim como o uso da linguagem oral permitiu ao homem o acesso a um nível superior de consciência, a necessidade de torna-la mais viável e transmissível do que pela fala, também de conserva-la e suprir as falhas da memória, fez com que o homem criasse sistemas de notação e registro específicos para cada área de conhecimento. Por esta razão constarão

também deste primeiro capítulo considerações, sobre os processos de ensino/ aprendizagem das leituras textual e musical, algumas abordagens metodológicas de pedagogos musicais, assim como um breve informativo de alguns métodos de alfabetização no Brasil. Na sequência, o capítulo dois discorre sobre o processo metodológico do musicólogo americano Edwin Gordon assim denominado: pré- audiação; audiação; teoria de aprendizagem musical, apresentando sua filosofia, proposta metodológica e estrutura didática, permitindo no terceiro capítulo realizar as possíveis correlações entre a leitura textual e o processo de Audiação na leitura musical.

Levanta algumas correlações entre o pensamento de Gordon e a maneira como aprendemos música e a ler e escrever. Questiona alguns pensamentos do autor assim como estabelece vínculos com os mecanismos neurais do processamento da leitura visual de textos e da notação musical, caminhando a seguir para as considerações e reflexões finais.

Capítulo 1

1-1 Música e Linguagem

O poder emocional da música indica uma longa história evolutiva (Evolutionary Psychology, human-nature, 2005). Estudos de Steven Mithen (1960) apontam para a hipótese da existência de um modo musical pré-linguístico de pensamento e ação entre os Neandertais.

Concebido como um sistema de comunicação onomatopeica “HmMMMM”, trata-se de uma espécie de teoria muito original sobre um modo de comunicação musical decorrente de uma proto-linguagem (linguagem primitiva); algo holístico (não composto por elementos direcionados); manipulativo (influencia os estados emocionais e comportamentais de si mesmo e dos outros); multimodal (usa som e movimento simultaneamente), musical (com controle do tempo do ritmo e melodia) e mimético (simbolismos e gestos utilizados com som).

Mithen afirma que, apesar dos Neandertais possuírem um controle respiratório e até certo trato vocal que os capacitariam a discursar, é provável que o circuito neuronal para linguagem não estivesse neles ativado, acarretando ausência de fluidez cognitiva ou metafórica, ou seja, eram incapazes de manter simultaneamente informações de vários domínios cognitivos diferentes. Não havia um pensamento ou enunciado simbólico e, ao final, não havia linguagem falada.

Sobrevivendo num ambiente inóspito sob ameaças constantes os Neandertais desenvolveram, pela necessidade de aproximação, um sistema de comunicação musical muito complexo e sofisticado, jamais encontrado nas espécies anteriores de Homo. Era um sistema que incluía gestos emblemáticos, tais como dança onomatopeica e imitação vocal e no qual havia uma sinestesia sonora (percepção e cruzamento de sensações).

Aspectos normalmente excluídos da maioria das discussões sobre música são ressaltados por Mithen. Dentre estes, incluem-se os movimentos corporais como: *toe-*

*tapping*¹, balançar de cabeça, palmas e dança. De acordo com o autor o fazer musical é, antes de tudo, uma atividade compartilhada não exclusiva do mundo ocidental moderno, mas presente em toda história das culturas humanas. As pequenas sociedades de Mbuti ou BA-Benjelié, os pigmeus da África Central ou Kaluli e os aldeões das montanhas do sul de Papua em Nova Guiné registram a onipresença e complexidade do cantar comum durante as atividades domésticas.

Nesse sentido, Mitchen enfatiza sobre a importância da aquisição da inteligência emocional, ou seja, a capacidade de comunicar seus sentimentos com o rosto, voz e corpo, decodificando as sensações em interações sociais cada vez mais complexas. Salienta que estas comunicações eram preponderantemente mais musicais do que verbais. Aponta que o conteúdo emotivo destas vocalizações teria sido mais honesto do que palavras, contribuindo para o compromisso social e, talvez, induzindo e expressando um compartilhar de emoção e felicidade, promovendo um comportamento cooperativo mais vantajoso.

Vygotsky afirma que “a linguagem falada é um sistema simbólico fundamental organizado em estruturas complexas, desempenhando um papel imprescindível na formação das características psicológicas humanas” (REGO, 1994, p.53). O autor admite que a linguagem escrita exerça uma função distinta da oral nos âmbitos da estrutura e do funcionamento. A criança, quando aprende a escrever, precisa desligar do aspecto sensorial da fala e substituir palavras por uma imagem sonora através de símbolos escritos. O ato de escrever implica uma tradução a partir do que o autor chama de fala interior, ou seja, “uma atividade intrapsíquica individual composta quase que exclusivamente de núcleos de significados no sentido de solucionar determinadas operações mentais” (VYGOTSKY, 2013, p. 123-125).

Música e a linguagem são atividades humanas paralelas com uma série de propriedades comuns, sendo objeto de estudos por musicólogos e psicólogos. O primeiro obstáculo que os estudiosos se deparam na tarefa de correspondência entre música e linguagem é a busca de conceitos específicos para cada uma delas, assim como a necessidade de encontrar níveis apropriados de análise para estabelecer suas analogias e diferenças (Igoa, 2010).

¹ Música animada, fazendo o indivíduo querer mover seus pés, uma espécie de sapateado.

Definir música é uma tarefa comprometedoras uma vez que existem muitos conceitos além daqueles do senso comum e outros, mais elaborados tais como: “Arte e ciência de combinar os sons de modo agradável ao ouvido”² ou “a música é uma linguagem artística, culturalmente construída, que tem como material básico o som” (PENA, 2008, p.22) e ainda, “a música não é só uma técnica de compor sons e silêncios, mas um meio de refletir e de abrir cabeça do ouvinte para o mundo.”³

Para Hans Joachim Koellreuter, “música é uma linguagem, posto que seja um sistema de signos [...] é linguagem que organiza, intencionalmente, os signos sonoros e o silêncio, no *continuum* espaço-tempo” (BRITO, 2010, p.26). O musicólogo Keith Swanwick define “música é uma forma de discurso⁴ tão antiga quanto a raça humana, um meio no qual as ideias acerca de nós mesmos e dos outros são articuladas em formas sonoras [...] como discurso a música significativamente promove e enriquece nossa compreensão sobre nós mesmos e sobre o mundo”(SWANWICK, 2010, p.18). Mesmo não sendo intuito deste trabalho aprofundar reflexões a respeito do conceito sobre música, entende-se que cada uma destas definições enquadra a música como um fenômeno composto por sons, cuja passagem do sonoro ao musical se dá pelo relacionamento entre esses sons, seus parâmetros e silêncios (Brito, 2010). , O que torna esse material sonoro “música” depende do significado que atribuímos a eles no momento que os unimos.

Com relação ao que se entende por linguagem elegeu-se dentre as muitas definições existentes na literatura sobre o assunto aquela que mais se adéqua aos fins deste estudo:

Capacidade de expressar sentimentos e pensamentos por meio de símbolos falados ou escritos, emergindo primeiramente a linguagem falada e posteriormente a linguagem escrita. O processo de interiorizar e de organizar as experiências sem o uso de símbolos linguísticos constitui a linguagem corporal, alicerce filogenético e ontogenético da comunicação não verbal, que mais tarde dá lugar à comunicação verbal (FONSECA, 2008, p.573).

Destacam-se aqui alguns aspectos em que música e linguagem são suscetíveis de comparação: o caráter social e cultural; o meio acústico no qual se desenvolvem e as faculdades neurocognitivas em que se apoiam (Igoa, 2010). O que se procura verdadeiramente é até que ponto a arquitetura neurocognitiva dos sistemas de processamento neurolinguístico e musical são os mesmos (Peretz& Coltheart, 2003).

² Novo dicionário Aurélio da língua portuguesa.

³A. de Campos, in J. Cage, 1985- prefácio, p.5

⁴Para K. Swanwick, discurso pode ser “argumento”, “troca de ideias”, “expressão do pensamento” e “forma simbólica”.

Música e linguagem são atividades sociais que servem para comunicar, compor, direcionar conceitos, comportamentos e emoções de um membro de uma comunidade aos demais (Igoa, 2010). Sob outra ótica, Ray Jackendoff (1945) e Fred Lerdahal (1943) entenderam que poderiam estudá-las como ações individuais, mesmo que num plano abstrato como as habilidades cognitivas. As atividades sociais e individuais como música e linguagem têm raiz evolutiva. Seus meios de expressão e formação dependem de uma série de conhecimentos, crenças e hábitos que cada indivíduo traz manifestados, desenvolvidos e atualizados através de ações corporais: sensoriais (psicoacústicas) e motoras (gestuais).

É possível estabelecer paralelos com a origem e o desenvolvimento das competências musicais e linguísticas no indivíduo (ontogênese) e da sua comunidade (filogênese). Também estarão envolvidos outros componentes integrantes, tais como: objeto sonoro, sua estruturação composicional e seu significado. Relevante é observar nesta correlação a existência de certos parâmetros comuns entre linguagem e música: acento, duração, altura sonora e a constatação e evocação de emoções.

Dois intelectos fortemente imersos em suas respectivas áreas de conhecimento, o linguista norte americano Noam Chomsky (1928) e o musicólogo alemão Heinrich Schenker (1868-1935) contribuíram de forma bastante independente com seus estudos sobre as maneiras similares de ver linguagem e música, embora não se conhecessem no momento em que desenvolveram suas teorias.

Chomsky postula que num nível profundo todas as línguas têm a mesma estrutura e nos dizem algo universal a respeito do intelecto humano. Schenker afirmou que todas as composições musicais têm o mesmo tipo de estrutura e revelam algo a respeito da natureza da intuição musical (Sloboda, 2008).

A semelhança fundamental entre as ideias de Chomsky e Schenker sobre linguagem e música reside na distinção daquilo que os autores chamam de estruturas de superfície, (forma extraída de uma sequência linguística ou musical tal e qual como foi enunciada ou escrita) e estruturas profundas (concernente ao significado) (SLOBODA, 2008, p. 19).

Chomsky diz que podemos captar semelhanças entre duas frases (no contexto da gramática) se atribuirmos a ambas a mesma estrutura profunda. Essa estrutura não é uma

sentença, mas uma entidade abstrata onde as estruturas de superfície podem ser derivadas pela aplicação das regras de transformação. As frases são decompostas em módulos menores (nódulos ou nós). As regras que regem a decomposição dos nódulos são chamadas de gerativas ou de reescritura da gramática (Sloboda, 2008).

Para Schenker diante de dois exemplos musicais poderia ser atribuído a “mesma *Ursatz*, ou seja, estrutura profunda que seria composta por dois componentes: uma linha melódica fundamental (*Urlinie*) e uma progressão harmônica (*Bassbrechung*)” (SLOBODA, 2008, p. 21). As *Ursatze* podem ser descobertas em enorme quantidade de composições tonais e são em si mesmo uma peça musical permitida pelo sistema. Obedecem às regras do contraponto e da harmonia assim como as estruturas de superfície de Chomsky.

A análise Schenkeriana constrói-se por redução progressiva de uma composição, eliminando prolongamentos secundários com o intuito de condensar tudo em um esqueleto harmônico e contrapontístico. Este esqueleto, através do mesmo método, é novamente reduzido até uma estrutura o mais simples possível. Muito do significado de qualquer peça musical advém dos detalhes de superfície, mas com a linguagem é diferente, pois em uma sentença, no discurso corrente, o significado repousa por completo na sua estrutura profunda (Sloboda, 2008).

O objetivo da linguística moderna é produzir uma série de regras gerativas e transformacionais. De forma análoga, os Schenkerianos poderiam afirmar que todas as boas composições são construídas com base nas *Ursatze*, porém ao contrário da linguística, sem a pretensão de produzir as regras. As excelentes composições gerariam só boa música, pois o método Schenker é essencialmente analítico e não gerativo (Sloboda, 2008).

O paralelo Chomsky-Schenker constitui um dos importantes e mais conhecidos elos entre música e linguagem, porém não é o único. Podemos citar outros, tais como (SLOBODA, 2008, p. 25-31):

- a) A linguagem (escrita /oral) é característica da espécie humana. Embora haja controvérsias, dizer que linguagem e música são universais é falar que os humanos têm uma capacidade geral de adquirir competências linguísticas e

musicais. Exceções feitas às pessoas com lesões cerebrais ou carência de experiência apropriada;

- b) Tanto linguagem quanto a música são capazes de gerar um número ilimitado de sequências novas. As pessoas podem proferir sentenças e os compositores escrever melodias as quais nunca foram antes ouvidas;
- c) Crianças parecem possuir uma habilidade natural de aprender as regras da linguagem e da música através da exposição. A fala e o canto espontâneo aparecem entre o primeiro e segundo ano de vida. O desenvolvimento da linguagem passa por formas intermediárias até modelar a gramática do adulto. A mesma progressão ocorre com a música.
- d) O meio natural de transmissão tanto da linguagem como da música é auditivo-vocal. Música, sequências de sons, linguagem, movimentos vocais. A mais universal de todas as formas musicais é a canção na qual palavra e música estão intimamente ligadas.
- e) Embora o modo auditivo-vocal seja o primário, muitas culturas desenvolveram maneiras de escrever música. Nesses sistemas quem escreve expressa a sequência que deseja comunicar com um conjunto de símbolos; o receptor recupera a mensagem, decodificando.
- f) As habilidades receptivas precedem as produtivas no desenvolvimento infantil. Na música as crianças são capazes de responder aos recursos muito antes de poderem usá-los na criação de suas próprias composições, assim como podem compreender as sentenças antes de conseguirem inventá-las.
- g) As formas adotadas pela linguagem natural e pela música natural diferem entre as culturas, mas existem elementos universais que restringem essas discrepâncias. Tanto na linguagem como na música há graus variáveis de diferença formal. Por exemplo, um falante nativo de inglês é incapaz de compreender chinês, do mesmo modo que a música de Mozart tem mais em comum com rimas e parlendas inglesas do que com o canto tibetano.
- h) A linguagem humana e a música são constituídas por três componentes básicos:

- 1- Fonologia: maneira de caracterizar as unidades básicas do som de uma língua ou música;
- 2- Sintaxe: constitui as regras que dispõe sobre o modo como as unidades sonoras são combinadas;
- 3- Semântica: a maneira como o sentido é atribuído às sequências sonoras.

No que se refere à fonologia pode-se dizer que a dimensão material das palavras, frases, textos escritos de uma língua é analisado através de um pequeno conjunto de classes básicas de sons da fala denominados fonemas (letras). Segundo Sloboda (2008), fonema é um padrão sonoro com certos parâmetros de frequência e duração produzidos por uma combinação característica de movimentação dos lábios, da língua e das cordas vocais. O fonema básico em música é a nota musical igualmente caracterizada por parâmetros de frequência e duração.

Entretanto, para compreender melhor como estes fonemas básicos são combinados entre si ou tentar caracterizar as regularidades sequenciais da música em termos de uma progressão de regras é preciso contar com o apoio da sintaxe. Sendo música e linguagem um produto humano, supõe-se que suas estruturas se referem à natureza da mente humana que as produzem. Os procedimentos psicológicos usados para gerar música ou linguagem são as próprias regras da gramática musical ou linguística. Ao contrário da música, as pessoas têm à sua disposição uma língua cuja gramática é estável por longos períodos de tempo. As formas e estilos musicais são diversos e mudam rapidamente. É possível que as funções comunicativas favoreçam a unidade e a estabilidade enquanto a “música de arte não tenha uma função tão definida e a sintaxe em si um objeto de consciência estética e as pressões por novidade fomentam a diversidade e mudança” (SLOBODA, 2008, p.50).

Sloboda diz que as pessoas geralmente pouco se lembram do que ouviram ou leram exatamente com as mesmas palavras com que foram proferidas. Mesmo aquelas portadoras de excelente memória, costumam fazer inferências durante a recepção da mensagem com o propósito de “construir um modelo interno da porção do mundo a qual se refere a mensagem” [...] as pessoas recodificam informação linguística em informação semântica” (SLOBODA, 2008, p.74- 75). É bem provável que estes dados fiquem registrados como tal e guardados em nossas memórias como informações inferidas.

Quando se fala de semântica musical, poderiam ser estabelecidas analogias entre a música e algum fenômeno não musical? A música causaria efeitos psicológicos que são gerados por outros meios de forma sistemática? Sloboda, afirma que “a música, pura e simplesmente, não possui semântica” (SLOBODA, 2008, p.75). Ela é psicologicamente fechada em si mesma como uma atividade à parte, com modos singulares de representação, um subsistema fechado sem ligações com outros domínios cognitivos. A experiência musical é traduzida em outros modos de representação.

O autor relata sobre a experiência de um ouvinte que após a execução de uma obra sinfônica longa e complexa não conseguia se lembrar de um único tema, mas, relatou observações sobre a substância da música tais como “*estava alto*”, “*eu gostei*”, ou “*dava a sensação de uma longa batalha entre heróis que se resolvia de forma triunfal*”. Embora esses comentários sejam de ordem pessoal e contrastante, estão sempre presentes, pois não são reações arbitrárias e sim tentativas genuínas de descrever algo ou uma experiência real. Para muitos, a música tem significados extramusicais que são intangíveis.

O que talvez faça com que a música tenha significado para as pessoas é o fato de que ela imita os sons que ocorrem em contextos extramusicais, como por exemplo, o “canto de pássaros” realizado pelos instrumentos de madeira sugerindo uma cena pastoral, ou ainda através de glissandos de violinos representando um início de tempestade. Nas óperas, empregam-se referências simbólicas a um determinado evento extramusical, como a aparição de um tema associado a um herói que induz os ouvintes a imaginar a heroína sentindo a ausência do seu amado. A música programática tem esta função e um bom exemplo é a obra “O Aprendiz de feiticeiro” de Dukas. A boa referência musical tem dupla função: ela remete a um evento externo e ao mesmo tempo constitui parte da estrutura temática da obra como um todo.

Entretanto, a respeito daquelas músicas que não se enquadram dentro das especificações citadas acima, ou seja, aquelas que não possuem significados pode-se analisá-las como sequências musicais que denotam ou representam determinados estados emocionais. Deryck Cooke (1959) apresentou uma versão polêmica desta tese argumentando que os intervalos da escala diatônica sugerem qualidades emocionais diferentes (terça maior- prazer; quinta e oitavas – neutras). Pesquisou e reuniu uma grande quantidade de exemplos do período tonal, dos quais os mais eloquentes foram extraídos da música vocal onde as palavras se referem aos estados emocionais (Sloboda, 2008).

Uma situação semelhante pode-se verificar no período barroco, por volta do século XVII, com a Teoria dos Afetos. Baseada na antiga analogia entre música e retórica, esta teoria se propunha a adequar a música ao sentido das palavras exprimindo a força de cada emoção.

O musicólogo americano L. B. Meyer (1956,1973) estabeleceu a distinção entre duas formas de significado em música: incorporado e designado. O primeiro refere-se à acepção que a estrutura de um trecho musical produz num ouvinte interagindo com seus conhecimentos e expectativas musicais. Já o designado diz respeito aos elementos, objetos ou eventos externos da música que não estão no seu domínio. Diferentemente da teoria de Cooke, Meyer é mais abrangente, pois atribui um papel semântico explícito às estruturas musicais de larga escala, enquanto Cooke se concentra em padrões melódicos.

A tentativa de atribuir um significado às nossas vidas é um aspecto do poder da música. É possível que este poder seja realçado pelo fato de que falta na música um tipo de significado mais prático como aquele veiculado pela linguagem. Seria a linguagem unidimensional e a música multidimensional? O fato é que “a semântica musical é semelhante à da poesia” (SLOBODA, 2008, P. 83). Embora ambas sejam acessíveis à compreensão científica, talvez seja um engano buscar os significados musicais da mesma maneira como os psicólogos vêm tentando esclarecer a semântica da linguagem.

Música, como expressão temporal, acontece no tempo-espaço e os sinais de notação são auxiliares da memória individual e coletiva. “Na Educação musical, a notação não é exatamente o ponto de partida, mas introduzida como resultado de uma necessidade musical e pedagógica” (RENARD, 1982, p.128, apud BRITO 2010, p.178). “A música tem códigos de registro e notação que surgiram em virtude da necessidade de fixar as ideias musicais e, assim preservá-las” (BRITO 2010, p. 177).

Parece enigmático sustentar a existência de elementos universais entre música e linguagem considerando a enorme diversidade das suas formas. Poder-se-ia argumentar, em prol da existência dos universais linguísticos, que o papel da linguagem é expressar o pensamento. A forma de pensamento é inata e comum a todos os seres humanos. “Uma vez que todos os pensamentos pré-linguísticos têm o mesmo tipo de forma, todas as estruturas profundas linguísticas devem ter o mesmo tipo de forma” (SLOBODA, 2008, pag. 28). Esta afirmação gera algumas questões polêmicas:

1) Será que existe uma entidade que tenha a mesma relação com a sequência musical que o pensamento tem com a sequência linguística?

2) Existe qualquer forma de atividade mental que não tenha conhecimentos musicais e que poderia ser expresso por uma sequência musical?

Uma possível resposta é que um pensamento existe independentemente da linguagem e ocorre em todos os seres humanos. Estas atividades mentais existem nas formas de expressão musicais mais naturais como, por exemplo, no canto tibetano, nas rimas ou parlendas.

Uma solução seria supor que o substrato mental da música é algo como o substrato de certos tipos de histórias. Numa história, inicialmente há um ponto de equilíbrio (repouso); a partir daí alguma perturbação da situação é produzida gerando problemas e tensões que precisam ser resolvidos finalizando com o retorno ao equilíbrio. A manifestação musical poderia ser entendida como um meio de representar estes elementos através do som. Seria interessante examinar com mais detalhes a *Ursatz* de Schenker no que diz respeito à natureza dos universais, já que é provável que enquanto estrutura profunda tenha uma semelhança com a representação do pensamento subjacente em música (SLOBODA, 2008).

1-2 Leitura Textual

Vygotsky afirma que não é só através da linguagem falada que o indivíduo adquire formas complexas de se relacionar com o mundo. A aquisição da escrita representa um grande salto no desenvolvimento humano, pois o domínio deste sistema fornece novos instrumentos para o pensamento ampliando a capacidade de memória, abrindo espaço para outras formas de se relacionar com as pessoas e com o conhecimento (VYGOTSKY, apud REGO, 1994, p.68).

Considerada por alguns cientistas (Dehaene, 2012) como um subproduto da linguagem oral, a escrita é uma aquisição recente no histórico humano e por isso ainda não dispõe de um aparato neurobiológico preestabelecido. “A linguagem escrita precisa ser ensinada, ou seja, é necessário o estabelecimento de circuitos cerebrais que sustentem o que se faz, por meio de dedicação e exercício” (COSENZA, 2011, p. 101).

A aprendizagem da leitura modifica os caminhos neurais do cérebro humano fazendo

com que este reaja de forma diferente a estímulos linguísticos e visuais, bem como no modo como processa a linguagem falada. O domínio cognitivo está relacionado ao aprender a dominar um conhecimento. Inclui reconhecimento de fatos específicos, procedimentos padrões e conceitos que estimulam o intelecto (Dehaene, 2012).

Por muito tempo a tradição ocidental manteve a separação entre ciências humanas e biológicas, opondo o biológico ao antropológico; natureza à cultura; genes à aprendizagem. A partir de 1970, com a emergência das neurociências e dos progressos tecnológicos que permitiram um conhecimento mais aprofundado do cérebro humano, tornou-se possível iniciar o estudo da identificação das bases neurais de nosso psiquismo (Dehaene, 2012).

A leitura é um dos exemplos das atividades culturais que a espécie humana criou num passado remoto. A capacidade de aprendizagem do cérebro permite tanto criar quanto incorporar as regras próprias de um idioma. O nosso genoma, no entanto, ainda não teve tempo evolutivo de se adaptar e assim desenvolver circuitos cerebrais intrínsecos e específicos para a leitura. Desse modo, é o cérebro humano que se adapta ao processo de leitura, valendo-se de circuitos neurais já desenvolvidos. Stanislas Dehaene (1965) ressalta que em todos os indivíduos, seja qual for a cultura, a mesma região cerebral é responsável pela decodificação de palavras escritas, o que implica na possível existência de uma base biológica para a leitura (Dehaene, 2012).

Nesse sentido, pode-se falar em um modelo cerebral da “plasticidade generalizada”, a partir do qual, em termos de aprendizado, as estruturas neurais do cérebro seriam tão flexíveis e maleáveis que não restringiriam a amplitude das atividades humanas. Por outro lado, o “relativismo cultural” vem ainda possibilitando, a alguns teóricos do século XX, a proposição que a natureza humana não é imposta a nós enquanto condição biológica, mas construída progressivamente de modo maleável por imersão na cultura a que pertencemos (Dehaene, 2012). De fato, não existe oposição dessas duas correntes às estruturas biológicas, mas é certo que apresentam diferentes propostas de modelos explanatórios para um mesmo fenômeno, o que vem a engrandecer e aprofundar o estudo dos processos de leitura.

Contudo, existe ainda um outro modelo, denominado “Reciclagem neuronal” que se baseia na hipótese das Pré-representações. Segundo Dehaene:

Nosso cérebro se adapta ao ambiente cultural, não absorvendo cegamente tudo que lhe é apresentado, em circuitos virgens hipotéticos, mas convertendo a outro uso as predisposições cerebrais já presentes. É um órgão fortemente estruturado que faz o novo com o velho. Para aprender novas competências, reciclamos nossos antigos circuitos cerebrais de primatas – na medida em que tolerem um mínimo de mudança (DEHAENE, 2012, p. 164-165).

O modelo de reciclagem neuronal explica e justifica, através da história da evolução da escrita, os traços de uma incessante manufatura evolutiva que adapta os objetos da escrita aos limites de nosso cérebro. Conforme se verifica, todas as escritas do mundo compartilham de similaridades que parecem refletir e adequar-se aos limites de nossos circuitos visuais.

O sistema nervoso central apresenta um processamento paralelo de informação neural, onde múltiplos elementos (neurônios), concomitantemente, transmitem e efetuam operações simples, formando coalizões que podem cooperar ou competir umas com as outras, criando processos estimulantes ou inibidores (Dehaene, 2012). As mediações de competições dessa ordem podem vir a contribuir ou dificultar o processamento de tarefas automáticas, como a leitura depois que é aprendida.

O autor explica que o processamento da escrita começa nos olhos. Somente o centro da retina humana (fóvea) possui resolução de imagem suficiente para que se possa processar o reconhecimento e a discriminação dos detalhes dos caracteres das letras. Durante a leitura, deslocamos nosso olhar sobre a página não em movimentos contínuos, mas em “sacadas” (diminutas pausas do movimento dos olhos, focando em específicas regiões do texto), permitindo identificar, simultaneamente, todos os caracteres de uma ou duas palavras. A informação contida nessa sequência de letras seria então desmembrada em milhares de fragmentos captados pelos neurônios fotorreceptores da retina, reconstituída e reconhecida pela mente para então extrair-se progressivamente o conteúdo dos grafemas, sílabas, prefixos, sufixos e radicais das palavras. Por fim, entram em cena duas grandes vias paralelas de processamento cerebral: fonológica e lexical. A primeira permite converter a sequência de letras em sons da língua (fonemas), enquanto a segunda acessa uma espécie de “dicionário mental” onde são armazenados os significados semânticos das palavras, conforme ilustra a figura 1.

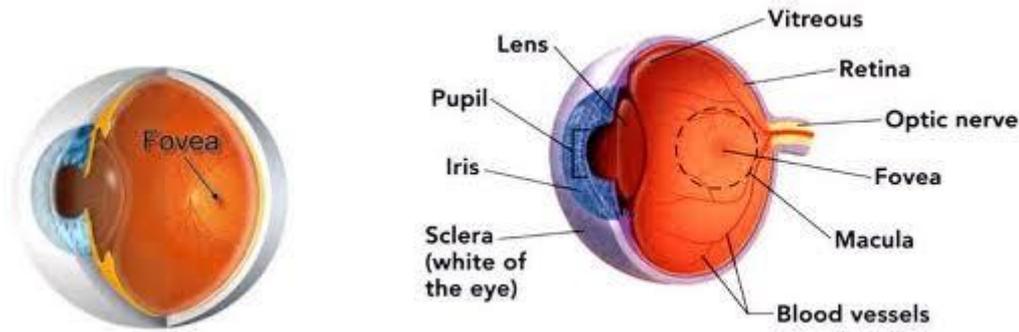


Figura 1: (DEHAENE, 2012, p.25).

Pode-se perguntar: quando se pratica a leitura mental silenciosa o leitor passa das palavras escritas ao seu significado sem acessar o aparato vocal da pronúncia? Ou transforma as letras em objetos acústicos e logo a seguir em significado? Hoje há um consenso de que os leitores acessam duas vias simultaneamente: lexical e fonológica, que funcionam em mútua cooperação.

A leitura muda é uma etapa automática deste processo. Já na leitura verbal (em voz alta), as duas vias colaboram, cada uma contribuindo com a verbalização. Porém, a capacidade da leitura mental é essencial quando se lê uma palavra pela primeira vez. Mesmo não tendo acesso ao seu significado o indivíduo pode decodificá-la em imagens acústicas inteligíveis e, neste caso, a via fonológica seria a única a ser acessada para mais tarde, por via indireta, compreender o que aquela palavra significa (Dehaene, 2012).

Menos de um quarto de segundo após o aparecimento da palavra na região occípito temporal localizada na retina, outras regiões do cérebro são ativadas para encetar a ligação da palavra escrita com as representações do som e significado igualmente utilizadas para compreensão e produção da fala (Dehaene, 2012). É no nível do lobo temporal que as letras vistas e os sons ouvidos se encontram. Diante da visão de uma letra, toda área do lobo temporal é ativada, porém, sabe-se que uma região específica conhecida como *planum temporale* (região superior do lobo temporal) reage à compatibilidade entre letras e sons. A escuta de um som compatível com a letra aumenta a atividade desta região, enquanto um conflito se traduz por uma redução da atividade (Dehaene, 2012).

Esta importante região *planum temporale*, que codifica a sonoridade dos grafemas, palavras e, possivelmente, notas musicais, é uma das áreas cerebrais específicas para o tratamento da linguagem falada e cantada (Dehaene, 2012). Possui um papel fundamental no processo de aprendizagem da leitura no sentido de permitir o encontro entre as informações visuais e auditivas.

Quando balbuciamos b-a-b-a o *planum temporale* aprende progressivamente a reconhecer as correspondências entre sonoridade e a aparência das letras. Futuramente, leitores terão esses laços entre grafemas e fonemas automatizados, transformando-os em um ato reflexo de conversão das letras em imagens acústicas (Dehaene, 2012). Provavelmente o mesmo processo ocorra na leitura musical.

Marc Changizi (1969) e Shinsuke Shimojo (1955), cientistas do Instituto Californiano de Tecnologia (CHANZIJI ET all, 2006, apud, DEHAENE, 2012, p.195-197), estudaram com detalhes a organização visual de cada um dos caracteres de 115 sistemas de escrita de todos os estilos, desde o linear B da antiga Creta até o rúnico, passando pelo etrusco e ainda o alfabético fonético internacional.

Neste estudo foram observadas duas regularidades:

- A primeira, facilmente notada, é aquela em que quase todos os caracteres são formados por três traços (as curvas que podemos desenhar sem abaixar nem levantar o lápis) com uma variabilidade muito fraca. Exemplo: as letras T, P (dois traços); F, N (três traços) e M, W (quatro traços);
- A segunda regularidade observada é que as configurações dos traços dos caracteres de todos os sistemas de escrita analisados são reproduzíveis de tal forma, que sua frequência segue uma lei universal que, por sua vez, reproduz aquela que podemos observar na natureza.

Segundo Marc Changizi, por traz da aparente diversidade dos sistemas de escrita, seja alfabético, silábico ou logográficos, existem regularidades universais. Essas configurações estão ancoradas no córtex visual, mais precisamente, codificadas no temporal inferior do cérebro, antes mesmo de aprendermos a ler (CHANGI ET all, 2006, apud, DEHAENE, 2012, p.197).

Em 1985 a psicóloga Uta Frith (1941) propôs um modelo, até hoje referenciado, de três estágios da leitura textual (UTA FRITH, apud, DEHAENE, 2012, p.217-220). Essas etapas não são distribuídas de forma rígida, de maneira que a passagem de uma a outra etapa, por uma criança, pode durar meses ou anos.

Do leitor iniciante ao experiente a transação é lenta. Segundo Uta, a primeira etapa da leitura ocorre por volta dos cinco a seis anos (atualmente com menos anos de idade). Trata-se de uma etapa logográfica ou pictórica, ou seja, a criança ainda não compreendeu a lógica da escrita. Seu sistema visual ensaia reconhecer as palavras assim como identifica objetos ou rostos que a rodeiam. A criança explora todos os traços visuais como formas, cores, orientação das letras e suas curvas e consegue até identificar prenome, sobrenome e algumas marcas publicitárias.

O tamanho desse léxico pictórico varia de criança a criança e depende do uso oral da língua nativa. Nesta etapa o aprendiz não decodifica a estrutura das palavras, assim como também não explora os índices visuais desta estrutura. Deixa-se enganar pela semelhança visual das formas. Não reconhece palavras em maiúsculas ou letra de imprensa. Não generaliza palavras novas como calo e cola.

Essas características indicam que o cérebro da criança nessa fase realiza uma projeção direta da forma global das palavras em direção ao significado, sem ter em conta a composição interna com letras e sua respectiva pronúncia. Trata-se de uma pseudoleitura (visual-semântica).

A segunda etapa, fonológica, aparece ao redor dos seis ou sete anos. É o estágio em que a criança associa cada cadeia de letras à sua pronúncia através da sistematização da conversão do grafema em fonemas. Neste momento as palavras deixam de ser tratadas na sua globalidade e a criança passa a prestar atenção aos seus pequenos constituintes, como letras e dígrafos. Adquire correspondências que associam cada constituinte da palavra aos fonemas, tratando de reuni-los para formar outras palavras.

Durante o processo de leitura a criança não reúne os nomes das letras, mas seus fonemas. Ela então se incumba de decifrar o que essas unidades abstratas e escondidas da fala devem representar. Uma grande revolução mental ocorre no seu cérebro e ela descobre que a

fala pode ser decomposta em fonemas, recompondo BA através dos fonemas “b” e “a”, formando novas palavras (moléculas verbais).

A terceira e última etapa é a ortográfica. Neste período o cérebro da criança está familiarizado com milhares de estatísticas sobre a frequência do uso de cada letra, bigrama, sílaba, morfema. A dificuldade de leitura de uma palavra não está na quantidade de letras, mas na complexidade dos seus grafemas. É o momento da decodificação grafema/fonema caracterizado pelo reconhecimento das palavras e sua escrita.

Um dos métodos de alfabetização empregados desde a antiguidade até o século XIX, também utilizado no Brasil, foi o *método alfabético*. Seu princípio geral é centrar a atenção do aprendiz em unidades menores e abstratas a serem combinadas progressivamente. O método propõe a ensinar o nome das letras do alfabeto, reconhecê-las fora da ordem, memorizar alguns quadros de sílabas ou silabários (cartas do ABC) e depois tentar descobri-los em palavras ou textos a partir da soletração, com separação por hífens ou espaços que vão guiando a oralização.

Soletrar/deletrear significa dizer o nome das letras ao visualizar sílabas e palavras. As sílabas são aprendidas como uma sequência de letras soletradas e devido à falta de sentido era comum fazer com que os alunos cantassem essas combinações, procedimento denominado como *cantilena*. Um dos livros mais editados no final do século XIX, o *Primeiro livro de leitura* de Abílio Cesar Borges (1824-1891), trazia um tipo de soletração como: *ra - erre...á ...”ra”*; *so - esse...ó... “só”*.

A literatura sobre o assunto também registra um método de soletração moderno, denominado *Port- Royal* que criado por gramáticos franceses tem como propósito aproximar o nome da letra de seu valor sonoro no contexto de uma palavra, para então conceder as consoantes um “nome”. No Brasil esse alfabeto seria pronunciado como na música do Luiz Gonzaga, *ABC do Sertão* - a, bê, cê, dê, fê, guê, lê, mê, nê, lê, pê, quê, rê, tê, vê e zê, onde a palavra “cama” seria soletrada como *cê a ca mê a ma...cama*. Existem ainda registros de práticas alternativas como alguns abecedários cristãos na França cuja soletração se fazia em torno de orações conhecidas.

Embora várias críticas ao método (alfabético?) tenham destacado a memorização e a falta de sentido, o processo de soletração, assim como as cartas ABC, fazem parte da tradição

da transmissão da escrita que, mesmo proscrito das práticas pedagógicas, continua sendo adotado em algumas regiões do Brasil em espaços domésticos e escolares. É interessante observar que o conhecimento do alfabeto permanece fundamental como uma das convenções da escrita. Os abecedários temáticos, as letras móveis ou os cartazes aparecem até hoje nos livros didáticos e são bastante utilizados por alfabetizadores.⁵

O *método silábico*, por sua vez, organiza-se das partes para o todo e caracteriza-se pela apresentação visual de sílabas prontas sem forçar a articulação das consoantes com as vogais e sem destacar as partes que compõem a sílaba. O princípio básico é que a consoante só pode ser emitida se apoiada na vogal. Somente a sílaba, não a letra, pode servir como unidade linguística para o ensino inicial da leitura.

O trabalho de base deste método centra-se nas vogais e em seus encontros como uma das condições para a sistematização posterior das sílabas. Muitas delas apresentam desenhos e palavras-chave cujas sílabas iniciais, realçadas em outras cores e tipos gráficos, são apenas apresentadas e depois destacadas das palavras, provocando a memorização em grupos silábicos. As famílias silábicas são inicialmente compostas por consoante e vogal (da, de, di, do, du) e recompostas para formar novas palavras. Gradativamente, pequenas frases e textos são propostos a partir de combinações entre sílabas já estudadas.

Em geral, a preocupação em focar a sílaba é maior do que com o sentido e as estruturas das frases e textos. Importante ressaltar que:

- Existem várias sílabas que comportam mais letras do que os sons que pronunciamos;
- Há letras que têm mais de uma representação sonora ou sons representados por mais de uma letra;
- Sílabas de uma a cinco letras que podem ser decifradas num bloco silábico único, e não elemento a elemento.

Este método de emissão de sons não deve mostrar as letras isoladas à criança como na escrita, mas sons e articulações como na palavra falada. Em seu *Primeiro Livro de Leitura*, publicado em 1892, Felisberto de Carvalho (1850-1898) apresentava as sílabas em forma de monossílabos significativos apoiados no desenho – *pá, pé* – palavras dissílabas sem distinção

⁵ <http://ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/metodo-alfabetico-e-de-soletracao>

gráfica (*dado*) ou com leve separação gráfica (*da-do*) com ou sem suporte de desenhos. Desde a primeira lição, as palavras já eram aplicadas em expressões e frases.

A *Cartilha Sodré* de Benedicta Stahl Sodré (1900-1973), publicada na década de 1940, apresenta mais de uma sílaba em cada lição com uma mesma vogal visando reduzir o número delas para o aprendiz. A partir da ilustração de uma pata nadando a primeira lição apresenta: “A pata nada./ Pata, nada/ Pa na /pata papa”. O método silábico atende a um princípio importante e facilitador da aprendizagem: quando falamos pronunciamos sílabas, não letras ou sons separados. O método ainda opera com um fragmento que pode ser reconhecido sem preocupação sobre sua relação direta da fala com o som.⁶

No início do século XX registram-se várias críticas aos silabários e aos métodos que apresentam a língua deslocada dos significados para a criança. Em Minas Gerais, em 1907, o autor Arthur Joviano (data de nascimento desconhecida-1934) cria seu *método de palavração ou sentençação*. Ao contrário dos adeptos do uso da ilustração, o autor condena o uso de recursos que não sejam a forma da palavra. Segundo ele, o aluno deveria ligar a ideia à forma e, assim, a palavra “se desenhará na sua retina, figurando-se como se fosse a própria constituição orgânica da ideia expressa”. Este método enfatiza a sentença como unidade que, depois de reconhecida e compreendida globalmente, será decomposta em palavras e, finalmente, em sílabas.

Na *palavração*, as palavras são apresentadas em agrupamentos e os alunos aprendem a reconhecê-las pela visualização e pela configuração gráfica. Os defensores da memorização pelo perfil gráfico acreditam ser essa estratégia cognitiva algo natural no ser humano. Para o desenvolvimento de atividades são utilizados como procedimentos, entre outros, cartões para fixação com palavras de um lado e figuras de outro, assim como exercícios para o ensino do movimento da escrita de cada palavra.

No entanto, o recurso de ilustração nem sempre é consensual para aqueles que preconizam a memorização de um conjunto de palavras, apresentadas como *flash*. Como principais desvantagens da utilização de desenhos, apontam-se as falhas na aprendizagem de

⁶<http://ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/metodo-silabico>.

palavras novas, caso os professores mantenham a simples visualização, sem incentivar a análise e o reconhecimento de partes da palavra.⁷

Outro método que vem se destacando atualmente é o método fônico ou fonético. Ele privilegia as correspondências grafofônicas. Seu princípio organizativo é a ênfase na relação direta entre fonema e grafema, ou seja, entre o som da fala e a escrita. Este método surge como uma reação às críticas à soletração, e seu uso é mencionado na França, em 1979, por M. de Vallange; na Alemanha, em 1719, por Enrique Stefhani, e utilizado na Itália, em 1907, por Montessori.

Nesta técnica o ensino se inicia pela forma e pelo som das vogais, seguidas pelas consoantes. Cada letra (grafema) é aprendida como um som (fonema) que, junto a outros fonemas, pode formar sílabas e palavras. Para o ensino dos sons, há uma sequência que deve ser respeitada, do mais simples para o mais complexo.

Para atenuar a falta de sentido e aproximar os alunos de algum significado, foram criadas variações do método fônico com diversas formas de apresentação dos sons, seja a partir de uma palavra significativa ou vinculada à imagem e ao som; de um personagem associado a um fonema; de uma onomatopeia ou de uma estória. As lições do *método fônico* apresentam-se com palavras ou pequenos textos. No Manual do Professor fica registrado o momento que se farão as apresentações de letras/grafemas, assim como qual recurso vai servir para a emissão dos fonemas.

A Cartilha Nacional, de Hilário Ribeiro (1847-1886) publicada por volta de 1880, sugere ao professor uma forma de destacar o som, seja em posição inicial ou no meio da palavra, conforme o exemplo: o professor pronunciará vvvvâ e em seguida perguntará às crianças “*o que é que soa antes do a?*” Naturalmente, os alunos aproximarão o lábio inferior dos dentes de cima e emitirão a voz inicial vvvv, vocalizada pelo professor. No livro *Minha Abelhinha*, os sons/fonemas também são relacionados a uma estória: “Um dia a abelhinha viu, lá no céu, uma pipa balançando pra lá e pra cá... Quando o vento batia na pipa com força, ela fazia um barulhinho assim: p...”. No livro *É tempo de aprender* há uma pergunta relacionada a

⁷ <http://ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/metodos-de-palavracao-e-de-sentenciacao>.

uma onomatopeia e a uma estória que liga os personagens numa trama, como: “a cobrinha ou a serpente silvando ssss...”. No livro *Casinha Feliz*, as consoantes são consideradas como ajudantes das vogais: “esse ajudante que parece um martelo, que tem uma perna bem comprida, é o ajudante do papai. Ele quer dizer *papai*, mas só faz um barulhinho assim: p p p. Parece um martelo batendo de leve”.

Uma das principais críticas dirigidas a esse método de alfabetização refere-se à impossibilidade de que um fonema que aparece na corrente da fala, de forma contextualizada, seja pronunciado sem apoio de uma vogal. Além disso, na língua portuguesa há poucas relações biunívocas (termo a termo) entre letras e sons, pois uma mesma letra pode representar diferentes sons, segundo sua posição, e um mesmo som pode ser representado por diferentes letras, também segundo sua posição. Assim, o sistema de escrita é uma representação complexa e suas propriedades precisam ser compreendidas pelo aprendiz por meio de diversas abordagens e estratégias.

A apreensão da função que o fonema exerce na palavra pode ser focalizada de diversas formas:

- Quando as crianças discriminam palavras que começam ou terminam da mesma maneira e observam sua forma escrita;
- Comparam o comportamento de um fonema em várias posições, através da fala e da escrita. Exemplo: *rato, arco, cantar*;
- Observam o que se altera quando mudamos apenas uma letra inicial em palavras como *bala, cala, fala*, por comparação e contraste, entre outras estratégias de ensino sistemático das correspondências som-grafia..

O método fônico nasceu como uma crítica ao princípio da soletração ou alfabético, usado no Brasil até a década de 1980. A introdução inicial dos fonemas dá-se por meio de historinhas criadas com o propósito de fazer a criança identificar a relação grafema/fonema, letra/som,(Capovila, 2007).⁸

No entanto, estudos indicam que o método fônico é mais eficiente e que qualquer criança pode ser alfabetizada em português usando essa técnica em menos de um ano. Estas

⁸<http://ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/metodo-fonico-ou-fonetic>.

foram algumas das principais conclusões apresentadas no seminário da Secretaria Estadual de Educação de Santa Catarina (SED) pelo neurocientista francês Stanislas Dehaene. O evento, promovido pela parceria da SED com o Instituto Alfa e Beto (IAB), foi tele transmitido ao vivo para 36 Gerências Regionais de Educação do Estado e acompanhado por mais de dois mil diretores, supervisores e outros educadores da rede estadual.

Embora desagrade a muitos, não se pode dizer que o aprendizado da leitura ocorre de cem maneiras diferentes. Ainda que cada criança seja única, quando se trata de alfabetização, todas têm basicamente o mesmo cérebro, o que impõe a mesma sequência de aprendizagem. “Quanto mais respeitarmos sua lógica, mais rápida e eficaz será a alfabetização”, garantiu o neurocientista.

Dehaene frisa que é essencial ensinar explicitamente às crianças a relação entre fonemas (sons) e grafemas (letras) porque é dessa forma que os circuitos decisivos para ler são ativados, gerando mais velocidade e autonomia no aprendizado de palavras novas. “Meus filhos fizeram na escola muitos exercícios de observar a forma global das palavras, mas as imagens do cérebro mostram que isso não ativa os circuitos que importam para a leitura”. Para este autor, a ineficácia do método global é indubitável, fato provado não só em laboratório como em centenas de experimentos realizados em vários países.

Essas novas metodologias e o conhecimento sobre o processo de alfabetização vêm orientando as políticas públicas de vários governos. Dehaene admite que o construtivismo e o método global surgiram da ideia generosa de evitar o adestramento acrítico ao fazer as crianças repetirem sílabas sem sentido e da preocupação em direcioná-las a prestar atenção no significado.

“O problema é que o cérebro precisa decodificar para ler, só consegue prestar atenção no significado quando a leitura ganha certa velocidade e que conseguimos isso muito mais rápido com o método fônico”. O neurocientista conta que, na França, testes que compararam crianças de mesmo nível socioeconômico, no final da escolarização, mostraram que alunos alfabetizados pelo método global não só liam mais lentamente como tinham mais dificuldade em compreender textos confrontados com aqueles que haviam aprendido pelo método grafo fonológico.

No Brasil, como na maioria dos países, a alfabetização tem início aos seis anos, mas, a despeito das evidências científicas, o Ministério da Educação admite que se estenda até os oito, de acordo com portaria publicada no último dia 5/07/2012.⁹

Ler é compreender. Os órgãos dos sentidos, visão e tato, enviam as informações para o cérebro que se incumbem de processar a leitura. Os olhos leem por sacadas e as mãos percorrendo superfícies (no caso específico do processo de leitura Braille). É necessário ao leitor ter na sua memória a imagem das letras, os padrões e conceitos das sílabas, a formação de palavras, assim como seus significados.

Segundo Elvira Souza Lima, tanto professor quanto aluno tem objetivos a serem cumpridos em relação ao ensino e aprendizagem da leitura, de forma a desenvolver nos discentes conceitos de letra, sílaba, palavra, frase e texto e comportamento cultural de ler. A autora afirma que tal conduta é algo que se sedimenta através da ação. Além disso, é necessário formar a criança ouvinte da leitura feita pelo adulto (Lima, 2009).

Tornar-se um leitor significa desenvolver duas dimensões da natureza humana: biológica e cultural (Lima, 2009). Adquirir comportamento de leitura significa ter acesso a aspectos culturais, biológicos e linguísticos que ocorrem de forma integrada. A utilização de determinados produtos de ordem cultural tais como papel, telas do computador, outdoors, cinema, televisão e equipamentos eletrônicos (*ipods*, celular, caixas eletrônicas, etc.) servem de suporte para a escrita. Cada tipo de texto implica que o leitor se aproprie das regras internas de sua organização e do suporte material que lhes são próprios e que se vinculam aos diferentes meios como: livros, outdoors, cinema, televisão, etc. Estão envolvidos ainda no processo de aquisição da leitura e escrita dimensões como sintaxe, léxico, fonologia, morfologia, semântica e prosódia.

Apropriar-se da linguagem escrita, diferente da oral, não significa apenas transcrever a palavra falada. Adquirir o conceito de letra, sílaba, palavra, frase e texto, significa apropriar-

⁹ <http://www.sed.sc.gov.br/secretaria/noticias/3640-neurocientista-apresenta-metodos-de-alfabetizacao-letra-por-letra>

se da compreensão de um sistema escrito que, por sua vez, depende da formação de uma memória dos conceitos de cada componente, da letra ao texto. Todas as dimensões e comportamentos precisam ser ensinados para que mobilizem as partes do cérebro envolvidas no ato de ler. Os conteúdos dos currículos escolares são planejados e propostos para cada período da escolarização visando atingir fluência e compreensão da leitura.

1-3- Leitura musical

Há muito tempo se questiona a maneira como a música é capaz de evocar emoções no ouvinte. Os filósofos da antiguidade atribuíam à música duas funções: *mimesis*, imitação ou transformação da realidade externa, e *catarse*, purificação da alma através da experiência afetiva. A primeira é representativa e pode ser entendida como teoria do conhecimento, já a segunda apontaria o modo como a música interfere no estado emocional do ouvinte (Sloboda, 1989).

É conhecida a frase de Steven Pinker (1954) ao referir-se à música como “*auditory cheesecake*”, algo inútil, mas extremamente sedutor (PINKER, 1997, p. 524). Para o psicólogo cognitivo, a atração que ela exerce sobre o ouvinte teria bases evolutivas semelhantes àquelas que tornam normalmente muito atraentes ao paladar alimentos gordurosos e doces (*cheesecake*), pois estaríamos geneticamente programados para apreciá-los e nos viciarmos. Do mesmo modo que o *cheesecake* é saboroso porque representa um hiperestímulo ao paladar, para Pinker, a música é atraente porque representa o mesmo à cognição auditiva, desenvolvida ao longo do tempo especificamente para o entendimento da linguagem. (Sloboda, 1989).

Para outros pesquisadores, como Daniel Levitin (1957)¹⁰, a música não é um efeito colateral da evolução da linguagem humana, mas sua parceira, cumprindo uma função de apoio e colaboração ao processo de comunicação no qual apenas a informação semântica não basta. É também essencial para o entendimento de uma mensagem compreender o contexto emocional em que esta se baseia.

¹⁰ Daniel Levitin <https://www.youtube.com/watch?v=Sn45Z9X-vgg>, acesso em janeiro de 2014.

Analisando especificamente a leitura musical, Sloboda nos diz “A leitura musical requer a execução de uma resposta complexa, na qual há pouco espaço para desvios em tempo e qualidade” (SLOBODA, 2008, p.89). É um aprendizado que pode ser desenvolvido com material e abordagem adequados.

Nesse sentido, a educadora musical Dianne Hardy salienta que a leitura musical envolve habilidades psicomotoras (tátil); memória de curta duração; reconhecimento de padrões rítmicos e melódicos; manutenção da pulsação; concentração e imagem auditiva. Exige conhecimentos específicos de notação musical; conceitos de teoria e estrutura; dedilhado e a topografia do instrumento a ser estudado. É fundamental ainda a inter-relação de cinco pontos essenciais: partitura, olhos, ouvidos, mãos e o cérebro, integrando e interpretando.

“A ação de leitura musical envolve a capacidade de agrupar, associar e reproduzir figuras rítmicas, além da transformação da leitura em ação motora dado pelos gestos que compõem o ato de tocar um instrumento ou de cantar” (LOURO, 2012, p. 109). A autora complementa que a ação exige capacidade de abstração, um mecanismo cerebral que só opera a partir de associação, comparação, classificação e decodificação. A compreensão de um sinal como um sustenido, que eleva a nota musical em meio tom, exige habilidade cerebral que aciona o senso de direção (subir ou descer).

A faculdade espacial de visualização é acionada ao imaginar uma movimentação ascendente da nota, compreendendo o conceito e decodificando seu significado. A escrita musical é organizada em grupos de símbolos. Para diferenciá-los é necessário ter a capacidade de classificar, ação que ocorre através de associação, sequenciação e comparação de elementos.

A seguinte frase: “a música tem códigos de registro e notação que surgiram em virtude da necessidade de fixar as ideias musicais e, assim preservá-las” (BRITO, 2010, p. 177), chama atenção para o fato de que, sendo uma forma temporal de expressão, a música recebeu, na tradição ocidental, um tratamento notacional desenvolvido em coordenadas horizontais (dimensão temporal) e que os sinais criados para representá-la, são auxiliares da memória individual coletiva.

As obras deixadas pelos pedagogos musicais no início do século XX prestaram uma valiosa contribuição para a renovação do desenvolvimento da educação (educação em geral ou educação musical?). Introduziram, na Europa, ideias de cunho sociológico, educacional, filosófico e psicológico que direcionaram o ensino e a prática a um pensamento coletivo, onde o aluno é convidado a participar de forma ativa (Mateiro, 2011).

Educadores como E. Dalcroze (1865-1950), Z. Kodály (1882-1967), K. Orff (1895-1982), Martenot (1898-1980), E. Willems (1890-1978), Suzuki (1898-1998), Koellreutter (1915-2009), V. Gainza (1929) e muitos outros foram fundamentais para estabelecer a concepção que temos atualmente sobre como ensinar, pensar, entender e aprender música.

Embora muitos destes pedagogos tenham deixado propostas e tarefas de exercícios sequenciados, suas ideias podem ser adequadas livremente. É notório como este legado influencia e inspira na didática pessoal uns dos outros, mostrando a coerência evolutiva do pensamento de acordo com as circunstâncias e necessidades que viviam no momento de sua atuação como educadores musicais.

Pode-se perguntar por que citar e estudar estes educadores nos dias de hoje? A resposta é simples: “conhecer o legado pedagógico implica entender as formas de pensar o ensino da música, muitas das quais em voga nos tempos atuais” (MATEIRO, ILARI, 2011, p.9).

Em virtude disso, cremos ser um contributo apresentar um breve informativo sobre o trabalho de três desses pedagogos, que influenciam sobremaneira no processo da introdução à leitura musical. Iniciaremos com Émile Jaques Dalcroze, posteriormente Zoltán Kodály e finalmente Edgar Willems.

Émile Jaques Dalcroze, natural de Viena, desenvolveu um método de educação musical baseado no movimento e na escuta ativa, uma espécie de musicalização do corpo. Segundo o pedagogo:

A consciência do som é a capacidade que o ser humano, através do seu todo, corpo e espírito, tem de reproduzir e reconhecer, sem o auxílio da voz ou instrumento musical, toda e qualquer sequência ou superposição de sons, acordes e melodias pelo exercício de comparação. Este aprendizado adquire-se através de experiências repetidas entre ouvido e voz (DALCROZE, *apud* RODRIGUES, 2014, p.8).

Seu pensamento didático está presente no estudo de Solfejo e de Rítmica. O estudo do Solfejo desperta o sentido dos graus, diferenças de movimentação (subir, descer ou ficar parado) e a capacidade de reconhecimento de timbres. Os objetivos do autor neste trabalho são: desenvolver a percepção dos sons isoladamente; estabelecer a diferença entre dois sons, ou seja, intervalos; apresentar a noção de graus como as funções tonais; ensinar sobre a duração dos sons, ritmos; introduzir a simultaneidade dos sons, ou seja, harmonia e a memorização de grupos sonoros para desenvolver a audição interna. No Solfejo, uma impressão visual, ou grafismo supõe uma sugestão, um reforço a uma manifestação auditiva, passando diretamente a uma ação motriz, ou seja, à atitude de contar e executar (Dalcroze, *apud* Rodrigues, 2014).

Natural da Hungria, Kodály procurou, através da música, revitalizar o nacionalismo húngaro e a identidade de sua nação. Sua proposta pedagógica está toda baseada no uso da voz, por crer que esta é o principal meio de acesso à música, disponível a qualquer pessoa. Para tanto, o material didático envolve canções e jogos infantis na língua materna, melodias folclóricas nacionais e de outras nações, assim como temas derivados do repertório erudito ocidental (Silva, *apud*, Mateiro, 2011).

Acreditava que a música deveria fazer parte da vida integral de todo ser humano que este deveria apropriar-se dela a ponto de saber ler, escrever e cantar qualquer obra escrita com notação musical tradicional. “Que a música pertença a todos”, era o que dizia, e não só a profissionais, e ainda “os meios para uma correta educação musical oferecem os meios para apreciá-la, desfrutá-la” (SILVA, *apud* MATEIRO, ILARI, 2011, p. 68).

Todo processo de sensibilização e vivência musical precedia a alfabetização formal, assim como a aprendizagem de outros conteúdos. Os alunos participavam de atividades de apreciação, performances, e composição as quais sempre eram improvisadas, quando cantadas, e formais, quando escritas (Silva, *apud* Mateiro, 2011).

Seu método de educação musical é composto de um material para solfejo vocal organizado e sistematizado em volumes por ordem de dificuldade, tanto no aspecto melódico quanto rítmico, partindo de canções escritas em escala pentatônica e posteriormente em maiores, menores e modais.

O conteúdo dos solfejos é apresentado de duas maneiras: a leitura relativa na pauta, ou seja, o sistema Dó móvel ou tônica móvel, sem a utilização das claves onde a nota Dó pode ser posicionada, segundo a escolha do professor, em qualquer linha ou espaço do pentagrama, assim como o solfejo através do nome das notas sem o uso do pentagrama, solmização, utilizando o esqueleto rítmico.

Utiliza também o uso de gestos físicos feitos com as mãos que realizam as alturas musicais: Manossolfa. Cada gesto é feito pelo professor e deve ser decodificado e cantado pelos alunos. Estes exercícios feitos do grave, movimentos para baixo, para o agudo, movimentos para cima, reforçam a sensação intervalar e auxiliam na internalização das alturas. Para o aspecto rítmico são usadas sílabas e manossolfa.

A aprendizagem parte do processo imitativo. O professor é o modelo musical e não deve utilizar nenhum instrumento de referência, como o piano. Com sua voz, deverá estabelecer uma tônica relativa numa região confortável para os alunos cantarem, sendo o ponto de partida para as notas seguintes.

O foco da aprendizagem não é a identificação do conteúdo teórico (intervalo), mas provocar a experiência musical com o desenvolvimento da percepção, internalização, memorização e execução das alturas. O objetivo maior é a aprendizagem de uma canção com ritmo, frase, dinâmica e fluência musical.

Edgar Willems, natural da Bélgica, postulava que “música é concomitantemente Ciência e Arte, Matéria e Espírito” (WILLEMS, *apud* ROCHA, 1990, p.16). Seus elementos constitutivos (ritmo, melodia e harmonia) são de ordem fisiológica, afetiva e mental. Willems estabelece três princípios básicos para a educação musical:

- As relações psicológicas entre música e ser humano;
- Não utilizar recursos extra-musicais no processo de ensino;
- Enfatizar a necessidade do trabalho prático antes do aprendizado teórico.

Seu método, denominado “Panorama pedagógico da educação musical Willems”, é organizado em blocos de conteúdos hierarquicamente distribuídos de acordo com a sequência de aprendizado. Vide exemplo abaixo:

- Primeiro Grau- (crianças de três a quatro anos): momento da revelação dos fenômenos musicais através de elementos pré-musicais. Do ponto de vista psicológico valoriza o funcionamento global, ou seja, sincrético da criança;
- Segundo Grau- (crianças de quatro a cinco anos): fase mais consciente, início da codificação simbólica e escrita dos elementos musicais. Momento mais exigente quanto à afinação, beleza da voz, memória e reforço do sentido tonal;
- Terceiro Grau- (crianças de cinco a seis anos): passagem do concreto ao abstrato, aquisição de automatismos de notas e terminologias, desenvolvimento das faculdades criativas através de improvisações rítmicas e melódicas;
- Quarto Grau- (crianças de seis a sete anos): Início de um programa de educação musical global, compreendendo leitura e escrita. Veja, na figura 2, uma síntese dos conteúdos pedagógicos:

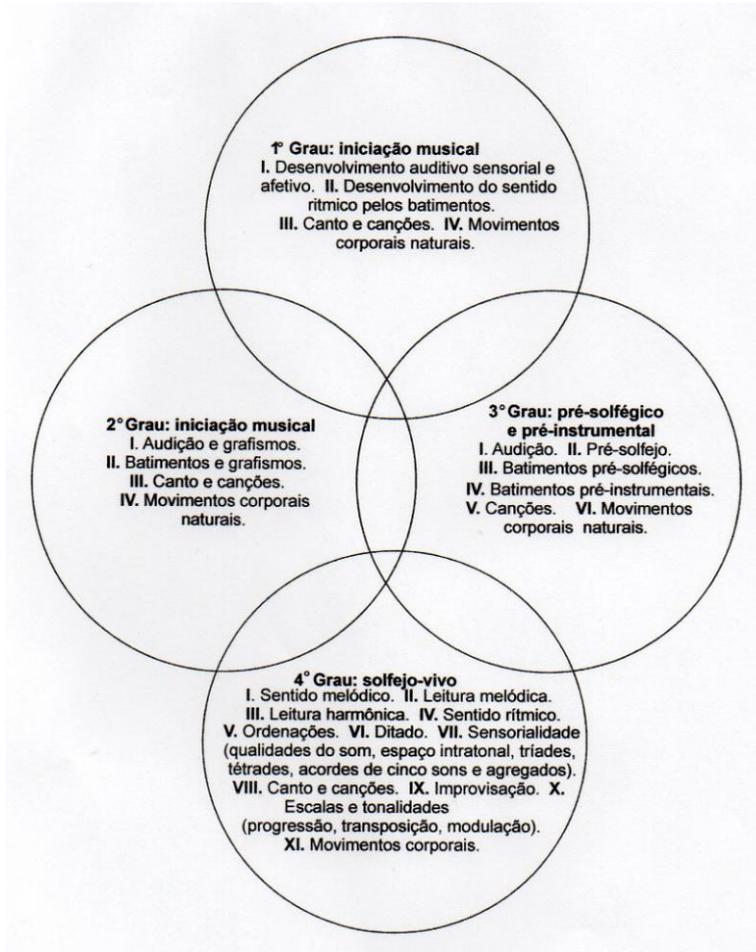


Figura 2: (PAREJO, *apud* MATEIRO, ILARI, 2011, p. 109, 110).

A iniciação musical Willems é realizada através do ritmo e do som, elementos que o autor considera fundamentais introduzir desde os primeiros anos. São usados movimentos corporais naturais como: saltitar, marchar, correr, pular, girar e balançar. Inicialmente as crianças executam de forma livre, para depois o fazerem sob o comando de um pulso determinado e executado pelo som de um tambor executado pelo professor. Para o desenvolvimento auditivo, Willems propõe o estudo do som, escalas, acorde maior, intervalos, acordes diversos, polifonia e harmonia (Parejo, *apud*, Mateiro, 2011).

Em seu trabalho, o ouvido musical manifesta-se sob três aspectos: fisiológico, afetivo e mental. O fisiológico une-se à sensorialidade¹¹ auditiva e refere-se a uma base biológica que reflete a maneira como somos tocados e afetados pelo som, é o **ouvir** ou a função sensorial do

¹¹ Sensorialidade está ligado ao sensorial, tudo que é relativo ou pertencente aos sentidos ou sensações. Acesso em www.priberam.pt/DLPO/ em 20/10/2014.

órgão auditivo. O afetivo tem a ver com a sensibilidade auditiva, ou seja, a reação sob o impacto sonoro, o **escutar**. O terceiro ou o mental, também chamado de inteligência auditiva, é o aspecto intelectual e está subordinado às experiências sensoriais e afetivas. Refere-se à tomada de consciência de forma ativa e reflexiva, com um mínimo de teoria e o máximo de prática interiorizada, seguindo a ordem natural (Willems, *apud* Rocha, 2007).

Outro aspecto importante a se considerar dentro do processo de leitura são os movimentos dos olhos. Sendo a música para piano escrita em dois pentagramas, as fixações são feitas um pentagrama de cada vez. Pensando assim, a estratégia de leitura deveria ocorrer numa varredura no sentido vertical, para cima ou para baixo, seguida de um deslocamento à direita e de uma nova varredura do olhar.

Embora o movimento dos olhos na leitura musical ainda não tenha recebido um estudo tão pormenorizado quanto o da escrita, experimentos de Weaver com pianistas mostram que a sequência de fixações é determinada pela natureza da música (Weaver 1943, *apud* Sloboda, 2010). Observar figura 3:

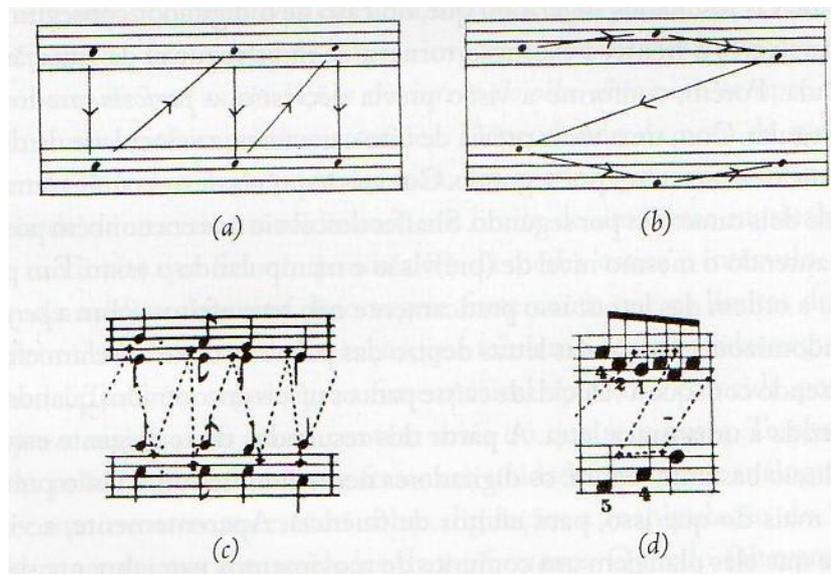


Figura 3: Sequência de fixação dos olhos. (WEAVER, *apud* SLOBODA, p.91).

De fato, Weaver (1943) confirma este padrão em músicas homofônicas com acordes. Nas contrapontísticas encontrou sequências de fixações agrupadas em varreduras horizontais numa única linha com um retorno posterior à outra (sequência b). As outras sequências, c e d,

mostram exemplos de padrões de fixação, colhidos por Weaver, referentes a passagens com acordes e elementos contrapontísticos. A estratégia é identificar unidades estruturais significativas em fixações sucessivas (Sloboda, 2010). Para músicas homofônicas, em acordes, as imagens são colhidas dos dois pentagramas em fixações sucessivas. Já para o exemplo contrapontístico, as unidades significativas são fragmentos melódicos posicionados de forma horizontal no curso de um único pentagrama.

John A. Sloboda (1950) adaptou para a leitura musical um experimento feito com leitores de linguagem denominado intervalo olho-voz. A técnica consiste em remover inesperadamente o texto que está sendo lido por leitores proficientes e pedir para que continuem lendo em voz alta. A adaptação foi feita para leitura à primeira vista de uma só linha em instrumentistas. (SLOBODA, 1974, 1977^a, *apud* SLOBODA, 2010, p.93). Nesta situação, quando a partitura foi removida, os leitores proficientes foram capazes de reproduzir até sete notas seguintes de forma correta.

O sucesso na introdução à leitura musical está subordinado a um trabalho prévio de musicalização. Há necessidade de se investir em aspectos complementares, tais como:

- Educação auditiva onde seja possível aprender a escutar, reconhecer, reproduzir e classificar sons de diversas fontes;
- Desenvolver o instinto rítmico, vivenciando no próprio corpo através de movimentos ou com o auxílio de instrumentos de percussão;
- O despertar da sensibilidade e inteligência auditiva através de exercícios sonoros com alturas ascendentes e descendentes das melodias, intervalos musicais, escalas, acordes, etc.

Essas considerações elucidam algumas das funções de ordem cognitiva, perceptiva e executiva envolvidas no processo da leitura musical. “Viver os fenômenos musicais, senti-los sensorialmente e afetivamente, saber o que vive e mais tarde viver conscientemente” (WILLEMS, *apud* ROCHA, 2007, p. 13).

Os profissionais que atuarão nesta tarefa deverão estar capacitados e munidos da experiência e prática que a demanda exige. Willems ressalta que, mesmo com as melhores intenções por parte dos professores, ao improvisar atividades extras musicais para a introdução à leitura, é preciso entender e ficar claro a necessidade de vivenciar o ritmo

corporalmente, ligando a sensibilidade infantil não só à afetiva, mas também à sensorial. “O emprego das canções cumpre o papel de desenvolver a musicalidade, mas não despertam seu potencial sensorial auditivo, ou seja, a capacidade de perceber sensações através dos sentidos” (WILLEMS, 1966, p.28).

Referências Bibliográficas

BRITO, T. A. *A música na educação Infantil*. Ed. Petrópolis, São Paulo, 2010.

COSENZA, R. M. *Neurociência e Educação: Como o cérebro aprende*. Ed. Artmed, Porto Alegre, 2011.

CROSS, I. & TOLBERT, E. *Music and Meaning*. En S. Hallam, I. Cross y M. Thaut (eds.), *The Oxford Handbook of Music Psychology pp.24-3*) Oxford, RU: Oxford University Press, 2009.

DEHAENE, S. *Os neurônios da leitura*. Ed. Penso, Porto Alegre, 2012.

GARDNER, H. *Inteligências Múltiplas: A teoria na Prática*. Ed. Artmed, Porto Alegre, 1995.

IGOA, M. J. *Sobre las relaciones entre la Música y el Lenguaje*. Revista Epistemus ISSN1853-0494 (Volume 1, PP 97-125). Buenos Aires: Sociedad Argentina para las Ciencias Cognitivas de la Música, 2010.

LIMA, E. S. Inter Alia Comunicação e Cultura. *Neurociência e Leitura*. São Paulo: www.editorainteralia.com, 2009.

MATEIRO, T.; ILARI, B. *Pedagogias em Educação Musical*. Curitiba: Ed. IBPEX, 2011.

MOLINO, J. *Towards an evolutionary theory of music and language*. En N. Wallin, B, 2000.

PERETZ, I. & COLTHEART, M. *Modularity of music processing: Nature Neuroscience*. (6(7), p. 688-691), 2003.

PINKER, S. *How the Mind Works*: W. W: Norton & Company, 1997.

RENARD, C. *Le geste musical*. Paris: Editions Hachette/ Van Del Velde, 1982.

REGO, T. C. *Vygotsky. Um perspectiva sócio- cultural da educação*. Ed. Vozes, Petrópolis, 1994.

ROCHA, Carmen M. Mettig. *Educação Musical “Método Willems”; minha experiência pessoal*. Salvador: Editado por Faculdade de Educação da Bahia- FEBA, 1990.

RODRIGUES, Iramar. Curso de extensão Unicamp. *A Rítmica de Dalcroze*: Campinas, 2014.

SLOBODA, John A., *A Mente Musical: A Psicologia Cognitiva da Música*/ John A Sloboda; tradução de Beatriz Ilari ET AL. Londrina: EDUEL, 2008.

----- *Music as language*. St Louis: Missouri In F. Wilson and Roemann (Eds) *Music and Child Development*. (pp. 8-43). MMB Inc., 1989^a.

SCHAFER, M. *O ouvido pensante*. Trad. Mariza Trench de O. Fonterrada. Editora: UNESP, São Paulo, 1991.

WILLEMS, Edgar. *Las Bases Psicológicas de la Educación Musical*. Editorial Universitaria de Buenos Aires, Buenos Aires, 1969.

VYGOTSKY. L.S. *Pensamento e Linguagem*. Ed. Martins Fontes, São Paulo, 2013.

SITE

EVOLUTIONARY PSYCHOLOGY, human- nature com/ep- 3 375-380. *A review of The Singing Neanderthals: The Origins of music, language, mind and Body* by Steven Mithen. disponível em <http://www.epjournal.net/wp-content/uploads/ep03375380.pdf> , 2005.

FONSECA, Victor da. *Desenvolvimento Psicomotor e Aprendizagem*. Vitor da Fonseca Professor Catedrático Agregado Universidade Técnica de Lisboa FMH – Departamento de Educação Especial e Reabilitação Consultor Psicoeducacional Congresso Internacional “EDUCACIÓN INFANTIL Y DESARROLLO DE COMPETENCIAS”. Organizado em 28-30/11/2008 por la Asociación Mundial de Educadores Infantiles (AMEI-WAECE) en Madrid.

[FRADE, I. C. A. S. Métodos de alfabetização, métodos de ensino e conteúdos da alfabetização: perspectivas históricas e desafios atuais. Educação \(UFSM\), v. 32, p. 21-40, 2007. <http://ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/referencia/frade-i-c-a-s-m-todos-de-alfabetiza-o-m-todos-de-ensino-e-conte-dos-da-alfabetiza-o-perspectivas-hist-ricas-e-desafios-atuais-educa-o-ufsm-v-32-p-21-40-2007>](http://ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/referencia/frade-i-c-a-s-m-todos-de-alfabetiza-o-m-todos-de-ensino-e-conte-dos-da-alfabetiza-o-perspectivas-hist-ricas-e-desafios-atuais-educa-o-ufsm-v-32-p-21-40-2007)

Bibliografia

ADAMS, Marilyn J. *Consciência Fonológica em crianças pequenas*. Ed. Artmed, Porto Alegre, 2005.

BRITO, T. A. *A música na educação Infantil*. Ed. Petrópolis, São Paulo, 2010.

BUCHER, H. E. *Solfejo*. Vitória: Copyright by Hannelore E. Bucher, Vitória, 2002.

----- . *Leitura à primeira vista*. Copyright by Hannelore E. Bucher, Vitória, 2009.

CAPOVILLA, Alessandra G. S; Capovilla, Fernando C. *Alfabetização: método fônico*. Memnon, 4. ed. São Paulo, 2007.

COOKE, D. *The language of music*. Oxford University Press, Londres, 1959.

COSENZA, R. M. *Neurociência e Educação: Como o cérebro aprende*. Ed. Artmed, Porto Alegre, 2011.

CROSS, I. & TOLBERT, E. *Music and Meaning*. En S. Hallam, I. Cross y M. Thaut (eds.), *The Oxford Handbook of Music Psychology pp.24-3*) Oxford University Press, Oxford, RU, 2009.

DEHAENE, S. *Os neurônios da leitura*. Ed. Penso, Porto Alegre, 2012.

FERREIRO, E. *Escrita e oralidade: unidades, níveis de análise e consciência metalinguística*. In Ferreiro, E. (org.). *Relações de (in) dependência entre oralidade e escrita*. Artmed, Porto Alegre, 2003.

FONSECA, Victor da. *Desenvolvimento Psicomotor e Aprendizagem*. Vitor da Fonseca Professor Catedrático Agregado Universidade Técnica de Lisboa FMH –

Departamento de Educação Especial e Reabilitação Consultor Psicoeducacional
Congresso Internacional “EDUCACIÓN INFANTIL Y DESARROLLO DE
COMPETENCIAS”. Organizado em 28-30/11/2008 por la Asociación Mundial de
Educadores Infantiles (AMEI-WAECE) en Madrid.

FREITAS, G. C. M. *Consciência fonológica e aquisição da escrita: um estudo longitudinal*. Tese (Doutorado em Letras)- PUCRS, Faculdade de Porto Alegre, Porto Alegre, 2004.

GARDNER, H. *Inteligências Múltiplas: A teoria na Prática*. Ed. Artmed, Porto Alegre, 1995.

HARDY, Dianne. *Teaching Sight-Reading at the Piano: Methodology and Significance*. Piano Pedagogy Forum Columbia. University of South Carolina School of Music 1 -2, South Carolina, 1998.

IGOA, M. J. *Sobre las relaciones entre la Música y el Lenguaje*. Revista Epistemus ISSN1853-0494 (Volume 1, PP 97-125). Sociedad Argentina para las Ciencias Cognitivas de la Música, Buenos Aires, 2010.

JACKENDOFF R. & Lerdahl. *The capacity for music; What is it, and what's special about it? Cognition (number 100 p.33-72)*: New York, 2006.

JARDINI, R.S. R; GOMES, P.T.S. *Alfabetização com Boquinhos-livro do professor*. Pulso Editorial, São José dos Campos, 2007.

LOURO, Viviane. *Fundamentos da aprendizagem da pessoa com deficiência*. Editora Som, São Paulo, 2012.

LIMA, E. S. Inter Alia Comunicação e Cultura. *Neurociência e Leitura*. www.editorainteralia.com, São Paulo, 2009.

MATEIRO, T.; ILARI, B. *Pedagogias em Educação Musical*. Ed. IBPEX, Curitiba, 2011.

MEYER, L. B. *Emotion and meaning in music*. University of Chicago Press, Chicago, 1956.

MEYER, L. B. *Explaining music*. University of California Press, Berkeley, 1973.

MITHEN, S. *The Singing Neanderthals: the origins of music, Language, mind and body*. Widenfeld and Nicholson. London, 2011.

MOLINO, J. *Towards an evolutionary theory of music and language*. En N. Wallin, B, 2000.

PATEL, A. D. *Music, Language and brain* Oxford University Press, Oxford RU, 2008.

PERETZ, I. & COLTHEART, M. *Modularity of music processing: Nature Neuroscience*. (6(7), p. 688-691), 2003.

PINKER, S. *How the Mind Works*: W. W: Norton & Company, 1997.

REGO, T. C. *Vygotsky. Um perspectiva sócio- cultural da educação*. Ed. Vozes, Petrópolis, 1994.

RENARD, C. *Le geste musical*. Editions Hachette/ Van Del Velde, Paris, 1982.

ROCHA, Carmen M. Mettig. *Educação Musical “Método Willems”;* *minha experiência pessoal*. Editado por Faculdade de Educação da Bahia- FEBA, Salvador, 1990.

RODRIGUES, Iramar. Curso de extensão Unicamp. Apostila *A Rítmica de Dalcroze*. Campinas, 2014.

SCHAFER, M. *O ouvido pensante*. Trad. Mariza Trench de O. Fonterrada, et AL. Editora UNESP, São Paulo, 1991.

SLOBODA, John A., *A Mente Musical: A Psicologia Cognitiva da Música* John A Sloboda; tradução de Beatriz Ilari ET AL. EDUEL, Londrina, 2008.

----- *Music as language*. Missouri in F. Wilson and Roemann (Eds) *Music and Child Development*. (pp. 8-43). MMB Inc., St Louis, 1989^a.

WILLEMS, Edgar. *Las Bases Psicológicas de la Educación Musical*. Editorial Universitaria de Buenos Aires, Buenos Aires, 1969.

VYGOTSKY. L.S. *Pensamento e Linguagem*. Ed. Martins Fontes, São Paulo, 2013.

SITE

EVOLUTIONARY PSYCHOLOGY, human- nature com/ep- 3 375-380. *A review of The Singing Neanderthals: The Origins of music, language, mind and Body* by Steven Mithen. disponível em <http://www.epjournal.net/wp-content/uploads/ep03375380.pdf> , 2005.

FONSECA, Victor da. *Desenvolvimento Psicomotor e Aprendizagem*. Vitor da Fonseca Professor Catedrático Agregado Universidade Técnica de Lisboa FMH – Departamento de Educação Especial e Reabilitação Consultor Psicoeducacional Congresso Internacional “EDUCACIÓN INFANTIL Y DESARROLLO DE COMPETENCIAS”. Organizado em 28-30/11/2008 por la Asociación Mundial de Educadores Infantiles (AMEI-WAECE) en Madrid.

[FRADE, I. C. A. S. Métodos de alfabetização, métodos de ensino e conteúdos da alfabetização: perspectivas históricas e desafios atuais. Educação \(UFSM\), v. 32, p. 21-40, 2007. <http://ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/referencia/frade-i-c-a-s-m-todos-de-alfabetiza-o-m-todos-de-ensino-e-conte-dos-da-alfabetiza-o-perspectivas-hist-ricas-e-desafios-atuais-educa-o-ufsm-v-32-p-21-40-2007>](http://ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/referencia/frade-i-c-a-s-m-todos-de-alfabetiza-o-m-todos-de-ensino-e-conte-dos-da-alfabetiza-o-perspectivas-hist-ricas-e-desafios-atuais-educa-o-ufsm-v-32-p-21-40-2007)

Capítulo 2

Processo Metodológico de Edwin E. Gordon: Pré-audição, Audição e Teoria do Aprendizado Musical.

No campo de pesquisas em educação musical a notação não é, necessariamente, um objeto central. Trata-se de uma ferramenta oriunda da prática introduzida a partir da demanda do campo de trabalho específico da área, como também do processo pedagógico (Renard C, apud, Brito, 2010).

A criança, ao ouvir um evento sonoro de curta duração, muitas vezes, intuitivamente, realiza um gesto, traduzindo o som escutado em expressão corporal. Segundo Brito, esta ação intuitiva é uma primeira forma de registro, integrando o som ao movimento. A pedagoga salienta que a etapa seguinte, para a criança, é transformar os gestos sonoros em desenhos, trazendo para a representação gráfica aquilo que a percepção auditiva identificou num processo sequencial que segue e respeita níveis de percepção, cognição e consciência (Brito, 2010).

É fato que a maneira como se aprende e assimila música representa um aspecto decisivo para o desenvolvimento das muitas qualidades de audição. Contudo, é do mesmo modo fundamental trazer, ao plano da consciência, a atitude e a necessidade do ouvinte perante a música (Caspurro, 2013). Esta é uma variável que está além do mero fenômeno psicoacústico e que nos permite estabelecer e identificar suas diferenças qualitativas e contextuais.

Gordon dedicou boa parte de sua vida ao ensino musical e ao desenvolvimento de seu processo metodológico. Não se trata de uma pedagogia específica para o ensino musical, mas de uma teoria sobre como as pessoas, em especial crianças, aprendem música.

Audição é um termo criado por Edwin Gordon (1927), refere-se ao processo cognitivo pelo qual a mente dá significado aos sons musicais e representa o eixo central de seu processo metodológico. Para Gordon não é o mesmo que percepção auditiva, que se incumbe apenas da recepção e do tratamento do som pelo sistema auditivo.

A audição trata da capacidade de ouvirmos internamente, com compreensão, sons que, necessariamente, não estão acusticamente presentes. Nesta ação os ouvintes podem atribuir significado à música que escutam, executam, improvisam ou compõem¹².

A grande questão não é saber como ensinar música, mas como é de fato aprendida. Em que momento um adulto ou criança estariam preparados para assimilar essa competência e qual seria a melhor sequência de conteúdos didáticos apresentados. As experiências musicais que uma criança tem, desde o nascimento até aproximadamente os cinco anos, acarreta um profundo impacto na forma como será a sua capacidade de perceber, apreciar e compreender música na fase adulta.

Esta metodologia visa orientar os professores de música em tentar estabelecer para os alunos, desde a primeira infância até a fase adulta, objetivos curriculares sequenciais que desenvolvam a audição rítmica e tonal. Gordon acreditava que a música é aprendida da mesma forma que a língua nativa.

Neste contexto, o investigador estabeleceu quatro etapas de aprendizagem da linguagem falada¹³:

1. Fase uterina até o nascimento: neste momento a criança está cercada pelas conversações da língua materna, absorve e se familiariza com esses sons.
2. Tenta imitar os sons que ouve.
3. Inicia-se o processo de pensar através da língua. As palavras e frases começam a fazer sentido na medida em que se familiariza com a linguagem falada.
4. A criança começa a improvisar. Utiliza palavras aprendidas para formar frases com sentido, lógica e significados com o objetivo de manter diálogo com os outros.

Segundo Gordon, ficamos um bom tempo de nossas vidas desenvolvendo a capacidade de pensar e falar para só depois aprender a ler e escrever. A escrita seria, então, uma consequência da experiência que adquirimos ouvindo, imitando, pensando e improvisando com as palavras. O autor afirma que independentemente da idade cronológica, todas as pessoas, crianças e adultos, músicos e não músicos aprendem música e seguem um processo semelhante ao da língua natal. A diferença é que as crianças o fazem mais rapidamente.

¹²<http://www.giml.org> .Acessado em 20/01/ 2014.

¹³www.giml.org. Acessado em 20/01/2014.

Gordon estabeleceu, para este ensino, três processos: audiação preparatória, audiação e teoria do aprendizado musical. Assim, enquanto a audiação preparatória se associa à primeira infância, a audiação e teoria de aprendizagem musical são mais condizentes aos alunos em idade escolar, assim como adultos, entretanto, as três modalidades são simultâneas.

Embora cada uma funcione bem individualmente dentro de um grupo etário específico, quando consideradas em conjuntos combinados, mostram uma explicação mais ampla e abrangente do processo de aprendizagem da música (Gordon, 2001).

Audiação preparatória e audiação são processos intrínsecos e intuitivos que emanam do interior do aluno. Já a teoria de aprendizagem musical é extrínseca, direcionada para o aprendizado por discriminação e guiada para a aprendizagem por inferência de um professor, conforme veremos adiante.

Com relação aos dois processos iniciais, Gordon estabelece tipos (**T**) e estágios (**E**) cujas características, apesar de diferentes, às vezes confundem-se ou se identificam. Por exemplo, a improvisação e a composição são tipos de manifestações de audiação que, dada a sua natureza, traduzem um determinado estágio de desenvolvimento de compreensão musical.

Enquanto os estágios de audiação preparatória e audiação predizem e manifestam o nível ou fase de compreensão musical em que se encontra o aluno (independentemente do grau de desempenho técnico ou performático), os tipos nem sempre predizem ou traduzem o estágio de compreensão.

Escutar, executar, ler ou escrever música, por exemplo, constituem tipos de audiação que, quer no plano de conteúdos, quer de competências, podem manifestar diferentes estágios de compreensão musical (Caspurro, 2006).

Para maior elucidação, temos abaixo os tipos e estágios da audição preparatória no quadro 1, assim como tipos e estágios de audição nos quadros 2 e 3.

Tipos	Estágios	
Aculturação	Absorção	Ouve e colecciona foneticamente os sons da música no ambiente.
	Resposta Aleatória	Move e balbucia em resposta, sem relação com os sons de música no ambiente.
	Resposta proposital	Tenta relacionar o movimento e balbucia ao som da música ambiente.
Imitação	Vertendo o egocentrismo	Reconhece que movimento e balbucio não coincidem com os sons da música no ambiente.
	Rompendo o código	Imita, com alguma precisão, os sons da música no ambiente como padrões tonais e rítmicos.
Assimilação	Introspecção	Reconhece a falta de coordenação entre cantar e entoar.
	Coordenação	Coordenar, cantar e entoar com a respiração e movimento.

Quadro 1: Tipos e Estágios - audição preparatória. (GORDON, 2001, p.6).

Tipo 1	Escutar	Música conhecida ou desconhecida.
Tipo 2	Ler	Música conhecida ou desconhecida.
Tipo 3	Escrever	Música conhecida ou desconhecida ditada.
Tipo 4	Recordar e executar	Música conhecida memorizada.
Tipo 5	Recordar e escrever	Música conhecida memorizada.
Tipo 6	Criar e improvisar	Música desconhecida durante a execução ou em silêncio.
Tipo 7	Criar e improvisar	Leitura de música desconhecida.
Tipo 8	Criar e improvisar	Escrita de música desconhecida.

Quadro 2: Tipos de Audição. (GORDON, 2001, p. 11)

Estágio 1	Retenção momentânea.
Estágio 2	Imitação e audição de padrões tonais e rítmicos, reconhecimento e identificação de um centro tonal e dos macrotempos.
Estágio 3	Estabelecimento da tonalidade e da métrica objectiva e subjectiva.
Estágio 4	Retenção, pela audição, dos padrões tonais e rítmicos organizados.
Estágio 5	Relembrando os padrões tonais e rítmicos organizados e audiados em outras peças musicais.
Estágio 6	Antecipação e Previsão de Padrões Tonais e Rítmicos.

Quadro 3: Estágios de Audição. (GORDON, 2001, p. 14).

Na etapa “teoria de aprendizagem musical”, Gordon afirma que aprendemos música de duas maneiras: por discriminação (diferenciação) e inferência (dedução).

Os alunos se envolvem no aprendizado por discriminação quando estão aprendendo, mas ainda não tem a compreensão do que está sendo ensinado ou por que. O aluno reconhece, através da imitação e comparação, as funções e modos dos padrões tonais e rítmicos. O processo de aprendizagem por discriminação é fundamental, pois capacita o aluno para a fase seguinte, que é mais conceitual.

O aprendizado por inferência ocorre no momento em que os alunos têm consciência do que aprendem e conscientizam-se do desconhecido através da compreensão do que é familiar. O aluno aprende a identificar os modos e funções dos padrões tonais e rítmicos, baseando-se no que aprendeu por discriminação. Nesta fase o papel do professor tem uma função de natureza avaliativa, na medida em que apenas ensina aos alunos “como aprender”. Por estas razões a aprendizagem por inferência é realizada “a solo” (CASPURRO, 2006, p.89-91).

Elaboramos inferências única e simplesmente em consequência do material absorvido da aprendizagem por discriminação. Muito, se não tudo, do que temos discriminado manifestam-se na aprendizagem por inferência. Neste contexto, discriminação e inferência não são reciprocamente exclusivas, ocorrem em conjunto, dependendo da ênfase. (Gordon, 2001). Temos, no quadro 4, os itens do aprendizado por discriminação e no quadro 5 a descrição por inferência, representando a organização da terceira etapa do processo metodológico de Gordon: teoria do aprendizado musical.

Associação verbal.
Síntese parcial.
Associação Simbólica da leitura e escrita.
Composto síntese.
Leitura/Escrita.

Quadro 4: Aprendizado por Discriminação. (GORDON, 2001, p.20).

Generalização	- Auditivo/oral.
	- Associação verbal.
	- Leitura e escrita simbólica.
Criatividade e Improvisação	- Auditivo/oral.
	- Leitura e escrita simbólica.
Compreensão teórica	- Auditivo/oral.
	- Associação verbal.
	- Leitura e escrita simbólica.

Quadro 5: Aprendizado por Inferência. (GORDON, 2001, p.20).

Cada nível ou subnível do aprendizado é assimilado através de uma sequência de habilidades. Ao combinar audição preparatória, audição e a teoria de aprendizagem musical em uma sequência de aprendizagem, a explicação de como e quando aprendemos música, bem como seu processo, torna o desenvolvimento da trajetória musical, currículo, simplificados e unificados (Gordon, 2001). No quadro 6 encontra-se o sumário das propriedades das “sequents” que constituem o processo metodológico de Edwin Gordon:

SEQUENT I	
<u>AUDITIVO/ ORAL</u>	
Audição preparatória	T1 Aculturação E1 Absorção
Audição	T1 Ouvindo músicas conhecidas e desconhecidas E1 Retenção momentânea
SEQUENT II	
<u>AUDITIVO/ ORAL</u>	
Audição preparatória	T1 Aculturação E2 Resposta aleatória E3 Resposta proposital
SEQUENT III	
<u>AUDITIVO/ ORAL e ASSOCIAÇÃO VERBAL</u>	
Audição Preparatória	T2 Imitação E1 Extravasamento egocêntrico Audição E2 Imitação e audição de padrões tonais e rítmicos Reconhecimento e Identificação do centro tonal e Macrobeats
SEQUENT IV	

ASSOCIAÇÃO VERBAL, SÍNTESE PARCIAL	
CRIATIVIDADE/IMPROVISACÃO- <i>auditiva/ oral</i>	
Audição Preparatória	T2 Imitação E2 Rompendo com o código
Audição	T4 Resgatando e executando música conhecida de memória T6 Criando e improvisando música desconhecida enquanto executa ou em silêncio E3 Estabelecendo tonalidade subjetiva ou objetiva e métrica E4 Retenção através da audição de padrões tonais e rítmicos que foram organizados.
SEQUENT V	
GENERALIZAÇÃO-<i>auditivo/oral</i> COMPREENSÃO TEÓRICO- <i>verbal</i>	
Audição preparatória	T3 Assimilação E1 Introspecção
SEQUENT VI	
GENERALIZAÇÃO-<i>verbal</i> CRIATIVIDADE/IMPROVISACÃO-<i>verbal</i> COMPREENSÃO TEÓRICO-<i>verbal</i>	
Audição preparatória	T3 Assimilação E2 Coordenação
Audição	E5 Resgatando padrões tonais e rítmicos organizados e audidos em outras peças musicais. E6 Antecipação e pressuposição de padrões tonais e rítmicos.
SEQUENT VII	
ASSOCIAÇÃO SIMBÓLICO-<i>escrita</i>, COMPOSTO SÍNTESE- <i>leitura</i>	
GENERALIZAÇÃO-<i>leitura simbólica</i>, CRIATIVIDADE/ IMPROVISACÃO-<i>leitura-simbólica</i> e COMPREENSÃO TEÓRICA-<i>leitura-simbólica</i>.	
Audição	T2 Leitura de musicas conhecidas e desconhecidas T7 Criando / Improvisando enquanto lê
SEQUENT VIII	
ASSOCIAÇÃO SIMBÓLICA- <i>escrita</i>, COMPOSIÇÃO SÍNTESE-<i>escrita-simbólica</i>	

CRIAÇÃO/IMPROVISAÇÃO-escrita-simbolica, GENERALIZAÇÃO-escrita simbólica e COMPREENSÃO TEÓRICO-escrita-simbólicos.

Audiação	T3 Escrita através de ditado de músicas conhecidas e desconhecidas T5 Resgate e escrita de músicas conhecidas de memória T8 Criando e Improvisando músicas desconhecidas enquanto escreve
----------	---

Quadro 6: sumário das propriedades das “sequents” - processo metodológico de Gordon

A ordem das Sequents indica um planeamento onde habilidades musicais são ensinadas no momento oportuno. As propostas de conteúdo musical, oferecidas por Gordon, apresentam duas dimensões fundamentais: tonal e rítmica. Para compreender sua organização, é necessário entender um princípio que é subjacente à aprendizagem da audiação: a sintaxe e sua relação com aprendizagem de padrões (Caspurro, 2006).

Dessa forma, nesta dissertação, apresentaremos em anexo:

- Conteúdo tonal com um glossário para a compreensão das funções;
- Contexto e conteúdo rítmico com um glossário para a compreensão métrica;
- Glossário de terminologias utilizadas no processo metodológico de Edwin E. Gordon.
- Entrevista a Edwin Gordon realizada por Helena Rodrigues Caspurro.

Qualquer combinação de uma Sequent e uma dimensão de contexto e conteúdo tonal ou ritmo pode ser repetido a qualquer momento. Espera-se que a hierarquia das sequents, da primeira até a oitava, seja repetida muitas vezes, a cada vez que uma nova tonalidade ou métrica é introduzida.

Através de atividades sequenciais de aprendizagem, os conteúdos musicais são apreendidos em doses pequenas, de forma natural, com o intuito de facilitar a compreensão dos padrões tonais e rítmicos que constituem a literatura musical. Neste caso, a voz tem primazia e passa a ser o instrumento condutor utilizado pelo professor. Segundo Gordon:

No que concerne ao ensino de instrumentos, um dos problemas típicos é que se ensina apenas um instrumento: o instrumento físico que o aluno toca. A meu ver, ao invés de ensinar um instrumento, deveriam ser ensinados os dois: o que se está tocando e o outro aquele que está na mente do aluno. O instrumento por si só não tem boa afinação; o instrumento é apenas uma extensão do corpo humano. É uma extensão da capacidade de audiação do intérprete. Se este não possui uma boa audiação da qualidade do som que pretende retirar do instrumento, o instrumento por si só não poderá fornecê-lo. (Entrevista a E. Gordon, 1996)¹⁴

¹⁴http://run.unl.pt/bitstream/10362/13080/1/Entrevista_EGordon.pdf

Gordon garante que um bom intérprete consegue uma execução mais expressiva com fluência rítmica e afinação na medida em que desenvolve a capacidade de ouvir internamente os sons gerados pelo seu instrumento musical.

Os principais benefícios da aprendizagem de um instrumento dizem respeito à possibilidade do aluno executar com fluência melodias em várias métricas, tonalidades e estilos, desenvolvendo capacidades intelectuais como: criatividade, improvisação e generalização. A leitura, escrita e percepção musical são habilidades mediadas pela cognição.¹⁵

Sendo a voz o instrumento de referência do professor, a criança deverá aprender distingui-la entre cantada e falada, desenvolvendo o senso de afinação. Outro aspecto privilegiado por Gordon é o movimento, onde dizia ser fundamental experimentar as sensações de fluidez, peso e espaço antes de vivenciar o tempo musical com o intuito de adquirir consciência corporal e rítmica, contribuindo para o relaxamento e flexibilidade do indivíduo, que agem como coadjuvantes do desenvolvimento musical.

Adverte que o processo de audição é muito mais do que a imagem sonora: “a imagem sonora sugere apenas a imagem vívida ou figurativa do que o som musical representa, enquanto a audição musical requer a assimilação e a compreensão do som musical em si” (GORDON, 2001, p.16). O processo de audição notacional sugere a troca de informação entre os esquemas construídos anteriormente, pela experiência musical da pessoa, e novos esquemas que surgirão a partir da nova experiência (Silva, 2010). Esquemas são organizadores da conduta cognitiva que remetem ao que é generalizável em uma atividade (MONTANGERO & MAURRICE NAVILLE, apud SILVA, 2010, p. 31).

O processo da construção de uma base sólida para fomentar a Audição inicia com a exposição dos alunos a um ambiente musical rico e variado, com a preparação para sua posterior educação musical formal. Serão estimulados a ouvir, cantar e tocar “de ouvido” melodias em modos e métricas diferentes, enquanto desenvolvem as primeiras competências técnicas no seu instrumento.

¹⁵ <http://www.giml.org>. Acesso em 20/01/ 2014.

O autor organizou as atividades didáticas da seguinte forma: todo-parte-todo. Envolve duas categorias: atividades sequenciais e atividades de sala de aula. As primeiras destinam-se a promover a aprendizagem dos padrões musicais (parte), definidos para a unidade programática de cada aula através de canções, peças instrumentais, movimento e dança. As segundas destinam-se a integrar a aprendizagem sequencial de padrões em contextos musicais mais abrangentes (todo).

Gordon afirma que linguagem oral e música são consequências da necessidade de comunicação do que está no pensamento e conclui que a Audição é para a música o que o pensamento é para linguagem oral (Gordon, 2001). A distância entre a audição imediata, de um som que ocorre aqui e agora, e a atribuição de significado musical a esse mesmo som é um acontecimento que pode não estar ocorrendo no mesmo momento. Para o autor, esta distância de acontecimentos é que marca a diferença entre um músico que audia daquele que apenas percebe e memoriza mecanicamente um conjunto de sons (Caspurro, 2006).

Referências bibliográficas

BRITO T. A. *A Música na Educação Infantil*. São Paulo: Ed. Petrópolis. 2010.

CASPURRO, H. R.da Silva. *Efeitos da aprendizagem da audição da sintaxe harmônica no desenvolvimento da improvisação*. Dissertação de doutorado, Lisboa Universidade de Aveiro, 2006.

GORDON, E. E. *Preparatory audiation; Audiation and music; learning theory; a handbook of comprehensive Music*. Chicago: G. I. A Publications, Inc, 2001.

PENNA, Maura. *Musica(S) e seu Ensino*. Porto Alegre: Ed. Sulina. 2008.

SILVA, Ronaldo da. *Leitura Cantada: um caminho para construção da Audição no músico profissional* Dissertação de Mestrado, Campinas: UNICAMP, 2010.

Site

CASPURRO, H R. (n.d.). *Audição e Audição; Contributo epistemológico de Edwin Gordon para história da pedagogia da escrita*. (<http://goo.gl/VeAygC>) acessado em 29/12/2013.

ENTREVISTA a Edwin Gordon realizada em julho de 1996 por Helena Rodrigues Caspurro disponível em

http://run.unl.pt/bitstream/10362/13080/1/Entrevista_EGordon.pdf ou

<http://hdl.handle.net/10362/13080>

Bibliografia

BRITO, T. A. *A Música na Educação Infantil*. São Paulo: Ed. Petrópolis. 2010.

CASPURRO, H. R.da Silva. *Efeitos da aprendizagem da audição da sintaxe harmônica no desenvolvimento da improvisação*. Dissertação de doutorado, Lisboa Universidade de Aveiro, 2006.

GARDNER, H. *Inteligências Múltiplas: A teoria na Prática*. Porto Alegre: Ed. Artmed, 1995.

----- *Inteligências; Múltiplas Perspectivas*. Porto Alegre: Ed. Artmed. 1998.

GORDON, E. E. *Preparatory audiation; Audiation and music; learning theory; a handbook of comprehensive Music*. Chicago: G. I. A Publications, Inc, 2001.

GORDON, E. E. *RHYTHM, Contrasting the Implications of Audiation and Notation*. Chicago: G.I.A Publications, Inc., 2009.

GORDON, E. *Learning Sequences in Music: A Contemporary Music Learning Theory- Skill, content and patterns*. Chicago: G. I. A. Publications, Inc, 2012.

GORDON, Edwin E. *All About audiation and music aptitudes*. Virginia, EUA: In: *Musical Educators Journal*, vol. 86, nº 2, p. 41-44, 1999.

MATEIRO, T.; ILARI, B. *Pedagogias em Educação Musical*. Curitiba Ed.IBPEX, 2011.

RENARD, C. *Le geste musical*. Paris: Editions Hachette/ Van Del Velde, 1982.

SILVA, Ronaldo da. *Leitura Cantada: um caminho para construção da Audição no músico profissional* Dissertação de Mestrado, Campinas: UNICAMP, 2010.

SLOBODA, J.A. *Music as language*. In F. Wilson and Roemann (Eds) *Music and Child Development*. (pp. 8-43). St Louis: Missouri MMB Inc. 1989^a.

SLOBODA, John A. *A Mente Musical: A Psicologia Cognitiva da Música*. John A Sloboda; tradução de Beatriz Ilari et al, Londrina: EDUEL, 2008.

WILLEMS, Edgar. *Las Bases Psicológicas de la Educación Musical*. Buenos Aires: Edit. Editorial Universitária de Buenos Aires. 1969.

Site

CASPURRO, H R. (n.d.). *Audição e Audição; Contributo epistemológico de Edwin Gordon para história da pedagogia da escrita*. (<http://goo.gl/VeAygC>) acessado em 29/12/2013.

ENTREVISTA a Edwin Gordon realizada por Helena Rodrigues Caspurro disponível em http://run.unl.pt/bitstream/10362/13080/1/Entrevista_EGordon.pdf ou <http://hdl.handle.net/10362/13080>

Capítulo III

Correlações entre a Leitura Textual e o processo de Audição na Leitura Musical.

São inúmeras as invenções culturais dos povos sem escrita que serviram de base para nossa civilização: obras de arte visuais e musicais; rituais e seus sistemas simbólicos; códigos de conduta, tão necessários aos grupos sociais, que se perpetuaram e foram transmitidos pelos gestos, mímicas e, principalmente, pelas inscrições deixadas em materiais mais resistentes como os pigmentos minerais, terra, madeira, pedra, marfim e outros (Dehaene, 2012).

A “língua falada fez progredir a conquista do homem sobre si mesmo” (DEHAENE, 2012, p. 10). Com o acesso ao domínio sonoro, foi possível ao homem primitivo categorizar, classificar, designar e nomear os sons unindo-os ao seu sentido (o significado ao significante) permitindo então o acesso a um nível superior de consciência.

A língua possibilitou uma compreensão mais diversificada do mundo. Para torná-la mais visível e transmissível, suprimindo as falhas de memória, o homem inventou a escrita, procedimento cuja incorporação foi intermediada pelo cérebro. “Atrás de cada leitor se esconde uma mecânica neuronal admirável de precisão e eficácia” (DEHAENE, 2012, p. 15).

Com o progresso da neurociência e psicologia cognitiva dos últimos anos, foi possível, graças às imagens de ressonância magnética, visualizar e mapear as regiões do cérebro responsáveis pela decodificação dos mecanismos neuronais do ato de ler, auxiliando os educadores na exploração de atividades direcionadas para o desenvolvimento dos componentes da leitura, de maneira a acessar, com compreensão, os múltiplos textos, especialmente o musical e a língua escrita.

Várias partes do cérebro se mobilizam para que redes neuronais estáveis se formem criando novas memórias. Tais redes se estruturam a partir da interação e articulação da pessoa com o sistema da escrita utilizando os referenciais de conhecimentos armazenados em sua memória, além de realizarem atividades que desenvolvem os processos fundamentais para compreensão do significado (Lima, 2009).

Segundo Gordon, crianças pequenas tornam-se aculturadas à música da mesma maneira que se tornam à linguagem, ouvindo sons, formulando, inconscientemente, teorias sobre a maneira como são agrupados e organizando padrões a fim de criar uma comunicação significativa (Gordon, 2001).

Os órgãos dos sentidos, visão (através dos olhos trabalhando por sacadas) ou tato (pelas mãos percorrendo superfícies), enviam informações para o cérebro que se incumbem de compreender as mensagens enviadas. A região central da retina, a fóvea, ocupa 15% do nosso campo visual e sua estreiteza é o motivo pelo qual movemos incessantemente os olhos durante a leitura (Lima, 2009).

Sendo a única parte da retina útil para leitura, capta as letras com detalhes suficientes para reconhecê-las. Escaneamos o texto a ser lido com o nosso captor visual que não o percorre de forma contínua. Os olhos se deslocam por sacadas, quatro ou cinco por segundo, e em cada sacada, identificamos de dez a doze letras, três ou quatro à esquerda do centro do olhar e sete ou oito à direita. Mesmo no centro da fóvea a informação visual não é representada com a mesma perfeição, “nosso captor ocular não percebe com exatidão senão o lugar onde nosso olhar se fixa. A periferia se perde num fluxo progressivo” (DEHAENE, 2012, p.27, 31).

Cabe aqui uma observação de que talvez este fato explique a dificuldade especialmente dos pianistas - que leem dois pentagramas simultaneamente - em decodificar com precisão no processo de leitura à primeira vista grande parte das informações contidas na partitura, além daquelas que se encontram nos limites do campo central da visão, comprometendo a excelência, rapidez e fluência da execução.

A representação de uma língua pode ser analisada a partir de um conjunto de classes básicas de sons da fala denominados fonemas. Na linguagem oral, cada fonema corresponde a uma letra. Em música, o fonema básico é a altura (nota) musical. Poder-se-ia então definir fonema como sendo um padrão sonoro com certas características de frequência e duração produzidas por uma combinação de movimentos dos lábios, língua e das cordas vocais. Assim como o fonema, a nota musical é também caracterizada pelos mesmos parâmetros.

No processo de leitura as palavras, quando entram na retina, são esfaceladas em milhares de fragmentos para depois serem reconstituídas e decodificadas em fonemas, sílabas e frases. O olho focaliza com clareza o início e o final da palavra, fixando-se exatamente na primeira e última letra. A partir de então, o cérebro preenche o que está no meio organizando as letras em sílabas. A excelência no reconhecimento das palavras, e seu significado, vai depender da fluência no uso das famílias e padrões silábicos que o aluno registrou na sua memória. Veja o seguinte exemplo (Lima, 2009):

**“3M UM D14 D3 V3R40, 3574VA N4 9R414, 0853RV4NDO DU45 CR14NC45
8R1NC4ND0 N4 4R31A”.**

Se considerarmos as vogais imagens próximas aos números que as representam, poderíamos criar um paralelo como: 4 para **A**; 3 para **E**; 1 para **I**; 0 para **O**; 5 para **S**; 7 para **T** e 9 para **P**.

As pistas são decifradas pelo cérebro com base no acervo de memória de imagens de letras e números. A partir daí, a pessoa constitui um recurso para formar as sílabas com consoantes pelo mesmo processo feito com as vogais. Assim o trecho acima ficaria: **“Em um dia de verão, estava na praia observando duas crianças brincando na areia”.**

A partir dos padrões ancorados na memória, em consequência do exercício contínuo de leitura, as imagens registradas das letras organizadas em sílabas garantem a compreensão do texto acima. Consta-se então que a leitura de um texto como esse se faz a partir de padrões que permitem abordar, fonologicamente, números que substituem as letras, construindo um novo padrão silábico e de semântica para elaborar o significado. “No curso da aprendizagem da leitura, devemos aprender não somente que as letras representam os fonemas da língua, mas também que as múltiplas formas sem ligação especial entre elas podem representar uma mesma letra” (DEHAENE, 2012, p.34).

Um exemplo musical célebre registra uma situação semelhante que ficou documentada e conhecida como: “erro de Godovsky” (Hallinan, 2009). Boris Godovsky (1908-2001), natural de Moscou, filho de jurista e mãe violinista, estudou piano em Berlim com Artur Schnabel, ganhando vasta experiência como transcritor de óperas. Mudou-se, em 1930, para Philadelphia e na América do Norte tornou-se um radialista ativo, sendo um importante divulgador e produtor deste gênero, assim como maestro e empresário.

A história relata que, numa das aulas de piano, interrompeu um aluno menos experiente que realizava uma leitura à primeira vista de uma obra para piano solo de Brahms (Capriccio Opus 76 número 2 em B Minor), pedindo que corrigisse um erro. O aluno insistiu que havia tocado exatamente como estava escrito na partitura. Qual não foi a surpresa de Godovsky ao constatar que não só o aluno tinha razão, como também as partituras disponíveis traziam há muito tempo o mesmo equívoco. Além disso, quando submeteu a leitura da mesma obra à primeira vista a outros leitores mais experientes, pedindo que localizassem o problema, a empreitada foi em vão. O erro estava no compasso 78 onde no lugar de uma nota sol natural deveria aparecer um sol sustenido.

Naquele momento da música o sol natural não fazia sentido, sendo necessário elevá-lo meio tom acima. Os outros pianistas, mais experientes, constataram a falta do símbolo do sustenido e fizeram a correção. O curioso é que este aluno, menos experiente, só localizou o erro porque havia seguido, literalmente, a partitura. Daí a frase “erro de Godovsky é aquele que só um novato pode detectar” (Hallinan, J. T., 2009).

Voltando ao processo de leitura textual, Dehaene nos fala da “leitura muda”, uma ação mental silenciosa que ativa duas vias, fonológica e lexical, mesmo diante de palavras desconhecidas. Ao iniciarmos a leitura mental de uma palavra desconhecida decodificamos suas imagens acústicas de forma inteligível e em seguida, por via indireta, acessamos seu significado.

Nenhum leitor, segundo Dehaene, mesmo experiente pode impedir de converter inconscientemente em dezenas de milissegundos os grafemas em imagens acústicas. Somos compelidos a fazê-lo, quer queiramos ou não. No entanto, o autor comenta a respeito de uma forma de leitura muito comum entre escolares, na qual ocorre a decodificação: a lenta transformação de uma sequência totalmente nova de letras em sons que se tornam palavras inteligíveis. Veja o exemplo a seguir:

“Undgia, serka dazdôzi óraz, naistaçâw pértu duonibus parapórta Xamparé. Êli tava kwaási complétu. Djérri subiw mezmu acim purtraz iviw umômeyn kumumpeskôçu kumpridu kumexárpi preza puruma ispéci djikorréntx” (DEHAENE, 2012, p.41).

O que ocorre num texto como este é que não necessitamos decodificar com lentidão as palavras do cotidiano, aquelas que já foram lidas milhares de vezes, articulando-as mentalmente. O mesmo ocorre com palavras homófonas tais como maçã e massa; calda e cauda, cesta e sexta etc. Entretanto, como se pode reconhecer esta homofonia sem acessar sua pronúncia? A responsável por esse fato é a conversão interior em fonemas, ou seja, a “voz muda”.

O cérebro não pode impedir de transformar os grafemas “m-a-ç-ã” em seus valores acústicos e depois reuni-los no seu significado. Esse problema refere-se a um acontecimento denominado “efeito gatilho” que, neste caso específico, possui dois níveis: ortográfico e fonológico. Sabe-se que os morfemas são as unidades menores dotadas de significado que as palavras contêm. Para compreendê-las decompomos em morfemas¹⁶.

Num tempo muito curto nosso sistema visual extrai os morfemas das palavras. Se “florzinha” for apresentada muito rapidamente numa tela de outdoor, por exemplo, o resultado mais imediato seria pronunciar “flor” quando a reencontramos. A presença da palavra “florzinha” ativa o morfema flor, facilitando seu reconhecimento. Este é o efeito gatilho onde a leitura de uma palavra detecta outras relacionadas. Para que isto ocorra não há necessidade da semelhança no plano visual: duas palavras com poucas semelhanças, mas que compartilhem do mesmo morfema como “lido” e “lemos”, podem agir como gatilhos uma a outra (DEHAENE, 2012, p.36-39).

Talvez algo semelhante tenha ocorrido no exemplo de Godovsky, cuja partitura, já tão familiar, evitou um olhar apurado, não detectando que um sinal de sustenido fatalmente mudaria o sentido musical. O fato só foi percebido por um leitor inexperiente que leu, atentamente, a partitura.

É interessante lembrar que o mesmo processo talvez ocorra na leitura de partituras com a presença de notas e modulações enarmônicas (mesmo som e grafia diferente) que

¹⁶ **Morfema** é uma unidade mínima significativa que tem a propriedade de articular-se com outras unidades de seu nível, na abstração que envolve significados e possibilidades combinatórias. Uma palavra é composta por vários **morfemas**. <http://www.dicionarioinformal.com.br>. Acesso em janeiro 2015.

ocorrem subitamente em algum trecho musical em razão da facilidade de escrita. Quanto ao aspecto rítmico, Gordon exemplifica essa questão com alguns padrões onde uma mesma unidade de tempo ou de compasso tem significados específicos de acordo com o contexto musical.

Dehaene, ao ser questionado sobre o método fônico de alfabetização, frisou que é essencial ensinar explicitamente às crianças a relação entre fonemas (sons) e grafemas (letras) porque é dessa forma que elas ativam os circuitos decisivos para ler, ganhando velocidade e autonomia. Afirmou que o cérebro precisa decodificar para ler, só consegue prestar atenção no significado quando a leitura ganha certa velocidade, credibilizando o método fônico.¹⁷

Gordon elaborou, através de seu processo metodológico, diversas atividades envolvendo as sílabas tonais ou rítmicas dentro dos padrões melódicos que deveriam ser percebidos, memorizados e conscientizados, postergando, para um momento oportuno, a leitura e sua escrita.

Como musicólogo, dedicou boa parte do seu trabalho a ensinar aos alunos um processo cognitivo de aprendizado musical onde a mente dá significado aos sons (pré-audição, audição e teoria do aprendizado musical). Como dissemos anteriormente, para Gordon, audição não é o mesmo que percepção auditiva, que trata apenas da recepção e do tratamento do som. Ela desenvolve a capacidade de ouvir internamente, com compreensão, sons que podem nem mesmo estarem acusticamente presentes para depois atribuir significado à música que escutamos, executamos, improvisamos ou compomos.

Este processo propõe ensinar e desenvolver a audição em três estágios:

1. Retenção: os alunos são expostos a vários trechos musicais e solfejos rítmicos com o propósito de registrar, ainda que de forma intuitiva, uma vaga impressão de tonalidade e métrica, durante as atividades práticas. Gordon frisa que retemos em nossa mente pequenas séries de alturas e durações que ouvimos em som real ou silenciosamente. Embora isso ainda não caracterize audição, a retenção

¹⁷<http://www.sed.sc.gov.br/secretaria/noticias/3640-neurocientista-apresenta-metodos-de-alfabetizacao-letra-por-letra>.

mental momentânea é suficiente para a audiar os padrões musicais que iremos ouvir mais tarde;

2. Organização: os alunos aprendem a colocar em prática os padrões tonais e rítmicos de tonalidades e métricas já mais organizados e vivenciados auditivamente nas atividades das sequencias de aprendizado;
3. Identificação: os alunos já assimilaram de forma consciente e identificam os padrões tonais e rítmicos o que os capacita a audiar e executar muitas canções com precisão e significado contextual.

Quanto mais música ouvirmos adotando esta postura, melhor será nosso envolvimento com a audiação porque, através do contato com outras obras musicais, teremos a oportunidade de confrontar as similaridades de peças ouvidas e audiadas anteriormente. Se escutarmos pouca quantidade de música ou muita de um mesmo estilo, corre-se o risco de comprometer a sequência do trabalho. O mesmo ocorre na linguagem, quanto mais nos expusermos a uma variedade de palavras, melhor será o vocabulário, comunicação e a forma de organizar o pensamento.

Seria pertinente questionar qual o valor educativo de aprender a ler e escrever sem aprender a pensar, isto é, utilizar esse conhecimento para além da reprodução estrita. Gordon afirma que a imitação, tal como na linguagem, “é um processo de olhar para trás”, contudo a audiação “é um processo de projetar o pensamento para frente” (GORDON, 2000, p. 24, apud, CASPURRO, 2006, p 57).

Em relação à música, pode-se afirmar que “saber música” não é a mesma coisa que “saber acerca de música”, ou seja, conhecer notas e figuras não é o mesmo que ouvir e identificar o som que esses símbolos representam. A qualidade do conhecimento, isto é, dos processos ou percursos desenvolvidos para a sua realização e manifestação é o cerne da questão (Caspurro, 2006).

No método fônico de alfabetização a apreensão da função que o fonema exerce na palavra é focalizada quando: as crianças discriminam palavras que começam ou terminam da mesma maneira e observam sua forma escrita; comparam o comportamento de um fonema em várias posições, através da fala e da escrita, como *rato*, *arco*, *cantar*; observam o que altera

quando se muda apenas uma letra inicial em palavras como *bala*, *cala*, *fala*, por comparação e contraste entre outras estratégias de ensino sistemático das correspondências som-grafia.

Na aprendizagem da linguagem, as crianças primeiramente aprendem a ouvir e discriminar entre as mudanças repentinas de "ba" e "da" para, posteriormente, especular sobre as diferentes maneiras de utilização dos sons. Quanto maior a variedade de palavras que ouvirem, melhor será a capacidade, quando adultas, de aprenderem a se comunicar, pois o nosso acervo de escuta adquirida serve como base para o desenvolvimento do vocabulário inicial e do posterior, o que, por sua vez, auxilia o desenvolvimento dos vocabulários de leitura e escrita. O mesmo ocorre com a música (Gordon. 2001).

Quanto mais cedo a criança se envolver com a aculturação musical, melhor será o seu envolvimento com a música e a audição, principalmente se essa aculturação ocorrer antes do desenvolvimento da linguagem, cujo poder de atração coloca a música em importância secundária.

A aculturação deve expor as crianças às canções da sua cultura, ao vivo ou gravadas, incentivando-as a entoar os sons. Quanto maior a diversidade de estilos, mais rico será seu ambiente musical, repleto de tonalidades, harmonias e métricas, constituindo seu acervo e interagindo com os sons de seu entorno (Gordon, 2001).

Somente quando os alunos imitam, cantando ou entoando o que ouviram, é que concluem o estágio de audição (auditivo/oral). É através da audição que os alunos adquirem um vocabulário de escuta dos padrões tonais e rítmicos, e é por meio da parte oral que adquirem o acervo de execução dos mesmos. A audição é possível graças à realização deste feedback (opinião). Sem a aquisição auditivo/oral nenhum dos outros níveis do aprendizado, seja por discriminação ou inferência, pode ser alcançado satisfatoriamente.

A aquisição auditivo/oral envolve contínuas voltas: os alunos quando ouvem os padrões tonais e rítmicos e depois cantam ou entoam o que ouviram, aprendem a ouvir com mais precisão. O ciclo de aprendizagem contínua implica a passagem auditivo/oral, e vice-versa. Esta é a forma como os alunos desenvolvem suas habilidades de audição (Gordon, 2001).

Na educação fundamental, mais do que conceitos de letra, sílaba, palavra, frase e texto, as crianças precisam adquirir o hábito de ler. É necessário que presenciem, desde pequenas, outras pessoas lendo e contando histórias, acompanhando o texto e exercitando a relação entre palavra escrita e sonoridade. A análise acústica da palavra é facilitada quando feita com clareza por um leitor. Para a criança que está sendo alfabetizada, este é um recurso que ativa sua memória auditiva fazendo com que a imagem gráfica seja registrada junto com outras que serão evocadas do seu acervo, num momento oportuno.

Familiarizar-se com a forma gráfica de cada letra ou sinal permite ao cérebro reconhecer a imagem. É necessário registrar, na sua memória de longa duração, a representação de todas as letras do alfabeto e os sinais pertinentes desta língua, sem o quê não há possibilidade de trazê-los à tona quando solicitados na condição de objeto de leitura (Lima, 2009).

A chave do problema é, sem dúvida, a compreensão auditiva da música ou do texto, algo que apele para um tipo de apropriação de processos e fatos que só podem ser desenvolvidos de forma intrínseca pelas pessoas. Uma coisa é compreender música ou frases e desvendar o seu significado sonoro dentro de estrutura melódica ou textual que memorizamos, quando acabamos de ouvir, executar, ler, escrever, improvisar ou compor. Outra coisa é conhecer escalas, intervalos, notas e figuras ou palavras, frases, sinais de pontuação, regras de acentuação e escrita representadas numa folha de papel ou no pentagrama, talvez lembradas durante a execução no instrumento musical ou proferidas num discurso de oratória.

Em face do exposto parece muito claro qual é a questão central: como se aprende a ler e escrever música? E na linguagem escrita, qual seria a melhor estratégia de ensino para uma alfabetização?

A solução é complexa, pois implica uma mudança de atitude dos educadores em relação às grandes questões da educação, refletindo acerca de “como se ensina” ou em torno de “como se aprende”. Mais precisamente, “como se aprende a compreender auditivamente música”, ou o significado de cada palavra, frase e texto. Não se trata de questionar o valor da memória, técnica, leitura, escrita e teoria musical, mas de questionar o momento em que as aprendizagens da notação e teoria ou alfabetização na escrita devem surgir no processo

educativo, assim como qual o papel da memória e da técnica no decurso do seu desenvolvimento.

Referências Bibliográficas

CASPURRO, H R. (n.d.). *Audição e Audição; Contributo epistemológico de Edwin Gordon para história da pedagogia da escrita*. (<http://goo.gl/VeAygC>) acessado em 29/12/2013.

DEHAENE, S. *Os neurônios da leitura*. Porto Alegre: Ed. Penso, 2012.

GORDON, E.E. *Preparatory audiation; Audiation and music; learning theory; a handbook of comprehensive Music*. Chicago: G. I. A. Publications Inc., 2001.

LIMA, E.S. *Neurociência e Leitura*. São Paulo: Inter Alia Comunicação e Cultura. www.editorainteralia.com, 2009.

SLOBODA, John A. *A Mente Musical: psicologia cognitiva da música*; tradução de Beatriz Ilari et al, Londrina: EDUEL, 2010.

Site

HALLINAN, Joseph T. Godovsky, error ; *Erronomics, Why we make mistakes and what we can do about them*: ISSN 978-0-09193-263-3 p.111 Ebury Press , 2009.

Disponível em

http://en.wikipedia.org/wiki/Boris_Goldovsky#cite_note-5

Bibliografia

- BRITO, T. A. *A Música na Educação Infantil*. São Paulo: Ed. Petrópolis, 2010.
- CAPOVILLA, Alessandra G. S; CAPOVILLA, Fernando C. *Alfabetização: método fônico*. 4. ed. São Paulo: Memnon, 2009.
- DEHAENE, S. *Os neurônios da leitura*. Porto Alegre: Ed. Penso, 2012.
- GARDNER, H. *Inteligências Múltiplas: A teoria na Prática*. Porto Alegre: Ed. Artmed, 1995.
- GORDON, Edwin E. *Preparatory audiation; Audiation and music; learning theory; a handbook of comprehensive Music*. Chicago: G. I. A. Publications Inc., 2001.
- *Learning Sequences in Music: A Contemporary Music Learning Theory- Skill, content and patterns*. Chicago: G. I. A. Publications, Inc., 2012.
- *All about audiation and music aptitudes*. In: *Musical Educators Journal*. Virginia, EUA: vol. 86, nº 2, p. 41-44, 1999.
- LIMA, E.S. *Neurociência e Leitura*. São Paulo: Inter Alia Comunicação e Cultura. www.editorainteralia.com, 2009.
- MATEIRO, T.; ILARI, B. *Pedagogias em Educação Musical*. Curitiba: Ed. IBPEX, 2011.
- SILVA, Ronaldo da. *Leitura Cantada: um caminho para construção da Audiação no músico profissional*. Campinas: Dissertação de Mestrado, UNICAMP, 2010.
- SLOBODA, John A. *A Mente Musical: psicologia cognitiva da música*; tradução de Beatriz Ilari et al, Londrina: EDUEL, 2010.
- *Music as language*. In F. Wilson and Roemann (Eds) *Music and Child Development*. (pp. 8-43). St Louis: Missouri MMB Inc., 1989^a.
- *The psychology of music reading*. *Psychology of Music*, 6(2), 3-20, 1978.
- WILLEMS, Edgar. *Las Bases Psicológicas de la Educación Musical*. Buenos Aires: Edit. Editorial Universitaria de Buenos Aires, 1969.

----- *As diferentes consciências na educação musical*. Revista da Associação Portuguesa de Educação Musical APEM, Lisboa: 66, 4-5, 1990.

Reflexões e Conclusões

Todo educador convive com a necessidade constante de buscar, atualizar e rever, dia a dia, a sua prática pedagógica. A partir das lacunas mal resolvidas da própria formação musical e das demandas da sua realidade, revitaliza e redireciona sua conduta agregando informações novas que possam suprir e adequar sua postura em prol de um resultado melhor para seus alunos.

Os progressos das neurociências e da psicologia cognitiva promoveram a descoberta da decodificação dos mecanismos neurais do ato de ler. As informações geradas dos consensos científicos sobre os mecanismos da leitura deveriam, a partir do momento em que surgem orientar os educadores como uma “neuro-psico-pedagogia” (DEHAENE, 2012, p. 345).

As neurociências, não pretendem substituir a psicologia experimental e a pedagogia. Segundo Dehaene (2012), nos laboratórios são os psicólogos que definem os protocolos de imagem cerebral enquanto que em sala de aula, são os professores que promovem exercícios e atividades adequadas a esse ou aquele método. O que o autor sugere é que tanto professores quanto psicólogos não podem ignorar os conhecimentos científicos que poderiam explicar as razões do cérebro da criança ser mais receptivo a este ou aquele método de leitura.

O desenvolvimento dos processos de leitura/escrita musical e textual é dependente da maneira como as pessoas compreendem visualmente e perceptivamente os símbolos notacionais, pois fornecem um simbolismo ou imagem para o que vemos, sentimos pelo tato ou ouvimos. Pode-se dizer que a sequência dos processos de aprendizagem constitui uma preocupação constante tanto do ensino fundamental quanto do musical.

Como estabelecer correlações entre a leitura textual e o processo de audição na leitura musical? O que significa, dentro da problemática educativa, compreender questões que envolvam a qualidade de aquisição e assimilação de conhecimento musical? Provavelmente, a compreensão auditiva da sintaxe seja a solução tanto para linguagem quanto música. Nesse sentido, a audição, enquanto referência a uma série de estudos desenvolvidos que confirmaram o valor do processo metodológico de Edwin E. Gordon, torna-se uma das fundamentações desta abordagem pedagógica, quer no domínio da psicologia cognitiva ou na educação.

Audição interior e apreensão são alguns exemplos de ações destacadas pelos pedagogos como solução para o processo de interiorização do vocabulário sonoro exigido para a compreensão intrínseca da música ou da linguagem, sobretudo nas fases que precedem a leitura, escrita e teorização.

Mas afinal de contas o que é “Audição” e “audiar”? Estes vocábulos não existem nos dicionários da língua portuguesa. Em face de tudo que já foi dito no desenrolar deste trabalho poder-se-ia selecionar alguns sinônimos e quem sabe até arriscar uma definição para a posteridade. Audiar é compreender, perceber, assimilar, percepção, conscientizar, entender, abarcar, aprender, interiorizar, ensinar, incorporar, ouvir, apreender. É possível dizer que “audiar” é um verbo da primeira conjugação e que está relacionado à palavra audição (do latim *auditione*) que, por sua vez, significa: percepção dos sons pelo ouvido; capacidade de ouvir; ação de ouvir ou escutar.¹⁸

O vocábulo “audição” (*audiation*) foi inventado pelo musicólogo Edwin Gordon e seu significado abarca um condensado de todos os verbos acima mencionados. Trata-se de um processo cognitivo pelo qual nossa mente ouve, registra, resgata, lê e incorpora, com consciência e de maneira silenciosa, sons que ainda não se manifestaram fisicamente e que mobilizam emoções como se estivessem acusticamente presentes.

Música e Linguagem oral são competências características da espécie humana. O meio natural de transmissão é auditivo-vocal. Tanto a música quanto a linguagem expressam o pensamento mobilizando emoções. A mais universal de todas as formas musicais é a canção onde palavra e música estão intimamente ligadas. Este talvez seja um vínculo inicial para alavancar as correlações entre os processos de leitura textual e a audição na leitura musical.

Seria providencial resgatar alguns ensinamentos de como a ciência explica a nossa capacidade de ler. Dehaene diz que o processamento da escrita começa no centro da retina humana (fóvea) que através das células foto receptoras de alta resolução processam o reconhecimento e a discriminação das letras. Durante a leitura deslocamos nosso olhar sobre a

¹⁸<http://michaelis.uol.com.br/moderno/portugues/index.php?lingua=portugues-portugues&palavra=audi%E7%E3o>

página em sacadas, identificando os caracteres das palavras que são desmembradas em milhares de fragmentos e reconstituídas pelo cérebro para decodificá-las através de duas vias: fonológica e lexical.

O autor ainda relata uma espécie de leitura mental silenciosa chamada de “leitura muda”, na qual passamos das palavras escritas ativando em nosso cérebro as duas vias citadas acima, mesmo diante de palavras desconhecidas. Nenhum leitor, mesmo experiente, pode impedir de converter, inconscientemente, os grafemas em imagens acústicas. Somos compelidos a fazê-lo, quer queiramos ou não.

Esse é um o ponto fundamental a se considerar. A constatação científica de Dehaene sobre a maneira como o cérebro processa a leitura de um texto de forma silenciosa, acionando as duas vias paralelas de leitura, estabelece um ponto comum entre a “leitura muda” e “audiação”, pois a audiação tem por objetivo fazer com que o músico, frente a uma partitura, tenha a capacidade de ouvir internamente, com compreensão, sons que, necessariamente, não estão acusticamente presentes, atribuindo significado à música que escutam, executam, improvisam ou compõem.

Ambos os processos de leitura decodificam seus componentes com o intuito de transformar grafemas em fonemas, assim como informações de notação no pentagrama em padrões melódicos. Ambos preconizam atividades sequenciais de aprendizagem, onde os conteúdos musicais ou componentes da escrita são apreendidos em pequenas doses, naturalmente, com o intuito de facilitar a compreensão dos padrões tonais e rítmicos que constituem a literatura musical e o vocabulário de palavras.

Na educação fundamental, mais do que conceitos de letra, sílaba, palavra, frase e texto, as crianças devem adquirir o hábito de leitura, assim como ouvir outras pessoas lendo e contando histórias, acompanhando o texto e exercitando a relação entre a palavra escrita e sua sonoridade. A mesma conduta é recomendável aos educadores musicais, que além de informações sobre teoria musical ou atividades de percepção e improvisação, devem também oferecer atividades de leitura à primeira vista e música de boa qualidade por meio de performances musicais ao vivo, ou gravações.

É conveniente lembrar o método fônico de alfabetização defendido e indicado por Dehaene, segundo o qual o ensino inicia-se pela forma e pelo som das vogais, seguido pelas consoantes. Cada letra (grafema) é aprendida como um som (fonema) que, junto a outros fonemas, pode formar sílabas e palavras. Para o ensino dos sons, há uma sequência que deve ser respeitada, do mais simples para o mais complexo.

A apreensão da função que o fonema exerce pode ser verificada em diversos momentos: quando as crianças discriminam palavras que começam ou terminam da mesma maneira e observam sua forma escrita, assim como quando comparam o comportamento de um fonema em várias posições, através da fala e da escrita.

Na aprendizagem da linguagem, as crianças primeiramente aprendem a ouvir e discriminar entre as mudanças repentinas de "ba" e "da" e só então começam a especular sobre as diferentes maneiras como os sons são utilizados. Quanto maior a diversidade de palavras que ouvirem, melhor será a capacidade, quando adultas, de aprender a se comunicar, considerando a relação entre o acervo da escuta adquirida enquanto base para o desenvolvimento do vocabulário verbal.

Gordon afirma que a linguagem (oral) e a música são consequências da necessidade de comunicação do que está no pensamento e que a Audição é para a música o que o pensamento é para linguagem oral (Gordon, 2001). Esta afirmação gera conflitos, pois Sloboda (2008) afirma que o pensamento existe independentemente da linguagem e ocorre em todos os seres humanos.

A distância entre a audição imediata de um som, que ocorre aqui e agora, e a atribuição de seu significado musical é um acontecimento que pode não estar ocorrendo no mesmo momento. Esta distância é que marca a diferença entre um ouvinte singular e um músico que audia, ou seja, aquele que apenas percebe e memoriza mecanicamente um conjunto de sons do que compreende seu significado musical (percepção) ou evoca através da memória. (Caspurro, 2006).

Ora, se decodificar apenas, ou seja, sonorizar os símbolos da escrita sem se apropriar do seu significado não é leitura, quem sabe então o vocábulo “audiação”, que envolve todo um processo de ler e de se apossar com compreensão do texto musical, poderia finalmente entrar para o dicionário da língua portuguesa, tomando emprestado da música o termo “audiação”, de forma que, ao invés de sonorizar os fonemas, iríamos “audia-los”.

Anexos

A - Quadro 7 - Conteúdo tonal: níveis e subníveis da sequência de aprendizagem (GORDON, 2001, p.75).

Tonalidades Funções da Tônica e da dominante	Maior	e	Menor	Harmônica
Maior Função da subdominante	e	Menor		Harmônica
Tonalidades Todas as funções	Maior	e	Menor	Harmônica
Tonalidade Funções da Tônica e da subtônica				Mixolídia
Tonalidade Funções da Tônica, da subtônica e da subdominante				Dórica
Tonalidade Funções da Tônica e da subtônica				Lídia
Tonalidade Funções da Tônica, da subtônica e da supertônica				Frigia
Tonalidade Funções da Tônica e da subtônica				Eólica
Tonalidade Funções da Tônica, da subtônica e da medianta				Lócria
Tonalidades Todas as funções	Mixolídia,	Dórica,	Lídia,	Frigia, Eólica E Lócria
Multitonal Unitonal e multitônica, multitonal e multitônica, e multitonal e unitônica	e			Multitônica
Monotonal e Monotônica				
Politonal e Politônica				

B – Quadro 8 – Glossário para a compreensão das funções (GORDON, 2001, p.74).

Função Tônica	Função referente ao acorde formado pela primeira nota da escala maior ou menor. Exemplo: em C seria o acorde formado pelas notas dó, mi e sol.
Função Supertônica	Função referente ao acorde formado pela segunda nota da escala maior ou menor. Exemplo: em C seria o acorde formado pelas notas ré, fá e lá.
Função Mediante (modulante)	Função referente ao acorde formado pela terceira nota da escala maior ou menor. Exemplo: em C seria o acorde formado pelas notas mi, sol e si.
Função subdominante	Função referente ao acorde formado pela quarta nota da escala maior ou menor. Exemplo: em C seria o acorde formado pelas notas fá, lá e dó.
Função Dominante	Função referente ao acorde formado pela quinta nota da escala maior ou menor. Exemplo: em C seria o acorde formado pelas notas sol, si e ré.
Função subtônica	Função referente ao acorde formado pela sétima nota

	da escala maior ou menor. Exemplo: em C seria o acorde formado pelas notas si, ré e fá.
Monotonal	Música que mantém a mesma tonalidade na obra inteira.
Monotônica	Música onde em duas ou mais partes dela mantém a mesma tônica.
Multitonal	Obra musical onde numa das partes ocorrem modulações de duas ou mais tonalidades.
Multitônica	Música em cuja determinada parte os padrões tonais possuem duas ou mais tônicas representando a modulação.
Politonal	Música onde em duas ou mais partes dela ocorrem diferentes tonalidades.
Politônica	Música onde em duas ou mais partes existem tônicas diferentes.
Unitonal	Parte de uma obra musical com tonalidade definida onde não ocorre modulação.
Unitônica	Quando estando em C a Tônica (dó) é a única nota que não modula.

C – Quadro 9 – Contexto e Conteúdo Rítmico: níveis e subníveis da sequencia de aprendizagem (GORDON, 2001, p.76).

<u>CONTEXTO RÍTMICO</u>	<u>CONTEÚDO RÍTMICO</u>
Métricas Usuais Binária e Ternária	Funções de divisão.
Métricas Usuais Binária e Não usual Ternária	Funções de divisão/ prolongação.
Métricas Usuais Binária e Ternária	Funções de prolongação.
Métricas Não usuais Emparelhadas e Desemparelhadas	Funções de macro/ microtempos.
Métricas Usuais Combinadas	Funções de macro/microtempos, divisão, divisão/prolongação e prolongações.
Métricas Usuais Binária, Ternária e Combinada	Todas as funções.
Métricas Não usuais Emparelhada Intacta e Desemparelhada Intacta	Funções de macro/microtempos.
Métricas Não usuais Emparelhada Intacta e Desemparelhada Intacta	Todas as funções.
Multimétrica e Multitemporal	
Monométrica e Monotemporal	
Polimétrica e Politemporal	

D – Quadro 10 – Glossário para a compreensão das métricas (GORDON, 2001, p.103-126).

Tempo	Velocidade na qual os padrões rítmicos são executados. Andamento.
Monométrica	A métrica num trecho musical é sempre a mesma, não muda.
Monotemporal	Músicas que mantêm o mesmo andamento por mais de duas partes.
Multimétrica	Músicas onde em uma parte os padrões rítmicos se organizam em mais de duas métricas, porém mantendo o mesmo andamento.
Multitemporal	Músicas que mantêm a mesma métrica, porém com andamentos diferentes.
Polimétrica	Músicas onde em duas ou mais partes as métricas são diferentes, mas com o mesmo andamento.
Politemporal	Música onde em mais de uma parte ocorrem andamentos diferentes, mas que mantêm a mesma métrica.

E – Quadro 11 – Glossário de terminologias utilizadas no processo metodológico de Edwin E. Gordon.

Aprendizado mecânico	Rote information: informação que os alunos adquirem como resultado da repetição do que ouvem por imitação. (Gordon, 2001, p.120).
Audição	Não é imitação ou memorização. É ouvir internamente, com compreensão, sons que podem ou não estar acusticamente presentes. (Gordon, 2001, p.104).
Conteúdo musical	Padrões tonais e rítmicos. (Gordon, 2001).
Contexto musical	Tonalidade e métrica que estão por trás dos padrões tonais e rítmicos. (Gordon, 2001).
Enarmônico	Dois padrões tonais que soam com a mesma altura, mas, notados diferentes. O mesmo pode ocorrer com duas tonalidades diferentes como: <i>C# e Db</i> . (Gordon, 2001, p.108).
Eurrítmico	Dois padrões rítmicos que soam iguais, mas são notados de forma diferentes. O mesmo pode ocorrer com duas fórmulas de compassos que são usadas para escrever o mesmo padrão rítmico de métricas diferentes. (Gordon, 2001, p.108).
Macrobeats	Seriam unidades de tempo e de compasso. (Gordon, 2001, p.112).
Métrica	É determinada através de como as macrobeats são divididas. De acordo com a maior ou menor acentuação as fórmulas de compasso se classificam em simples ou compostos (quaternários, binários, ternários). As subdivisões das unidades

	de tempo podem ser com dois (duplo) ou três (triplo) valores. (GORDON, 2001, p.112)
Microbeats	São subdivisões dos macrobeats. Por exemplo: uma semínima pode ser substituída por duas colcheias ou quatro semicolcheias; uma semibreve pode ser substituída por duas mínimas, quatro semínimas ou oito colcheias, etc. (Gordon, 2001, p.114).
Padrão Familiar	Padrões solos que se tornaram conhecidos porque os alunos aprenderam a executar mecanicamente. (Gordon, 2001, p.108).
Padrão melódico	A combinação dos padrões tonais e melódicos. (Gordon, 2001, p.113).
Padrão tonal (<i>tonal pattern</i>)	É a menor unidade musical de que somos capazes de perceber para desenvolvermos a compreensão da estrutura tonal de uma obra. É constituída por um conjunto de duas ou mais alturas, cuja função e lugar são no contexto de toda a estrutura musical, essencial para o estabelecimento da respectiva sintaxe tonal. (Caspurro, 2006, p.84).
Padrão rítmico (<i>rhythm pattern</i>)	É a menor unidade musical de que somos capazes de perceber para desenvolvermos a compreensão da estrutura rítmica de uma obra. É constituída por um conjunto de duas ou mais durações, cuja função e lugar são no contexto de toda a estrutura musical, essencial para o estabelecimento da respectiva sintaxe rítmica. (Caspurro, 2006, p.84).
Sílaba rítmica	Diferentes sílabas de durações usadas nos solfejos rítmicos presentes nos padrões. (Gordon, 2001, p.176).
Sílaba tonal	Diferentes nomes dados às diversas alturas musicais dentro de um padrão tonal. São usadas também no processo de leitura relativa: o sistema de “Do” maior e “La” menor móvel, (Gordon, 2001, p.123).

F- Entrevista a Edwin Gordon realizada por Helena Rodrigues Caspurro.

[file:///C:/Users/LU/Downloads/Entrevista a Edwin Gordon.pdf](file:///C:/Users/LU/Downloads/Entrevista%20a%20Edwin%20Gordon.pdf)

Helena Rodrigues- Professor Gordon, como é que o interesse pela investigação em educação musical e pela Psicologia da Música lhe surgiu?

Edwin Gordon- Bom, eu comecei por ser um músico prático, um contrabaixista que fazia, sobretudo música jazz. Estudei na Eastman School of Music onde obtive a minha primeira graduação e pós-graduação em Interpretação, como contrabaixista.

Depois de ter obtido esses diplomas, continuei a tocar e tomei consciência de que alguns dos meus problemas musicais nunca tinham sido abordados ao longo da minha aprendizagem. Por outras palavras, tinham-me ensinado o instrumento, os braços e os dedos, mas nunca a minha audição. Ou, seja, técnica em vez de pensamento musical.¹⁹

Foi então que comecei por me questionar sobre o como aprendemos quando aprendemos música. E assim, uma das primeiras coisas que verifiquei foi que temos diferentes níveis de potencial-aptidão. Debrucei-me então sobre os testes de aptidão musical existentes na altura: Seashore, Wing, Drake e achei que não eram testes válidos. Daí a minha motivação para criar um teste válido de avaliação da aptidão musical, que resultou na criação do MAP (Musical Aptitude Profile), ao fim de oito anos de trabalho²⁰.

Acontece que depois, os professores, na posse dos resultados obtidos através do MAP me questionavam, pois não sabiam como os utilizar: “oiça este aluno tem um resultado elevado, este outro tem um resultado baixo, o que é que devo fazer?” Nesta altura eu não tinha respostas, necessitei, portanto de desenvolver outras investigações que me haveriam de conduzir à criação do construto de *audiation* e ao desenvolvimento da minha teoria de aprendizagem musical.

Por exemplo, rapidamente percebi que as formas como se deve ensinar pessoas com elevada aptidão musical e com baixa aptidão musical são duas coisas diferentes. Perante crianças com diferentes aptidões musicais eu perguntava-me sobre o que cada uma necessitava para aprender aquilo que eu tinha para ensinar, e sobre o *timing* que cada uma poderia requerer. Percebi que os processos de aprendizagem são os mesmos, mas que se podem processar de um modo mais lento ou mais rápido. Outra coisa que percebi foi que não importa se se trata de um adulto ou de uma criança: a aprendizagem processa-se da mesma forma; a diferença é que quanto mais jovem se é mais rapidamente se aprende. Quanto mais velhos somos, mais vagarosamente aprendemos. Portanto, um adulto com baixa aptidão musical aprende muito, muito lentamente; uma criança pequenina com uma elevada aptidão musical aprende muito, muito rapidamente. Uma outra coisa que descobri é que não há apenas uma aptidão musical, mas várias, pelo menos vinte. Podem sobrepor-se e haver alguma correlação entre si, mas cada uma mostra uma especificidade muito própria.

Em suma, o meu interesse por estas questões começou por ser pessoal, queria saber de mim próprio. Teve, também, um carácter prático: eu queria saber como se deve ensinar. Depois, isto é uma espécie de “bola de neve”: Quanto mais investigação, mais

¹⁹ Neste texto surge muitas vezes a palavra *audiation*, cujo significado o leitor poderá lembrar relendo o artigo “Thank you, Dr. Gordon” publicado no Boletim n. 88 da APEM. Conforme nos apareceu adequado segundo os casos optou-se por traduzir a palavra por pensamento musical ou por cosevar o original.

²⁰ Esta altura terá coincido com o trabalho do Professor Edwin Gordon na Universidade de Iowa-ocupando a cátedra de Carl Seashore, pioneiro dos trabalhos no âmbito da Psicologia da Música- onde pode contar com excelentes condições de investigação e pode constatar com alguns dos principais nomes da Psicometria e da Estatística aplicada à Psicologia.

coisas se descobrem e mais questões surgem. Fica-se envolvido, preso... Continuo a ter projectos de investigação em curso.

H.R.- Pode falar-me um pouco destes seus projectos?

E.G.-Bom, um trabalho que estou a fazer diz respeito à determinação dos níveis de dificuldade de padrões harmónicos, à semelhança do que fiz com os padrões rítmicos e tonais. Estou a criar um teste de percepção harmônica e a fazer um estudo sobre improvisação.

Continuo, também, muito interessado em continuar a pesquisa que tenho feito com crianças em idade pré- escolar, pois acredito que em termos de desenvolvimento musical essa é uma idade muitíssimo importante e que a educação musical do futuro se vai centrar aí.

A Universidade de South Carolina nomeou-me *Distinguished Professor at Residence* e ofereceu-me óptimas condições de investigação para desenvolver trabalhos com crianças nessa faixa etária. Além disso, estou a rever o meu livro "A music learning theory for newborn and Young children".

H.R. - À semelhança de outros psicólogos que se debruçaram sobre o desenvolvimento intelectual da criança- como Gesell ou Piaget, por exemplo- o Professor Gordon defende a existência de diversos estádios do desenvolvimento musical. Pode falar-me um pouco do desenvolvimento musical das crianças pequeninas?.

E.G.- Bom isso é um longo tema!...

Muito sumariamente direi que os estádios de desenvolvimento definidos para outros aspectos do conhecimento humano têm pouco em comum com o desenvolvimento musical; por exemplo, os estádios definidos para a linguagem não servem para definir o desenvolvimento musical.

Na minha teoria os dois estádios são o que designo como aculturação, em que as crianças estão expostas à cultura musical que as cerca.

Depois, seguem-se os estádios da imitação – as crianças reproduzem, imitam aquilo que ouvem. Depois, a assimilação, em que a criança tem que se coordenar consigo própria: coordena o movimento com o cantar, respira de acordo com o movimento, prepara os músculos antes de cantar, respira antes de saltar...O movimento é respiração; cantar é movimento...Enfim, um pouco diferente do que se tem dito...

Estes estádios constituem a *audiation* preparatória. E devo dizer que um grande número de pessoas- mesmo das que fazem música profissionalmente- porque não receberam a orientação necessária, não estão prontas para passar à fase seguinte, a da *audiation*. Ainda se encontram naquilo a que eu designo de *musical babble*.

H.R. - Uma das suas afirmações mais surpreendentes é que o mais elevado nível do nosso potencial para aprender música é na altura do nascimento. Como pode provar isto?

E.G.-Não posso provar o que tenho são evidências indirectas:

Há crianças que com a mesma qualidade de instrução musical desde o nascimento atingem desenvolvimentos musicais diferentes: umas melhoram imenso, enquanto que outras param o seu desenvolvimento. Verifiquei que há crianças que por melhor instrução musical que seja facultada só podem melhorar as suas capacidades até um certo ponto.

A razão poderá estar no potencial com que nasceram.

Tenho várias investigações que demonstram que entre os 3 e os 9 anos de idade, se for facultada uma boa instrução musical à criança é possível elevar o seu potencial para aprender Música; e vice- versa, as investigações mostram que esse potencial baixa se se não fornecer essa estimulação musical. Esta é, aliás. A razão que me leva a dizer que a aptidão musical é desenvolvimental. Portanto esta é a minha teoria, deduzo e extrapolo: se isto se verifica entre os 3 e os 9 anos porque não será assim, também entre o momento do nascimento e os três anos?

Por outro lado, tenho estudos de observação em que se verificam os comportamentos do recém-nascido face ao som e assim se infere o seu nível de aptidão musical. Verifica-se uma elevada correlação entre estes comportamentos e os resultados nos meus testes de aptidão musical, administrados mais tarde.

Portanto, não posso provar isso especificamente mas tenho evidências indirectas. Acredito que essa afirmação venha a ser demonstrada num futuro próximo através de processos neurológicos.

H.R. - Gostaria que me falasse de algum dos problemas que afectam a educação musical da actualidade, quer no âmbito do ensino de um instrumento como no âmbito da educação musical no ensino genérico...

E.G.- Bom, no que concerne ao ensino de instrumentos, um dos problemas típicos é que se ensina apenas um instrumento: o instrumento físico que o aluno toca. Em meu entender, ao ensinar-se um instrumento tem que se ensinar dois: aquele que se está a tocar e aquele que está na mente.

O instrumento, por si só, não tem boa afinação; o instrumento é apenas uma extensão do corpo humano, uma extensão da capacidade de *audiation* do intérprete. Se este não possui uma boa *audiation* da qualidade do som que pretende retirar do instrumento, o instrumento, por si só, não a pode dar.

Uma grande parte dos professores assume que é a técnica que pode dar uma boa qualidade ao som ou que boas dedilhações fazem a boa afinação. E isto é um disparate. São as ideias musicais que devem levar a procurar a dedilhação ou o gesto físico mais adequado para as expressar.

Aliás, nós não temos teclas ou válvulas para o ritmo; o ritmo tem que estar no corpo, nas ideias musicais do intérprete. No piano, a uma tecla corresponde a afinação exata, mas se sequer tocar duas colcheias, não há tecla a que se possa recorrer.

Portanto, a minha crítica é que muito frequentemente se ensina apenas o instrumento exterior e que se deveria começar por ensinar o instrumento interior: *audiation*. Ou seja, ensinar a ouvir dentro de si próprio uma boa afinação, uma boa qualidade sonora, ensinar o corpo a mover-se de forma a ter bom ritmo. Só depois deve vir o ensino do instrumento concreto, fazendo com que este seja uma extensão do pensamento musical do músico.

Muitas vezes a grande preocupação dos professores é ensinar a ler, é ensinar notação, julgando que assim se aprende a tocar um instrumento. Muitas pessoas pensam que a aprendizagem da leitura musical leva a uma escuta inteligente, o que não é verdade. Toda a minha investigação, mostra que a escuta inteligente serve de alicerce para a leitura: primeiro há que saber ouvir; depois é que deve vir a associação entre o que se ouve e se compreende, com aquilo que se vê e que serve como representação. Dever-se-ia seguir o que faz Suzuki: começar por tocar sem notação. No entanto, devo referir que o problema com muitos professores dos Estados Unidos, que seguem esta metodologia (o problema não é do próprio Suzuki que é um homem muito inteligente) é que não ensinam as crianças a cantar e dançar o que vão tocar, limitando-se apenas a fazê-las ouvir e imitar. Mas a imitação sem movimento. Sem o envolvimento do peso total do corpo, não ensina nada. Em suma, mesmo os professores que neste país seguem os ensinamentos de Suzuki e que ensinam sem notação acabam por ter uma abordagem técnica do instrumento demasiado cedo. As crianças devem dançar e cantar antes de iniciarem o estudo de um instrumento.

Relativamente a um problema no âmbito do ensino genérico devo referir que para alguns professores a grande preocupação se tem centrado no ensino de canções, o que

por vezes se faz prematuramente, sem que as crianças estejam prontas para isso. Concebe-se que alguém tente ensinar um poema a uma criança antes que esta possa dizer palavras?

Ora o que acontece é que em música nós muitas vezes ensinamos poemas antes de as pessoas estarem preparadas para ouvir. E o que devíamos fazer era, antes, ensinar padrões tonais (exemplifica) e padrões rítmicos (exemplifica)²¹. Ou seja, ensinar “palavras” (os padrões tonais e rítmicos) que entram na canção. Não somente as “palavras” dessa canção mas muitas mais, de forma a que se possa depois não só cantar as músicas que outros escreveram mas também criar as suas próprias. Se se ensinar muitos padrões tonais e rítmicos as crianças podem depois pô-los juntos nas combinações que quiserem, têm um vocabulário com que podem criar.

A Música não é uma linguagem mas é aprendida como uma linguagem. O processo de aprendizagem é análogo ao que ocorre na linguagem: Começa-se por aprender palavras soltas antes de ser capaz de dizer frases inteiras ou estabelecer uma conversa. Depois dessa aprendizagem inicial as crianças não se limitam a imitar aquilo que ouvem; são capazes de fazer as suas próprias questões, de construir frases próprias, usar as suas próprias palavras. No ensino da Música deveria acontecer algo semelhante: deveríamos ensinar padrões tonais às crianças de forma a que possam conversar musicalmente.

As crianças não aprendem poemas antes de serem capazes de construir as suas próprias frases, pois não? Mas em música nós ensinamos Mozart, Haydn, e canções de Natal antes de estarem capazes de usar esse vocabulário, de criarem as suas próprias canções. Ou seja, a forma como normalmente a Música é ensinada é retrógrada; ensina-se como se foi ensinado, com muitos erros metodológicos.

Quando uma criança aprende uma língua começa por ouvir, depois fala, depois aprende a ler e depois a escrever. É o que fazemos nós em Música? Muito frequentemente a leitura é a primeira coisa! Como é que alguém pode ler uma coisa que não consegue cantar? Como é que alguém pode cantar uma coisa que não pode ouvir? !

Séculos atrás aprendia-se da forma correta: a notação não importava. Procurava-se o mestre, que tocava, o aluno ouvia, e depois tocava também. E improvisava. Ma hoje negligenciamos a *audiation* e o que ensinamos é, sobretudo, notação. E esquecemo-nos que a notação não ensina nada; pode apenas servir como apontamento, pode lembrar aquilo que já se consegue pensar musicalmente.

Isto é, há uma diferença entre descodificação e leitura. Se eu conhecer a fonética do português posso decifrar e ler mecanicamente, mas sem estar a atribuir significado

²¹ Os padrões tonais e rítmicos determinados com base em anos de investigação são uma ferramenta essencial na teoria de aprendizagem musical do autor: nos padrões rítmicos o elemento tonal não entra e vice-versa.

aquilo que leio, sem pensar. O mesmo sucede com a leitura musical: conhecer os sinais de notação, as notas, as figuras, os sustenidos, saber que aquela nota corresponde àquela tecla, etc, é apenas uma associação, não é verdadeira leitura. Da mesma forma que ser capaz de associar sons às letras do alfabeto não significa que se saiba ler, que se compreenda o que se está a ler. Se não se sabe pensar não se pode ler com compreensão; se não se pensa musicalmente não existe verdadeira leitura musical mas mera decodificação de signos. A verdadeira leitura musical acorda um determinado significado musical que é ouvido, pensado musicalmente.

H.R. - A sua teoria de aprendizagem musical advoga o sistema da tónica móvel. Gostaria que referisse quais são, em sua opinião, as desvantagens da utilização do sistema do dó fixo, que é o que é usado corretamente em Portugal...

E.G.- Esse é um assunto em que eu realizei bastante pesquisa...

O que acontece no sistema de dó fixo é que se chamam os mesmos nomes, as mesmas sílabas, a intervalos diferentes. Por exemplo, se estou em Dó Maior canto mi-fá desta forma (exemplifica cantando um intervalo de segunda menor), se estou em Ré maior canto , com as mesmas sílabas, uma outra coisa (exemplifica cantando um intervalo de segunda Maior). Isto é, as mesmas sílabas estão associadas a significados musicais diferentes. Ou, seja, tenho que ser capaz de pensar musicalmente antes de cantar. E se tenho que ser capaz de audiar (*audiate*) antes de utilizar o sistema de sílabas, para que é que este serve? O solfejo – a utilização de sílabas para expressar o nome das notas- serve apenas para ajudar a audiar (*audiate*).

O sistema de dó fixo não ajuda a pensar em termos de sintaxe dos diferentes modos...Pode resultar com alunos avançados em termos de *audiation*, mas não com todos, com aqueles que tem dificuldades a este nível.

H.R. - Que diria se o criticassem dizendo que nos tempos de hoje não faz sentido ensinar recorrendo à tonalidade, dado que muita da música contemporânea é atonal e que um tal procedimento de ensino contribui para condicionar e limitar o poder de audiação das crianças?

E.G.- Diria que essa é uma perspectiva muito limitada...

Pensemos em Schönberg de quem se diz que a iniciou a música atonal... No entanto, ele nunca usou essa palavra, mas antes a palavra pantonal, que significa todas as tonalidades incluídas...

Se na nossa aprendizagem aprendemos todas as tonalidades possíveis, estaremos aptos a ouvir todas as rápidas mudanças de tonalidade e, portanto, compreenderemos a música pantonal...

Dá-se significado à música através da tonalidade²². O que acontece é que não estando a nossa audição preparada para entender todas as rápidas mudanças de tonalidade que ocorrem em muita da Música contemporânea, culpamos a Música contemporânea e chamamos-lhe atonal. E é um disparate, é admitir que não lhe compreendemos o significado; o significado musical vem através da tonalidade.. Grandes músicos como Karajan, Bernstein, disseram-no.

H.R. - Mas eu posso extrair significado musical de uma obra para percussão em que não há qualquer tonalidade...

E.G.- Aí o significado vem da métrica, do sentir do tempo... A métrica está para o ritmo como a tonalidade está para o elemento tonal.

H.R. - Então, e no caso, por exemplo, da música indiana em que são utilizados quartos de tom?

E.G.- Eles têm a sua própria tonalidade, que nada tem a ver com os nossos modos maior, menor, frígio, lídio, etc. Cada cultura musical possui o seu significado em termos tonais. O ritmo é universal, mas o elemento tonal apresenta mudanças.

Mudanças essas que ocorrem também ao longo dos tempos. Por exemplo, recuemos até ao tempo de Bach deu significado aos modos maior e menor, mas até essa altura o que tinha significado era, sobretudo em modo dórico e mixolídio, um pouco do lídio e frígio. Em Purcell e na música inglesa virginal, os modos maior e menor não eram significativos, era um outro sistema. Não sabemos como ouviam essas pessoas. Rameau tentou explicar como devíamos audiar (*audiate*) Mas não sabemos como o faziam Purcell ou Monteverdi... É bem possível que a Música de Mozart parecesse estranha aos ouvidos de Monteverdi. Ou, seja, que em termos tonais, o significado musical vem da tonalidade que é popular na época. Diferentes épocas tiveram diferentes relações com a tonalidade; a *audition*, o dar sentido ao que se ouve, processa-se através dos elementos tonais (em sentido lato) que vigoram na altura.

A minha teoria de aprendizagem musical é adequada para os dias de hoje. Talvez no ano 2050 a Música existente, em termos de tonalidade, seja completamente diferente e a minha teoria não sirva mais. Mas não é isso que torna a vida interessante, os problemas que vamos encontrando? E quando encontramos as respostas, logo a seguir a vida muda...

²² Em português (de Portugal) não existe termo equivalente ao vocábulo inglês “ *tonal*”. Por isso recomenda-se a atenção necessária para que às palavras tonal e tonalidade seja conferido o significado do original inglês, nem sempre, coincidente com o estrito significado que tem em português.

H.R. - Em Portugal o ensino da Música é obrigatório apenas no quinto e sexto anos de escolaridade, isto é quando as crianças têm já dez, onze anos de idade. O que é que acha desta situação?

E.G.- Darei uma resposta retórica: o que aconteceria se em Portugal não se ensinasse Português senão quando as crianças apresentassem essa idade? Obviamente que seria demasiado tarde para que elas algum dia pudessem pensar e expressar-se em Português corretamente... Com a Música sucede o mesmo: é demasiado tarde, a não ser que a educação musical recebida em casa tenha de algum modo compensado este atraso.

Ou seja, que aquilo que se pode ensinar é basicamente imitação e memorização.

No lugar do pensamento musical haverá apenas repetição.

No entanto, estes são os processos com que mesmo muitos músicos profissionais abordam a Música...

H.R. - Como justificaria a necessidade da existência da Educação Musical num currículo?

E.G.- (Visivelmente desconcertado, já que isso é óbvio para ele)... Mas a questão não é “porque”, mas “quando” e “o que”! É parte da cultura humana, é específico da cultura humana! Os bichos não tem música, mas os homens, qualquer que seja a cultura, têm Música no seu quotidiano: nos casamentos, nas festas, nas cerimônias fúnebres...

H.R. - E que me diz quanto ao ênfase, recente sobre as questões da “apreciação musical”?

E.G.- Não há apreciação sem compreensão. Quanto melhor se compreende, melhor se pode apreciar. Não se pode dizer a ninguém: isso é Picasso tens que gostar, ou essa é a tua Mãe, tens que gostar. O “gostar” baseia-se na compreensão. O problema é que muita dessa literatura recente ignora o que é *audiation*.

H.R. - Para finalizar, e dado que apontou vários problemas na nossa Educação Musical: como acha que podemos mudar este estado de coisas?

E.G.- (Risos...) Acho que é desta que vou parar à cadeia... o que penso é contra a lei...(risos).

Bom, eu acho que isto passa pela formação de professores e neste campo os estabelecimentos de Ensino que a fazem tem feito um mau trabalho. Aliás, a situação vem de longe: por exemplo, Isaac Newton só pode desenvolver o seu trabalho sobre a gravidade fora da Universidade... Descartes, Bacon, tiveram também problemas, pois as Universidades são regra geral, instituições conservadoras e avessas à mudança... Assim, creio que o caminho é através de pequenos grupos de trabalho, independentes. Não interessam grandes organizações, pois acabam por se tornar em instrumentos políticos. Em pequenos grupos de estudo é mais fácil conservarem-se ideais sinceros de trabalho.

***Helena Rodrigues** – Assistente do Departamento de Ciências Musicais da FCSH- UNI.