

Boletim da Associação Portuguesa de Educação Musical

Patrocínios
Junta Nacional de Investigação Científica e Tecnológica
Instituto de Inovação Educacional
Fundação Calouste Gulbenkian

ÍNDICE

Dia Internacional da Música	5
Entrevista a Edwin Gordon	7
Helena Rodrigues	
MUS-E PORTUGAL - Fonte de Equilíbrio e Tolerância	12
Cristina Brito Cruz	
Xarabanda - Um projecto global de investigação e divulgação do património cultural da Madeira...	18
Jorge Castro Ribeiro	
CD-Rom e CD-I Materiais para a Educação Musical	20
Centro de Documentação	22
Noticiário	24

Director: Graziela Cintra

Redacção, Administração e Propriedade: Associação Portuguesa de Educação Musical

Rua Rosa Araújo, 6 - 3.º * Telef. 355 71 18 * 1250 Lisboa

Preço 500\$00

Periodicidade trimestral

Boletim 90 Julho / Setembro 1996

Registado nos SRIP N.º 109959
E.J. 209.958

Composto e impresso: Tip. Minerva do Comércio
Travessa da Oliveira à Estrela, 10
1200 LISBOA

Depósito Legal N.º 88071/95,

ENTREVISTA A EDWIN GORDON

Helena Rodrigues*

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.¹ 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 trabalho.²

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*¹ 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 uma 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 acerca de mim próprio. Teve, também, um carácter prático: eu queria saber como se deve ensinar. Depois, isto é uma espécie de "bola de neve": quanta mais investigação, mais 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 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 harmónica 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 cri-

ança - 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 primeiros 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 musical 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 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 exacta, mas se se quer 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 a 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).³ 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 com-

binhações 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 se 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 de semelhante: deveríamos ensinar padrões tonais e rítmicos 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. E 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 correcta: a notação não importava. Procurava-se o mestre, que tocava, o aluno ouvia, e depois, tocava também. E improvisava. Mas 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 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 aquela 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 descodifi-

cação 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 correntemente em Portugal...

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

O que acontece no sistema do 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 *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 *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 têm 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 audição das crianças?

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

Pensemos em Schönberg de quem se diz que 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 aprendermos 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 tonalidade.⁴ O que acontece é que não estando a nossa *audiation* preparada para entender todas as rápidas mudanças de tonalidade que ocorrem em muita da Música contemporânea, culpamos a Música 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. Bach deu significado aos modos maior e menor, mas até essa altura o que tinha significado era sobretudo em modo dório 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 *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 *audiation*, 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 isto que torna a vida interessante, os problemas que vamos encontrando? E quando encontramos as respostas, logo a seguir a vida muda...

H.R. - Em Portugal o ensino da Música é obrigatório apenas no 5º e 6º 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 correctamente... 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 "porquê" mas "quando" e "o quê"! É parte da cultura humana, é específico da cultura humana! Os bichos não têm música mas os humanos, qualquer que seja a cultura, têm Música no seu quotidiano: nos casamentos, nas festas, nas cerimónias 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 muito 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 eu penso é contra a lei (risos)
Bom, eu acho que isto passa pela formação de professores e neste campo os estabelecimentos de Ensino Superior que a fazem têm 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.

¹ Neste texto surge muitas vezes a palavra *audiation*, cujo significado o leitor poderá lembrar relendo o artigo "Thank you, Dr. Gordon" publicado no Boletim nº 88 da APEM. Conforme nos pareceu adequado segundo os casos optou-se por traduzir a palavra por pensamento musical ou por conservar o original.

² Esta altura terá coincidido 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 contactar com alguns dos principais nomes da Psicometria e da Estatística aplicada à Psicologia.

³ 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.

⁴ Em português 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 têm em português.

* **Helena Rodrigues** - Assistente do Departamento de Ciências Musicais da FCSH - UNL