

Audição e audiação

O contributo epistemológico de Edwin Gordon para a história da pedagogia da escuta

Helena Caspurro

Se é verdade que o conceito de audiação de E. Gordon tem suscitado alguma polémica, não é menos verdade que as questões que estiveram na sua origem têm raízes numa discussão filosófica bem mais antiga, envolvendo praticamente todos os pedagogos da música que maior impacto tiveram na reflexão educativa contemporânea. Trata-se do debate em torno da definição de conhecimento musical. Efectivamente, é já no início do século XX que educadores e psicólogos da música procuram termos ou expressões que pudessem traduzir, de forma inequívoca, a qualidade dos produtos de aprendizagem dos sujeitos, encontrando-se aqui o berço da problemática que inspiraria E. Gordon na produção da sua teoria de aprendizagem musical.

No presente artigo, pretende-se dar a conhecer o conjunto de questões e terminologias que constituem o passado mais directo dos princípios defendidos naquela obra e, com isto, fundamentar histórica, epistemológica e pedagogicamente um dos conceitos que mais desafios coloca à educação musical dos nossos dias: a audiação. Algo que está presente neste objectivo é, não apenas evidenciar a proximidade filosófica do pensamento de E. Gordon com o de autores célebres da pedagogia e psicologia musical – como, entre outros, Jaques-Dalcroze, E. Willems, Mainwaring e J. Mursell –, como sublinhar um dos seus mais pertinentes contributos para a história da pedagogia da escuta: a definição, através da audiação, do lugar da generalização e criatividade na aprendizagem.

A questão da definição do conhecimento

<<Il existe certes livres nombreux en lesquels sont consignés de nombreux exercices de lecture à vue, de transposition, de notation et même d'improvisation vocale. Mais tous peuvent être effectués sans secours de l'oreille; ceux de lecture et improvisation à l'aide du sens musculaire, ceux de transposition et de notation à l'aide du sens visuel>> Jaques-Dalcroze (1916, p. 10)

Não é de todo sustentável que a realização do músico possa ser concretizada, não importa a que nível, sem ouvir. Da mesma maneira que a acção do pintor, do bailarino, do escritor ou do matemático são inconcebíveis sem, respectivamente, ver, perceber as funções da linguagem corporal, dominar os códigos de significação da linguagem ou pensar em termos abstractos e simbólicos. Contudo, qualquer uma destas evidências não é suficiente para definir a qualidade dos processos envolvidos nos diferentes domínios de conhecimento que são exigidos a cada um dos seus actores. Não basta, portanto, ver para se ser pintor, escrever para se dominar a arte da escrita, coordenar os movimentos do corpo para se ser bailarino, saber as regras do raciocínio numérico para se ser matemático. Também na música não será de todo suficiente ouvir para se cantar, tocar com excelência ou compor uma obra polifónica, nem tão-pouco executar ou harmonizar 'de ouvido' uma bela canção de Mozart ou improvisar sobre um tema conhecido.

Ainda que não seja necessário grande erudição para se concluir tudo isto, o certo é que foi sobre esta problemática que, no terreno da música, a maioria dos pedagogos da primeira metade do século XX dedicou a sua obra educativa, abrindo caminho para

uma das principais discussões filosóficas e científicas da actualidade: como definir o conhecimento musical e qual o papel da educação no seu processo de desenvolvimento. A ideia de que a manifestação de produtos ou desempenhos não é suficiente para a definição de conhecimento verdadeiramente assimilado é a questão levantada. Os factos são, aliás, tão velhos como actuais. Os produtos ou resultados saídos do interior das 'catedrais' responsáveis pela formação de especialistas na arte de ouvir comprova-o. Como explicar, por exemplo, fenómenos ainda hoje recorrentes no universo dos alunos de formação 'erudita', como a dificuldade em improvisar, compreender harmonia, ler 'à primeira vista', transpor ou tocar 'de ouvido', ou, de um modo geral, criar música? Que eficácia pode ser imputada a um sistema de ensino que se revela incapaz de responder a problemas de realização que estão para além da performance propriamente dita, da reprodução imitativa de notação e do conhecimento de teoria? Enfim, questionar a qualidade do conhecimento é pôr em causa a própria qualidade do paradigma de ensino instituído.

Sem dúvida que a forma como se aprende a assimilar música é um factor decisivo para o desenvolvimento não apenas de diferentes maneiras ou qualidades de audição, como de diferentes atitudes ou necessidades perante a música. A compreensão do fenómeno sonoro, no sentido de uma apropriação intrínseca da própria música, parece ser a variável que, estando muito para além do fenómeno estritamente perceptivo, permite estabelecer, senão totalmente, pelo menos de forma significativa, a dita diferença qualitativa. Ou seja, para os autores em questão será a forma como se processa a compreensão do que se ouve que explica o facto de estarmos ou não perante um músico. Assim como a forma como se processa a compreensão do que se vê poderia explicar a circunstância de estarmos ou não perante a presença de um artista plástico. E por aí fora...

Como denominar tal processo, como destrinchá-lo do fenómeno comum de ouvir, qual a sua mais-valia relativamente a outros modos de fazer e entender música – eis o motivo que terá levado psicólogos e pedagogos à procura e criação de termos ou conceitos, alguns deles bem conhecidos entre nós, como a *escuta* ou a *audição interior*. O mais recente, o conceito de *audição*, encontra um corpo de sistematização teórica crê-se que sem paralelo na história da pedagogia musical: a teoria de aprendizagem musical de E. Gordon (2000b).

Resta pois perguntar o que acrescenta a audição à pedagogia da audição. O que vem decisivamente sublinhar ou questionar?

A busca de alegorias: escuta, audição interior, 'thinking in sound'...

<<É claro que se pode compor com o conhecimento teórico dos acordes, regras não faltam, mas o facto de serem 'conhecidos' não significa que são realmente 'ouvidos' >> Willems (1990, p. 25).

A procura de terminologias ou alegorias que permitam explicar e sublinhar, de uma maneira clara e concreta, a qualidade do processo de assimilação musical é um fenómeno constante na reflexão educativa de todo o século XX.

Matthay (1913) – que se preocupou com o processo psicológico da aprendizagem dos instrumentistas na época contemporânea a Jaques-Dalcroze – aborda o problema, sublinhando a diferença entre *ouvir* e *escutar*. <<*there is nothing more fatal for our musical sense, than to allow ourselves – by the hour – to hear musical sounds without listening to them*>> (p. 5).

Audição interior é outra das expressões fulcrais nos discursos pedagógicos desenvolvidos ao longo do século XX. Willems (1950, 1970, 1976,1977), Orff (1961,1974,1978) – sobretudo através de Keetman (1974) –, Kodály (in Choksy, 1981), Martenot (in Frega, 1996), usam frequentemente aquela expressão com o mesmo sentido de *escuta* proposto por Matthay.

Mainwaring (cf. McPherson & Gabrielsson, 2002), um dos precursores da reflexão em Psicologia da Música, insiste, já no início do século XX, na ideia de que <<*musicianship is the capacity of being able to 'think in sound'*>>, enquanto que Jaques-Dalcroze (1916) vê no termo *eurritmia* – com o qual intitula uma parte fundamental do seu 'método' de ensino – a melhor forma de designar os princípios subjacentes à *escuta* sonora e cinestésica da música e, deste modo, a manifestação de desempenho musical intrinsecamente interiorizado, do qual depende decisivamente o desempenho da improvisação (que constitui outra das componentes essenciais do seu 'método').

A aplicação dos conceitos de *escuta* e de *audição interior* ao ensino instrumental verifica-se ainda em obras didáticas de pedagogos e instrumentistas de meados do século XX como, entre outros, Giesecking & Leimer (in Aiello & Williamon, 2002) e Donald Pond (in Like, Enoch & Haydon, 1996). Outros educadores, como Y. Trotter ou mesmo Montessori (in McPherson & Gabrielsson, 2002), advogam genericamente os mesmos princípios já no início do século XX.

Suzuki (1983; 1993), ao desenvolver um 'método' específico para o ensino de violino, expande os princípios da aprendizagem perceptiva dos sons à educação genérica da música (nomeadamente ao ensino de piano), sublinhando a ideia de que o processo de assimilação de conhecimento musical é semelhante ao da língua materna (*mother*

tongue).

Kohut (1992) fundamenta o seu <<*natural learning process*>> nos princípios pedagógicos defendidos por Suzuki, salientando as vantagens da aprendizagem ‘de ouvido’ no desenvolvimento da musicalidade e do desempenho dos instrumentistas.

Enfim, o que reter daqui? Que, para qualquer um dos autores citados, mais do que a defesa da escuta ou da audição interior, está a procura de uma alternativa pedagógica. Mais do que fazer música importa *como* é de facto apreendida ou assimilada pelo sujeito. Compreende-se assim que o privilégio dado ao canto, ao movimento corporal, a actividades de escuta sonora, à improvisação – antes da aprendizagem da teoria, da leitura e escrita musical – constitua uma regra fundamental deste paradigma de ensino.

É justo referir que, de um modo geral, a obra pedagógica desenvolvida pelos pedagogos do século XX prestou um valioso contributo à renovação e desenvolvimento da educação musical em várias partes do mundo. No entanto, torna-se inevitável perguntar por que é as dificuldades de desempenho ao nível justamente da audição (drásticas, aliás, ao nível harmónico), da improvisação e, genericamente, do pensamento e expressão criativos – para não falar da iliteracia notacional – continuam a caracterizar, como se sabe, o perfil da média dos alunos que frequentam o ensino artístico.

Crê-se que esta situação pode ser explicada, em grande medida, pelo facto da maioria das abordagens pedagógico-didáticas não basear os seus *métodos* de aprendizagem – pelo menos de forma suficientemente sistematizada – numa *teoria* psicológica e sequencial dos processos envolvidos no acto de ouvir. Será por estas razões que autores como Walters (1992) ou Gordon (2000b) argumentam que o conceito de ‘método’ – com o qual se identifica o trabalho de Jaques-Dalcroze, Willems, Kodály, Orff, Suzuki – não é suficiente, em termos educativos, para explicar e resolver os problemas cognitivos decorrentes da audição interior ao longo das várias fases do processo de realização e aprendizagem musical. Sem dúvida que a questão do desenvolvimento dos processos de compreensão musical constituiu o centro nevrálgico da reflexão de qualquer daqueles pedagogos. A importância que todos depositaram *ao que* se ensina, sobretudo durante as fases iniciais de escolaridade musical, não oferece dúvidas quanto ao que implícita ou mesmo explicitamente era defendido em termos de sequência de aprendizagem (veja-se, por exemplo, a importância que é depositada nos cancioneros). Contudo, é a resposta *ao quando e porque* se aprende que a obra educativa daqueles ‘metodólogos’ não chega a vias de

sistematização – pelo menos ao nível de uma teoria psicológica – facto que explica o apontamento crítico que lhes é dirigido. Dificilmente são abordadas, por exemplo, questões acerca da sequência dos processos de leitura e escrita ou dos âmbitos taxonómicos de conteúdo tonal ou rítmico. Assim como pouco se adianta acerca do papel da discriminação e inferência no processo de aprendizagem musical. Muito menos o da improvisação e criatividade, nomeadamente no que concerne às suas funções de generalização e, por conseguinte, avaliação. Por outro lado, a caracterização dos mecanismos da compreensão musical resultantes do dito fenómeno de escuta pouco se demarca das questões que rodeiam os processos perceptivos, não havendo garantia de que o crivo da ‘interioridade’ não passe de um mero cantar ‘para dentro’, sem que a isso corresponda uma verdadeira compreensão do que se canta.

É claro que outras razões se podem argumentar para o insucesso educativo dos alunos, nomeadamente a diversidade de perfis – para não dizer de ouvidos... – dos professores em termos artísticos, científicos e pedagógicos. E fiquemos por aqui... O ciclo é perigosamente vicioso.

A apreensão de J. Mursell

Mursell (1971) é um dos primeiros autores a procurar responder à problemática da aprendizagem musical com base quer na fundamentação cognitiva dos processos de assimilação, quer no princípio de sequência. Do seu particular contributo para a história da psicologia e pedagogia musical destaca-se a definição do conceito de *padrão sonoro* – e, com este, o estabelecimento dos princípios que, mais tarde, irão estar na base da construção de teorias acerca da significação e compreensão sintáctica da música, como a de Gordon.

Convicto de que o conceito de audição interior não é suficiente para explicar a qualidade dos processos cognitivos envolvidos na realização musical, afirma que <<*what is important in listening is not to try to hear everything, but to select the right things*>> (p. 203). Denomina a este modo de organizar e seleccionar as impressões auditivas – enfim, de compreender a música – de *apreensão*, demarcando-o decisivamente do fenómeno estritamente perceptivo. Apreender os sons <<*depends on the mind rather than on the ear*>> (p. 50).

A ideia de que o desenvolvimento dos processos de leitura e escrita musical está dependente da maneira como os sujeitos dão significado sonoro e perceptivo aos símbolos notacionais é outro dos dados a retirar do pensamento de Mursell e que

evidencia, como será analisado a seguir, aquele que constitui, ainda hoje, o principal problema do ensino musical: a sequência dos processos de aprendizagem.

Efectivamente, no contexto da história da pedagogia musical, parece que é Mursell o autor que, mais uma vez, inaugura as questões em torno do *quando se aprende*. Dos princípios defendidos pelo autor, destaca-se o de *sequência cíclica* (*cyclical sequence*) e, através dele, o conceito de *readiness* – ao qual se associam as noções de <<*music reading readiness*>> ou <<*readiness to understanding music concept*>> (Mursell, 1958, p. 156) – que preanuncia, de algum modo, a ideia de *estádio*. Como Mursell faz questão de salientar, para o sucesso da aprendizagem musical, nomeadamente dos processos de notação, não será apenas a ‘riqueza’ das experiências – uma das expressões frequentemente utilizadas nos discursos educativos – que importa questionar, mas antes o facto da criança estar ou não ‘pronta’, ‘preparada’ (*ready*) para essa experiência (cf. 1958, p. 156).

A audição de E. Gordon

<<*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, 1970, p. 97)

Audição é a tradução proposta na versão portuguesa da obra *Music Learning Theory* de E. Gordon (2000b) para o termo *audiation* – conceito criado pelo autor em 1980. Significa a capacidade de ouvir e *compreender musicalmente* quando o som não está fisicamente presente. Por exemplo, quando se evoca mentalmente um tema, quando se lê uma partitura, quando se improvisa, quando se escreve ou compõe música sem auxílio de instrumento.

É justo referir que a criação do termo *audição* resulta não apenas da incontornável subjectividade terminológica que a simples palavra ‘audição’ encerra, como, e sobretudo, da necessidade de diferenciar a qualidade do processo de conhecimento musical envolvido no acto de ouvir do fenómeno puramente perceptivo. As dimensões deste conhecimento, isto é, a definição de *o que, como e quando* o sujeito é capaz de ouvir musicalmente constitui, portanto, o passo ou contributo epistemológico de Gordon. Algo que é comparável sobretudo à tentativa de definição proposta por Mursell.

Adiante-se então aquilo que particulariza este processo de apreensão musical: o conceito de sintaxe musical – para o qual concorre, como se verá, a noção de padrão tonal e padrão rítmico.

Audiação e sintaxe musical: como se ouve

Em termos genéricos, ser-se capaz de compreender a sintaxe tonal ou rítmica de uma música é o que marca a diferença entre um singular ouvinte e um músico – ou se se quiser, entre um músico que apenas percepçiona e memoriza mecanicamente um conjunto de sons e um músico que compreende o significado musical dos sons que percepçiona ou evoca através da memória.

A ideia de que a audiação está para a música como o pensamento para a linguagem permite compreender, mais claramente, o princípio de significação sintáctica proposto pelo autor. Efectivamente, da mesma maneira que nos apropriamos da linguagem para comunicar – sendo capazes de o fazer de uma forma autónoma, espontânea e independente quando falamos – também nos deveríamos apropriar da música de uma forma que nos permitisse expressar ideias, sem estarmos condicionados exclusivamente pelo que nos é revelado ‘dizer’ através da memória ou da leitura de partituras. Ou seja: deveríamos ser capazes de saber *o que* executar quando ouvimos uma determinada música que não nos é familiar (que ouvimos pela primeira vez e que, portanto, não faz parte do nosso repertório musical conhecido e treinado). Estas situações acontecem em várias circunstâncias da actividade artística e educativa dos músicos. Por exemplo: quando improvisam sobre um tema num momento particular de ‘diálogo’ criativo; quando, numa aula, têm de acompanhar uma melodia que é apresentada num manual sem qualquer indicação harmónica, ou que em vez disso é simplesmente criada e sugerida, inesperadamente, por um aluno.

O processo é idêntico quando ouvimos algo que nos é particularmente familiar. O facto de termos reconhecido *o que* é dito no momento em que ouvimos não significa necessariamente que tivéssemos compreendido o seu significado. A analogia com a linguagem é, novamente, poderosa.

Padrões tonais e padrões rítmicos: o que se ouve

Para Gordon, saber ou não o que executar é um problema que se explica, como se viu, ao nível da forma como nos apropriamos da música. Em síntese: é uma questão acerca de como se desenvolve o processo de aquisição de vocabulário musical. Quando o autor se refere ao vocabulário musical está, deste modo, a referir-se aos *padrões tonais* e *padrões rítmicos* que é necessário adquirir para podermos dar sentido ao que ouvimos e executamos quando ouvimos música familiar e não-familiar.

Um padrão é a unidade musical mais pequena que somos capazes de percepçionar para desenvolvermos a compreensão da estrutura tonal ou rítmica de uma obra. É constituída por um conjunto de duas ou mais alturas ou de duas ou mais durações

cuja função e lugar é, no contexto de toda a estrutura musical, *essencial* para o estabelecimento da respectiva sintaxe. Dar sentido ou significado ao que estamos a ouvir é, por conseguinte, audiar as alturas e durações que são essenciais à nossa compreensão musical. Ao nível tonal, trata-se de audiar as funções harmónicas da melodia. Ao nível rítmico, as funções temporais e respectivo contexto métrico. Isto é, a organização dos macrotempos e microtempos. No primeiro caso a audição é determinante para o estabelecimento da *tonalidade* da música, enquanto que no segundo é determinante para o estabelecimento da *métrica* respectiva. O autor explica o processo comparando novamente com a linguagem. Assim como as letras são agrupadas para formar palavras e estas, por sua vez, frases, também na música, as alturas ou durações são agrupadas em padrões e estes, por seu turno, em frases. De tal modo que <<*quanto mais padrões tonais ou rítmicos tivermos no nosso vocabulário de audição, maior é a possibilidade de sermos capazes de atribuir a tonalidade ou métrica adequada a uma peça de música*>> (2000b, p. 197).

A ideia de que não percebemos música nota a nota, mas sim organizações sonoras – padrões de alturas, de durações ou de ambos – é defendida, como se analisou, por Mursell (1958, 1971) e ainda Bamberger (1986, 1994), Dowling (1973), Lerdahl & Jackendoff (1983), Dowling & Harwood (1986), Cuddy (1993), Deutsch & Feroe (in Cuddy, 1993), Sloboda (1993), Aiello (1994), Bharucha (1994), Tillmann, Bharucha & Bigand (2000), Deliège (in Temperley, 2001), Krumhansl (2001), Temperley (2001), McPherson (in McPherson & Gabrielsson, 2002), Povel & Jansen (2002a e b). O fundamento pode ser encontrado nos princípios gestálticos defendidos no início do século XX por Wertheimer, segundo os quais <<*what takes place in each single part already depends upon what the whole is*>> (in Krumhansl, 2001, p. 282). Em termos psicológicos, a teoria da Gestalt fundamenta os processos de percepção visual, espacial, temporal (entre outras dimensões) com base nos princípios de semelhança e de proximidade. São pois estes princípios que explicam a tendência do sujeito para perceber objectos ou factos através de sistemas de agrupamento e associação de elementos, conjuntos ou padrões unidos por características comuns ou próximas (cf. Cuddy, 1993, p. 20; Temperley, 2001, p. 55).

A sistematização dos conteúdos musicais em, por um lado, funções tonais e métricas e, por outro, taxonomias é, portanto, um dado a sublinhar da teoria de Gordon.

Estádios e tipos de Audiação: *quando se é capaz de ouvir*

<<The question which many musicians ask is 'what makes a good sight reader?' (...) It may well be that the increased ability for preview is the result of some other skill, such as the ability to detect pattern or structure in the score, and that simply trying to look ahead will not improve this skill.>> Sloboda (1993, p. 69)

A compreensão de música não é um fenómeno linear. Quando um músico executa uma dada obra por memória ou por leitura, improvisa ou compõe, escreve por memória ou por ditado musical, ou simplesmente ouve a forma como se processa a compreensão pode manifestar diferentes níveis de atribuição de significado musical. A atribuição de significado musical a uma obra relaciona-se com a qualidade ou grau de complexidade com que se manifesta a compreensão do sujeito. Isto é: traduz o seu *estádio* de audiação. Os estádios de audiação representam portanto níveis diferentes de desenvolvimento ou consciência musical (ao todo, seis). Por este facto são sequenciais ou hierárquicos (cf. Gordon, 2000b, p. 28) e distinguem-se dos *tipos* de audiação (que são oito). Segundo o autor, os tipos de audiação apenas representam diferentes modos de desempenho através dos quais os sujeitos realizam a compreensão de música, seja qual for o estágio de audiação em que se encontram. A relação entre os estádios e os tipos de audiação é explicada por Gordon da seguinte maneira: <<*nem todos os tipos incluem exactamente os mesmos estádios e, embora os estádios sejam sequenciais, os tipos não o são; contudo, alguns tipos servem de preparação para outros*>> (p. 28). Esta aparente incongruência pode ser esclarecida: enquanto os estádios de audiação predizem e manifestam o nível ou fase de compreensão musical em que se encontra o sujeito (independentemente do grau de desempenho, técnico ou performativo, subjacente a essa manifestação), os tipos de audiação nem sempre o fazem. Escutar, executar, ler ou escrever música, por exemplo, constituem tipos de audiação que, quer no plano de conteúdos quer de competências, podem manifestar diferentes estádios de compreensão musical. Por si mesmos nada traduzem ou predizem quanto ao estágio de audiação em que se encontra o sujeito.

Veja-se através do seguinte exemplo: o aluno A, que está a 'tirar de ouvido' a música que executa no piano, demonstra que é apenas capaz de *reconhecer e identificar* as funções tonais da música (Estádio 5), apesar de a executar com um nível técnico de excelência. O aluno B, por sua vez, executa a mesma peça com um grau técnico inferior, mas demonstra que é capaz de *antecipar e predizer* aquela mesma estrutura de progressão harmónica, manifestando-o através de uma improvisação sobre o tema (Estádio 6). Outro exemplo, neste caso relativo à leitura notacional, pode ser extraído das considerações de Sloboda, atrás citadas. Efectivamente, a competência para ler música pode demonstrar diferentes estádios de compreensão 'simbólica' ou

notacional. Ser capaz de ler uma música familiar é diferente de ser capaz de ler uma peça 'à primeira vista'. Assim como ler através do canto ou ler com auxílio de um instrumento são desempenhos que podem traduzir qualidades diferentes de pensamento ou compreensão sonora.

Quando um aluno lê correctamente música não-familiar através do canto demonstra que não apenas consegue dar sentido sonoro aos símbolos representados, como o faz de uma forma que lhe permite assegurar em tempo imediato à performance, como refere Sloboda, <<*the ability to detect pattern or structure in the score*>>. Isto é, a identificação do que está notado a seguir. Enfim, em termos cognitivos, trata-se de um processo de projecção do conhecimento. Algo que só é possível de ser realizado, quer através da *relembração* ou *evocação* de padrões tonais e rítmicos organizados e audiados noutras peças musicais (Estádio 5), quer através da *antecipação* dos mesmos (Estádio 6). Obviamente que esta capacidade de projectar o pensamento e conhecimento familiar para novas situações ou problemas – <<*the increased ability for preview*>>, usando mais uma vez a expressão do autor citado – pode nunca ser atingida pelo aluno que apenas demonstra ser capaz de ler música que lhe é familiar. Digamos que no primeiro caso o aluno vai à frente da música – projecta o conhecimento para o futuro –, enquanto que no segundo caso é o passado que governa ainda o processo de audição musical.

Quando se trata de ler música através do canto ou através de auxílio instrumental, as diferenças de estádios de audição podem tornar-se ainda mais evidentes. A título de exemplo veja-se os casos de alunos que suplantam as incapacidades de leitura vocal pelo refúgio no instrumento. Veja-se ainda como estes mesmos problemas podem ser verificados em actividades como a composição...

A mais-valia epistemológica da Audição : generalização e criatividade

O que pode, em suma, diferenciar decisivamente a audição da compreensão advogada por todos os outros pedagogos? Qual será, pois, a sua mais-valia epistemológica?

Crê-se que o aspecto que maiores contornos traz à problemática da assimilação é, para além do princípio da significação e sintaxe musical, de certa forma preparado ou preanunciado como se viu por Mursell, o fenómeno de transferência e generalização a ele associado. Efectivamente, é através deste fenómeno que é possível compreender a qualidade e estádio de conhecimento que é subjacente à manifestação da audição, independentemente, aliás, do tipo de competência demonstrado pelo sujeito (por exemplo: leitura e escrita, técnica instrumental, etc). A capacidade de tocar 'de ouvido',

de harmonizar um Baixo de uma melodia, de tocar ao estilo de Mozart, de improvisar sobre um *standard* conhecido mesmo antes, inclusive, de se saber ler ou escrever música, de se ler 'à primeira vista' ou de se escrever um 'ditado' são exemplos de desempenho para cuja realização não é suficiente, como se analisou, ter-se memorizado música, nem tão-pouco repetido insistentemente exercícios de técnica ou de notação. Mesmo que se tenha cantado 'para dentro'. Algo que sublinha, aliás, o grau ou qualidade de conhecimento em causa é a relação privilegiada de qualquer um destes desempenhos com a compreensão de conhecimento não-familiar. Isto é, a capacidade de generalizar, transferir, descobrir.

Sob o ponto de vista educativo, a importância do fenómeno da generalização e transferência pode ser observada de duas formas: pelo carácter cíclico e transversal que reveste no desenvolvimento da aprendizagem; pela sua relação intrínseca com a criatividade. Ou, de outro modo: através, quer da maneira como se aprende a compreender música ao longo do desenvolvimento de competências e de conteúdos, quer da própria relação daquele modo de conhecimento com os *estádios de audição*, nomeadamente entre a função de competências intrinsecamente conotadas com esse grau de conhecimento – como a improvisação, a composição ou a criatividade em geral – e a antecipação e predição de padrões (último estágio de audição).

Segundo Gordon, é a forma como se aprende a discriminar música que é determinante para a concretização dos níveis da generalização e transferência de conhecimento – nos quais se funda ou consoma, em última instância, os mecanismos do pensamento criativo. Ainda que este processo se desenvolva cíclica ou transversalmente ao longo do desenvolvimento da aprendizagem (isto é, antes, durante ou depois do ensino da leitura e escrita, seja qual for, inclusive, o nível de conteúdos ou de técnica performativa do sujeito), sob o ponto de vista da compreensão sintáctica da música, traduzir-se-á sempre na concretização dos últimos estádios de audição. Poder-se-ia sintetizar assim: é possível executar, ler ou escrever sem audiar – assim como se pode audiar sem saber ler, escrever ou até mesmo executar um instrumento. Contudo, ainda que seja possível antecipar e prever música sem criar, o contrário já não será viável.

Qual a conclusão a retirar de tudo isto?

Não é, pois, ao nível estrito das realizações ou produtos manifestados pelo sujeito que se fundamenta e define o conhecimento ou saber musical – em última instância o *ser* músico. Se assim fosse, como se explicariam, por exemplo, fenómenos comuns da vida artística ou educativa, como o caso de músicos que não sabem ler uma nota de

música (situação frequente em contextos jazzísticos ou de música popular) mas que são capazes de *ouvir* aquilo que, eventualmente, para outros instrumentistas, qualquer papel ou partitura pode nunca chegar a ser suficiente para descortinar ou realizar? Ou o caso de alunos com parco domínio do instrumento ou dos processos de notação mas que são capazes de descobrir ou resolver problemas sonoros nem sempre lineares para o colega do lado, como o ‘sacar’ temas e acompanhamentos de ouvido, ou até mesmo improvisar? Note-se que, nos círculos educativos, é frequente associar-se a capacidade de ler e escrever música – para não falar da própria habilidade ou técnica instrumental – a estádios ultimados (ou até mesmo à excelência!) de conhecimento musical. Veja-se a insistência com que são abordadas desde os primeiros momentos escolares. Veja-se os próprios curricula.

Pousando o olhar nas filosofias e políticas educativas, quais poderão ser afinal as consequências mais pertinentes da pedagogia da audição?

Ainda que haja, evidentemente, muito mais que relatar, parece que é ao nível da promoção e recuperação do significado psicológico, pedagógico e curricular da criatividade que se podem encontrar, de facto, os maiores feitos da obra de Gordon. Efectivamente, nada melhor do que o conceito de audição para se perceber como a imitação ou mera reprodução de música, apesar de serem dimensões fundamentais no plano da assimilação de vocabulário, não podem constituir, em si mesmas, finalidades últimas da educação. Nem mesmo a técnica ou memorização, no seu sentido estrito. Nem a leitura e escrita notacional. E que, ao contrário, a criação musical, sendo ela mesma o processo último de generalização de conhecimento, torna-se simultaneamente a face visível e ultimada daquele modo de pensar e compreender os sons. Espelha-o. Projecta-o. Em suma: avalia-o.

Obviamente que as consequências estão à vista. A mais evidente é que compreensão e criatividade, constituindo dimensões complementares e transversais do processo de conhecimento e realização musical, dificilmente podem ser negligenciadas dos percursos e programas educativos.

Com estes dados é possível compreender, agora, que as dificuldades de realização musical, nomeadamente as que se citaram no início deste texto, denunciam problemas que se explicam à luz de princípios que podem estar para além de questões puramente teóricas, performativas, técnicas, ou mesmo perceptivas. É significativo, por exemplo, que as frequentes dificuldades de improvisação melódica e tonal demonstradas por alunos do ensino artístico estejam associadas a também frequentes problemas de compreensão harmónica. É significativo como a insistência por

estratégias de ensino baseadas em escalas e intervalos – note-se que estes assuntos são continuamente repetidos ao longo dos oito ou mais anos de ensino do conservatório – não é suficiente para gerar no aluno a capacidade de generalizar e criar. É significativo, por fim, que a prática continuada e repetida de leituras e ditados não sirva para evitar os elevados níveis de insucesso escolar, concretamente no plano da leitura e escrita notacional.

Enfim: parece que é na própria compreensão sintáctica da música, tal como é exigida pelo fenómeno de audição, que é possível encontrar-se uma das fontes pertinentes para a explicação e realização daquilo que, desde há longa data, anda afastado do ensino artístico: a descoberta, a criação, enfim, o pensamento... o tal outro ouvido.

Contributos para a história da pedagogia da escuta : conclusão

É justo afirmar que, sob o ponto de vista da história da pedagogia da música, a criação por Gordon do conceito de audição sintetiza a dimensão epistemológica do conjunto de contributos que, ao longo do século XX, foram encetados para o desenvolvimento da reflexão educativa do nosso século. A síntese capital encontra-se na construção de um paradigma de reflexão pedagógica, sem o qual dificilmente se consegue negligenciar ou dar resposta a problemas fundamentais da aprendizagem musical, como os que se acabaram de citar.

Um aspecto que, neste contexto, é digno de referência é a substituição do termo *método* de ensino por *teoria* de aprendizagem. Efectivamente, a construção desta obra, e, com ela, do conceito de audição, lega à *pedagogia da audição* – desenvolvida senão mesmo na época contemporânea a J. S. Bach, Czerny, Beethoven ou Chopin, pelo menos desde o século XIX – a fundamentação psicológica necessária para se responder, não apenas à pergunta ‘como se aprende a ouvir música?’ mas, e sobretudo, a ‘como e quando se aprende a organizá-la e compreendê-la?’ Em última instância, a: ‘como se aprende a criá-la?’

A propósito. Não deveria ser este, afinal, o objectivo final de qualquer projecto artístico?

Faça-se então um retorno ao início deste texto. Não basta ser-se capaz de ouvir para se ser músico. Assim como não basta pronunciar vocábulos para se compreender as funções sintácticas de uma língua. Contudo, a audição, sendo ela própria a manifestação de conhecimento interiorizado pelo sujeito, é por si suficiente para espelhar ou reflectir o pensamento musical – *l’oreille* – inclusive até às suas últimas consequências: a capacidade de criar. Volte-se à primeira página e transfira-se as preocupações de Jaques-Dalcroze para o próprio papel dos educadores. Como

ensinar, então, a ouvir, a escutar, isto é, a projectar o pensamento sonoro para a realização e criação musical – afinal de contas, o próprio produto ou espelho da acção conseguida pelos obreiros do ensino – se não se souber, de facto, quais são os reais benefícios de criar música?

Referências bibliográficas

- Abramson, R. M. (1980). Jaques-Dalcrozed-based improvisation, *Music Educators Journal*, 66(5), 62-68.
- Aiello, R. (1994). Music and language: parallels and contrasts. In R. Aiello & J. Sloboda (Eds.), *Musical Perceptions*. New York: Oxford University Press, 40-63.
- Aiello, R. & Williamon, A. (2002). Memory. In R. Parncutt & G. E. McPherson (Eds.), *The science and psychology of music performance: Creative strategies for teaching and learning*. Oxford: Oxford University Press, 167-181, (2001).
- Azzara, C. (1993). The effect of audiation-based improvisation techniques and elementary instrumental student's music achievement. *Journal of Research in Music Education*, 41(4), 328-342.
- Azzara, C. (2002). Improvisation. In R. Colwell (Ed.), *Handbook of research on music teaching and learning: A project of the Music Educators National Conference*. Oxford: Oxford University Press, 171-187.
- Bamberger, J. (1986). Cognitive issues in the development of musically gifted children. In R. Sternberg & J. Davidson (Eds.), *Conceptions of giftedness*. Cambridge: Cambridge University Press, 388-413.
- Bamberger, J. (1991). *The mind behind the musical ear*. Cambridge: Harvard University Press.
- Bamberger, J. (1994). Coming to hear in a new way. In R. Aiello & J. Sloboda (Eds.), *Musical Perceptions*. New York: Oxford University Press, 131-151.
- Bharuca, J. J. (1994). Tonality and expectation. In R. Aiello & J. Sloboda (Eds.), *Musical Perceptions*. New York: Oxford University Press, 213-239.
- Blacking, J. (1995). *How musical is man?*. Washington: Washington Press, (1974).
- Caspurro, H. (1999). A Improvisação como processo de significação: Uma abordagem com base na Teoria de Aprendizagem Musical de Edwin Gordon. *Revista da Associação Portuguesa de Educação Musical: APEM*, 103, 13-14.
- Caspurro, H. (2006). *Efeitos da aprendizagem da audição da sintaxe harmónica no desenvolvimento da improvisação* (Dissertação de Doutoramento, Universidade de Aveiro).
- Chosky, L. (1981). *The Kodály context: Creating an environment for musical learning*. N. Jersey: Prentice-Hall.
- Cuddy, L. L. (1993). Melody comprehension and tonal structure. In T. J. Tighe & W. J. Dowling (Eds.), *Psychology and music: The understanding of melody and rhythm*. N. Jersey, London: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers, 19-38.
- Deutsch, D. (1999). Grouping mechanisms in music. In D. Deutsch (Ed), *The psychology of music*. New York: Academic Press, 299-348, (1982).
- Dowling, W. J. (1973). The perception of interleaved melodies. *Cognitive Psychology*, 5, p. 322-337.

- Dowling, W. J. & Harwood, D. L. (1986). *Music cognition*. Orlando: Academic Press.
- Elliot, D. J. (1995). *Music matters*. Oxford: Oxford University Press.
- Frega, A. L. (1996). A comparison of the teaching strategies of Maurice Martenot and Edgar Willems: Conclusions and implications for future research. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, 127, Special Issue, 63-71.
- Gabrielsson, A. (1999). The performance of music. In D. Deutsch (Ed.), *The psychology of music*. California: Academic Press, 501-602, (1982).
- Gordon, E. (2000a). *Studies in harmonic and rhythmic improvisation readiness*. Chicago: GIA Publications.
- Gordon, E. (2000b). *Teoria de aprendizagem musical: Competências, conteúdos e padrões* (Ed. Trad.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, (1980).
- Jaques-Dalcroze, E. J. (1916). *Le rythme, la musique et l'éducation*. Lausanne: Foetisch Frères.
- Jaques-Dalcroze, E. J. (1977). Avant – propos. In E. Willems, *L'oreille musicale* (Vol. 1). Fribourg: Éditions Pró Musica, (1940).
- Keatinge, M. W. (1967). *The great didactic of John Amos Comenius*. New York: Russell and Russell, (1896).
- Keetman, G. (1974). *Elementaria: First acquaintance with Orff-Schulwerk*. London, Stuttgart: Schott, (1970).
- Kohut, D. L. (1992). *Musical performance: Learning theory and pedagogy*. Illinois: Stipes Publishing, (1985).
- Kratus, J. (1990). Structuring the music curriculum for creative learning. *Music Educators Journal*, 76(9) 33-37.
- Kratus, J. (1991). Growing with improvisation. *Music Educators Journal*, 78(4), 35-40.
- Kratus, J. (2001). Effect of available tonality and pitch options on children's compositional processes and products. *Journal of Research in Music Education*, 49(4), 294-306.
- Krumhansl, C. L. (2001). *Cognitive foundations of musical pitch*. Oxford: Oxford University Press, (1990).
- Lerdahl, F. & Jackendoff, R. (1983). *A generative theory of tonal music*. Cambridge: MIT Press.
- Like, J., Enoch, Y., & Haydon, G. (1996). *Creative teaching piano*. Champaign: Stipes Publishing, (1977).
- Matthay, T. (1913). *Musical interpretation: Its laws and principles, and their application in teaching and performing*. Boston, MA: Boston Music.
- McPherson, G. & Gabrielsson, A. (2002). From sound to sign. In R. Parncutt & G. E. McPherson (Eds.), *The science and psychology of music performance: Creative strategies for teaching and learning*. Oxford: Oxford University Press, 99-116, (2001).
- Ministério da Educação-DES (1997). *Encontros do secundário: Documentos de apoio ao debate – ensino especializado da música* (Vol. 2). Edição do Ministério de Educação-DES.
- Mursell, J. L. (1958). Growth process in music education. In N. B. Henry (Ed.), *Basic concepts in music education*. Chicago: The National Society for the Study of Education, 140-162.
- Mursell, J. L. (1971). *The psychology of music*. Westport: Greenwood Press, (1937).

- Orff, C. & Keetman, G. (1961-1974). *Orff-Schulwerk. Música para crianças* (Vols. 1-2, M. L. Martins, Trad. e Adapt.). Mainz: Schott.
- Orff, C. (1978). *The Schulwerk* (M. Murray, Trad.). New York: Shott Music. (1976).
- Povel, D. & Jansen, E. (2002a). Harmonic factors in the perception of tonal melodies. *Music Perception*, 20 (1), 51-85.
- Povel, D. & Jansen, E. (2002b). A model for the perception of tonal melodies. In C. Anagnostopoulou, M. Ferrand & A. Smaill (Eds.), *Music and artificial Intelligence: Lectures notes in computer science*. Berlin: Springer Verlag, 144-154.
- Pressing, J. (1991). Cognitive processes in improvisation. In W. R. Crozier & A. J. Chapman (Eds.), *Cognitive processes in the perception of art. Amsterdam*. New York, Oxford: North-Holland, 345-366, (1984).
- Pressing, J. (2000). Improvisation: methods and models. In J. Sloboda (Ed.), *Generative processes in music: The psychology of performance, improvisation e composition*. Oxford: Oxford University Press, 129-178, (1988).
- Radocy, R. E. & Boyle, J. D. (1979). *Psychological foundations of musical behavior*. Springfield, Illinois: Charles Thomas Publisher.
- Reimer, B. (1991). Music education philosophy after Mursell. In R. Colwell (Ed.), *Basic concepts in music education*. Colorado: University Press of Colorado, 130-156.
- Rodrigues, M. H. (2003). *Bebébabá: Da musicalidade dos afectos à música com bebés*. Porto: Campo das Letras.
- Schenker, H. (2000). *The art of performance* (Ed. Trad.). Oxford: Oxford University Press.
- Sloboda, J. A. (1978). The psychology of music reading. *Psychology of Music*, 6(2), 3-20.
- Sloboda, J. A. (1993). *The Musical Mind*. Oxford, N.York, Toronto: Oxford University Press, (1985).
- Sloboda, J. (2000). *Generative processes in music: The psychology of performance, improvisation e composition*. Oxford: Oxford University Press.
- Suzuki, S. (1983). *Nurtured by love: The classic approach to talent education*. Miami-Florida: Warner Bros. Publications.
- Suzuki, S. (1993). *How to teach Suzuki piano*. Miami-Florida: Warner Bros. Publications.
- Temperley, D. (2001). *The cognition of basic musical structures*. Cambridge: The MIT Press.
- Tillmann, B., Bharucha, J. J. & Bigand, E. (2000). Implicit learning of tonality: A self-organization approach. *Psychological Review*, 107, 885-913.
- Walters, D. L. (1992). Sequencing for efficient learning. In R. Colwell (Ed.), *Handbook of research on music teaching and learning: A project of the Music Educators National Conference*. N.York, Toronto: Schirmer Books, 535-5455.
- Willems, E. (1945). *Le jazz et l'oreille musicale*. Fribourg : Éditions Pro Musica.
- Willems, E. (1950). *La preparation musicale de tout-petits*. Lausanne: Éditions Maurice et Pierre Foetisch.

Willems, E. (1967). *Solfejo: Curso elementar* (R. M. Simões, Trad.). (8ª Ed.). Lisboa: Valentim de Carvalho Editores.

Willems, E. (1970). *Bases psicológicas da educação musical*. Bienne: Edições Pró-Musica, (1956).

Willems, E. (1976-1977). *L'oreille musicale* (Vols. 1-2). Fribourg: Éditions Pró Musica, (1940-1946).

Willems, E. (1990). As diferentes consciências na educação musical. *Revista da Associação Portuguesa de Educação Musical: APEM*, 66, 22-27.