

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO  
CENTRO DE LETRAS E ARTES  
INSTITUTO VILLA-LOBOS  
LICENCIATURA EM MÚSICA**

**O APRENDIZADO MUSICAL EM CRIANÇAS ENTRE ZERO E SEIS ANOS,  
SEGUNDO A TEORIA DA APRENDIZAGEM MUSICAL, DE EDWIN E. GORDON.**

**ALESSANDRA FREDERICK**

**RIO DE JANEIRO, 2008**

O APRENDIZADO MUSICAL EM CRIANÇAS ENTRE ZERO E SEIS ANOS, SEGUNDO A  
TEORIA DA APRENDIZAGEM MUSICAL, DE EDWIN E. GORDON.

Por

ALESSANDRA FREDERICK

Monografia apresentada ao Instituto Villa-Lobos, Centro de Letras e Artes da UNIRIO, como requisito para a conclusão do Curso de Licenciatura em Música, sob a orientação da professora Silvia Sobreira.

Rio de Janeiro, 2008

FREDERICK, Alessandra. O aprendizado musical em crianças entre zero e seis anos, segundo a Teoria da Aprendizagem Musical, de Edwin Gordon. 2008. Monografia de fim de curso de Licenciatura em Música – Instituto Villa-Lobos, Centro de Letras e Artes, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro.

## RESUMO

O presente trabalho é uma pesquisa bibliográfica a respeito da aprendizagem musical em crianças entre zero e seis anos. Observamos que este tema é pouco abordado nas monografias de graduação do curso de licenciatura em música na UNIRIO, e poucos são os autores pesquisando o assunto no Brasil. A pesquisa se baseou na Teoria da Aprendizagem Musical, desenvolvida por E. Gordon, autor pouco conhecido no Brasil, e tem como objetivo principal conhecer um pouco mais sobre esta teoria e sua aplicação. No primeiro capítulo, são explicados alguns dos termos utilizados pelo autor, como audição e aptidão musical. No segundo capítulo, é descrita a primeira parte da Teoria da Aprendizagem Musical, que consiste na orientação musical informal, e é voltada para crianças na faixa etária de zero a seis anos. Por fim, ainda neste capítulo, é feita uma ligação entre a Teoria e a preparação para o ensino formal de um instrumento musical.

Palavras-chave: Teoria da Aprendizagem Musical – audição – aptidão musical – orientação musical informal

## SUMÁRIO

	Página
<b>INTRODUÇÃO</b> .....	1
<b>CAPÍTULO 1 – CONCEITUAÇÃO DOS TERMOS</b> .....	6
1.1 – Aptidão musical	
1.2 – Audição	
1.3 – Macrotempo e microtempo	
1.4 – Entoar	
1.5 – Tonalidade ( <i>keyality</i> ) e modo ( <i>tonality</i> )	
<b>CAPÍTULO 2 – TEORIA DE APRENDIZAGEM MUSICAL E AUDIÇÃO PREPARATÓRIA DE EDWIN GORDON</b> .....	19
2.1 – Balbucio musical	
2.2 – Escutar, cantar e entoar	
2.3 – Audição preparatória	
2.3.1 – Aculturação	
2.3.1.1 – Primeiro estágio da audição preparatória	
2.3.1.2 – Segundo estágio da audição preparatória	
2.3.1.3 – Terceiro estágio da audição preparatória	
2.3.2 – Imitação	
2.4.2.1 – Quarto estágio da audição preparatória	
2.4.2.2 – Quinto estágio da audição preparatória	
2.3.3 – Assimilação	
2.4.3.1 – Sexto estágio da audição preparatória	
2.4.3.2 – Sétimo estágio da audição preparatória	
2.4 – Preparação para a instrução musical formal	
<b>CONCLUSÃO</b> .....	51
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b> .....	53
<b>ANEXOS</b> .....	56

## INTRODUÇÃO

O presente trabalho aborda a música na primeira infância e a influência que a orientação musical nesta fase da vida poderá exercer nas aptidões musicais do sujeito. O primeiro elemento que me levou à escolha deste tema foi minha prática profissional com a musicalização desta faixa etária, além da necessidade do profissional de educação musical ter um maior embasamento e aprofundamento no assunto, visto que é um tema pouco abordado nas monografias de graduação da UNIRIO. Das mais de cinquenta monografias de licenciatura em música disponíveis para leitura no site do departamento de educação musical da UNIRIO<sup>1</sup>, apenas uma apresenta tema aproximadamente semelhante, abordando a apreciação musical na educação infantil (Liedke, 2007). O segundo elemento foi o fato de termos pouca bibliografia sobre o assunto no Brasil, e poucos autores que estudam este assunto, dentre os quais estão Esther Beyer, Beatriz Ilari e Diana Santiago.

Santiago *et al* (1998) afirmam que, “embora a musicalização de crianças pré-escolares seja tarefa desafiadora em nosso país, devido à carência de material didático apropriado, assume grande significância, por ser esta faixa etária decisiva na formação do indivíduo” (Santiago *et al*, 1998: 231).

Pesquisando o assunto, me chamou atenção o livro Teoria de Aprendizagem Musical, de Edwin Gordon (Gordon, 2000), em especial o capítulo que trata da música na primeira infância. Alguns termos utilizados pelo autor me causaram estranheza, como “audiação”, “entoar”, “macrotempo”, dentre outros, desconhecidos por mim ou utilizados de uma maneira diferente da

---

<sup>1</sup> <http://www.domain.adm.br/dem>

habitual. O autor também coloca algumas idéias polêmicas, possivelmente contrastantes com a posição de outros autores que pesquisam o assunto.

Aparentemente, devido ao seu caráter controverso, as idéias de Gordon não são aceitas ou conhecidas no Brasil. Na bibliografia de autores nacionais, consultada para este trabalho ele é mencionado em alguns artigos (Santiago et al, 1998; Santiago e Nascimento, 1996; Freire, 2008). Porém, à medida em que a pesquisa avançava, foram encontradas diversas referências ao autor (Rogers, 1997; Shuter-Dyson, 1999; Pierce, 1999), especialmente em Portugal, onde sua teoria parece ser bastante respeitada, o que me levou, a optar por buscar um maior aprofundamento sobre a teoria desenvolvida por este autor.

Com efeito, nas últimas décadas tem havido um interesse crescente relativamente ao desenvolvimento musical e à aprendizagem musical na infância e na primeira infância, graças a investigadores como Sandra Trehub, Laurel Trainor, W. Jay Dowling, David Hargreaves, Edwin Gordon, etc. Neste contexto, assume particular relevância o trabalho de Gordon para o desenvolvimento curricular no âmbito da Educação Musical, designadamente, no domínio da aprendizagem musical de recém-nascidos e crianças em idade pré-escolar (Rocha et al, 2008: s.p.).

A curiosidade sobre o autor surgiu especificamente ao ler a proposta do livro, no prefácio:

(...) é sobre isso que trata este livro - uma teoria da aprendizagem musical que, quando posta em prática, permite aos bebês de apenas alguns dias de idade assim como crianças, adolescentes e adultos a começarem a interagir com a música da mesma maneira como, na vida diária, eles interagem com as pessoas, experiências, linguagem e idéias.<sup>2</sup>(Gordon, 2003a: ix)

De fato, venho observando em meu trabalho que muitos adultos ou mesmo crianças vêm a música como algo muito além de seu alcance, como um dom inato. Muitos não conseguem desenvolver uma percepção musical, ou uma musicalidade, que os permita, na idade adulta, participar satisfatoriamente de um coral, cantar relativamente afinado para seus bebês – sabendo-se como é importante utilizar a música como vínculo afetivo entre pais e crianças - ou ainda

---

<sup>2</sup> (...) that is what this book is all about – a music learning theory that when put into practice allows babies only a few days old as well as children, teens, and adults to begin to interact with music the way in daily life they interact with persons, experiences, language, and ideas.

envolver-se no aprendizado de um instrumento musical sem sentir-se frustrado (Grätzer, 1998; Beyer<sup>3</sup>, 2006). “Qualquer criança se expressa com liberdade natural através da tinta e do lápis de cor. Por que não fazer o mesmo com os sons?” (Campos, 2000: 40)

Segundo Gordon (2003a), o principal problema concernente à educação musical é que a maioria das crianças em idade escolar (a partir dos seis ou sete anos) não está preparada para aprender música de uma forma mais sistemática, ou seja, não tem a base necessária para se engajar no estudo de um instrumento musical propriamente dito.

Ainda segundo o autor, da mesma forma que a criança só inicia o estudo das regras gramaticais e da leitura e escrita de seu idioma natal após anos de prática da língua falada, se ela não receber a devida orientação antes de iniciar a instrução musical formal que é oferecida nas escolas, a criança provavelmente terá dificuldades.

Gardner (*apud* Parizzi, 2006: 47) lembra que, antes dos sete anos, é desnecessário verbalizar e conceituar os conhecimentos musicais. “No entanto, a partir dos sete anos, o que era tão espontâneo e intuitivo passa a requisitar uma organização formal para continuar seu processo evolutivo”.

Gordon (2003a) frisa a importância de iniciar uma orientação musical já na primeira infância, desde o nascimento. Ele afirma que, se os adultos dedicarem o tempo necessário para o desenvolvimento musical das crianças pequenas, elas se sentirão confortáveis com uma grande variedade de estilos musicais, e desenvolverão atitudes positivas que persistirão por toda a vida.

A melhor orientação musical que a criança pode ter é a que os próprios pais oferecem, em casa. Da mesma forma que, para auxiliar seus filhos a falar ou a contar, os pais não precisam ser profissionais em letras ou em matemática, para orientar musicalmente seus filhos basta que

---

<sup>3</sup> Beyer. 2006. Anotações pessoais de aula realizadas por ocasião do curso oferecido pela Associação de Canto Coral em fevereiro de 2006, com o tema *musicalizando bebês*.

cantem com uma entoação relativamente boa e que consigam movimentar seu corpo de maneira flexível (Gordon, 2003a).

Os pais e cuidadores são citados por Papousek (*apud* Parizzi, 2006: 40) como sendo os “professores competentes da língua materna e (...) mediadores das influências culturais”.

Pais e cuidadores demonstram propensão intuitiva para falar ao recém-nascido e para lhe propiciar o primeiro contato com a educação musical. Eles ajustam os estímulos vocais, visuais, gestuais e táteis de forma a ir ao encontro das capacidades perceptuais e cognitivas do bebê, enquanto respeitam as preferências e limitações das crianças (Papousek, *apud* Parizzi, 2006: 40 – 41).

Campos (2000) acredita que “a Educação Musical começa aos primeiros contatos do bebê com sua mãe, nos seus impulsos de comunicação expressiva, que é seu balbuciar, e nos primeiros contatos com os sons que o rodeiam” (Campos, 2000: 37).

Segundo Papousek (*apud* Ilari, 2002: 88), “o educador musical deve (...) incentivar os pais a cantar para seus bebês, uma vez que o canto auxilia no desenvolvimento da relação afetiva entre pais e filhos”.

Mais do que isso, cabe ainda ao educador musical conscientizar os pais da importância que estes têm na educação musical de seus bebês. Os pais são os responsáveis pelo incentivo às atividades musicais de seus filhos no dia-a-dia, seja através do canto, da escuta musical passiva e ativa ou, simplesmente, pela criação de ambientes sonoros dentro de casa, durante a rotina da criança (Ilari, 2002: 88).

Através de um trabalho musical com as crianças em seus primeiros anos de vida, poder-se-ia evitar talvez que a expressão musical fosse apenas acessada através de um processo de “transcodificação” de outras linguagens – gestual ou verbal – para então chegar ao discurso musical. A música seria, então, uma forma de expressão direta, que dispensaria o auxílio de outras estruturas condicionantes para seu funcionamento (Beyer, 1996).



Já Moog (*apud* Sloboda, 1985), ao examinar a influência do meio no desenvolvimento musical do bebê, concluiu que imergir a criança, antes de três anos de idade, em um ambiente musical, “não ajudará a torná-la um segundo Mozart”. (Sloboda, 1985: 208).

Ilari (2002) também realizou estudos sobre o tema. O seu trabalho analisado tinha como objetivo uma revisão da literatura de pesquisa experimental na área de percepção e cognição musical, do período pré-natal ao primeiro ano de vida, discutindo também os usos da música durante a primeira infância. Segundo a mesma autora, diversos estudos sugerem que os bebês aprendem sons diversos ainda no ambiente intra-uterino.

O objetivo deste trabalho é pesquisar como se dá o aprendizado da música em crianças de zero a seis anos à luz da teoria de E. Gordon, possibilitando que o autor seja mais conhecido no Brasil.

A pesquisa será enriquecida tomando como comparação outras bibliografias, a respeito da musicalização na faixa de zero a seis anos.

## Capítulo 1

### CONCEITUAÇÃO DOS TERMOS

Ao criar uma teoria sobre a aprendizagem musical, Edwin Gordon modifica alguns conceitos já conhecidos e cria outros novos. Por esta razão, surgiu a necessidade de escrever, neste trabalho, um capítulo explicando alguns dos termos mais relevantes para a proposta desta pesquisa.

#### 1.1 Aptidão musical

Há duas tendências que buscam determinar o que é musicalidade. Uma delas, que pertence à psicologia comportamental e lida com pesquisa quantitativa, procura “medir aspectos cognitivos ou sensoriais baseando-se em critérios objetivos e, portanto, mensuráveis” (Fonterrada, 2003: 88). Esta linha não considera a subjetividade devido à impossibilidade de medir este aspecto. Esta tendência é apoiada por pesquisadores como Carl Seashore, Arnold Bentley e Edwin Gordon (Fonterrada, 2003).

A segunda tendência, segundo Fonterrada (2003),

Está atrelada à psicologia do desenvolvimento e vê a musicalidade como expressão de um conjunto de fatores hereditários, ambientais, psicológicos e sociais. Os dados com que trabalha, portanto, pertencem tanto ao âmbito objetivo quanto ao subjetivo, não partindo de testes de aptidão, mas utilizando-se de outras técnicas de pesquisa, como entrevistas e questionários, observação do sujeito durante a atividade musical, estudos de caso, e outros (Fonterrada, 2003: 91).

Os pesquisadores da primeira tendência criaram testes para aferir a musicalidade do sujeito, porém, a aplicação destes testes não é consensual.

O que se quer determinar por meio desses testes é a “musicalidade” do indivíduo, mas a maneira de realizar essa tarefa divide os pesquisadores: de um lado está o grupo que afirma ser possível medir a musicalidade pela avaliação das habilidades do sujeito em diferentes parâmetros – altura, duração, intensidade, timbre –, além de memória tonal, memória rítmica e comparação entre pares de estímulos sonoros, entre outros. O grupo opositor não concorda com esse ponto de vista atomístico e sustenta que a musicalidade é um processo unitário e se manifesta holisticamente (Fonterrada, 2003: 88, 89).

Veremos, aqui, apenas a tendência seguida por Edwin Gordon, por ser este o autor da Teoria da Aprendizagem Musical, que está sendo pesquisada neste trabalho.

A aptidão musical é o potencial do indivíduo para aprender música. Assim como a inteligência, ela é baseada em “quão bem o indivíduo consegue formar generalizações a partir de informações ou experiências específicas” (Gordon, 2003a: 43), ou seja, fazer deduções ou julgamentos que predizem e influenciam eventos futuros.

Cabe aqui fazer a distinção entre termos como “aptidão musical”, “talento” e “realização musical”. “(...) talento depende não apenas da aptidão, mas também do ensino recebido, do interesse da criança na música e do desejo de aprender. Uma alta realização em música requer treinamento rigoroso e intensivo” (Shuter-Dyson, 1999: 627). A aptidão musical, como já foi dito anteriormente, é o potencial para o desenvolvimento das habilidades musicais.

A aptidão musical, segundo Gordon (1991), não tem relação com os testes de QI

Por isso, às vezes fica intacta em pessoas que demonstram deficiência severa na maior parte das outras áreas intelectuais. Da mesma forma, pode não ter qualquer desenvolvimento em pessoas que são, em outras áreas, brilhantes e capazes. Finalmente, [a aptidão] aparenta ser processada no cérebro separadamente de estímulos auditivos não musicais<sup>4</sup> (Rogers, 1997: 2).

---

<sup>4</sup> Thus, it is sometimes intact in people who demonstrate severe impairments in most other intellectual areas. Likewise, it can be completely undeveloped in people who are otherwise bright and capable people. Finally, it appears to be processed in the brain separately from non musical auditory stimuli.

Neurologistas afirmam que a criança apresenta superabundância de células que fazem conexões neurológicas e sinapses. Estas conexões ocorrem no período pré-natal, e em um pequeno período após o nascimento. Se as células não forem utilizadas durante estes períodos para desenvolver cada um dos sentidos, elas se perdem e não poderão mais ser recuperadas, diminuindo assim o potencial de aprendizado da criança (Gordon, 2003a: 44). Eles ainda dizem que, se um sentido for negligenciado, ele ficará limitado para toda a vida, e as células deste serão utilizadas para desenvolver os outros sentidos, como o visual ou lingüístico. A aptidão musical, portanto, não depende apenas da carga genética, mas também do ambiente.

Deve-se aproveitar ao máximo esta fase inicial de desenvolvimento da criança, pois não é possível oferecer instrução reparatória, ou seja, o que a criança não desenvolveu logo cedo, não poderá ser desenvolvido tardiamente na mesma extensão. O que pode ser feito é o que o autor chama de “instrução compensatória”, embora o professor só possa auxiliar a criança até o ponto em que sua aptidão musical permitir. Gordon afirma que o que foi perdido, não pode ser recuperado:

Tomando-se duas crianças que nasceram com capacidades e motivações semelhantes, aquela que for orientada para a aquisição de uma base de aprendizagem em uma idade mais tardia nunca aprenderá tanto quanto a outra que receber uma formação similar em tenra idade (Gordon 2003a: 233) <sup>5</sup>.

Estudos indicam que bebês entre cinco e oito meses conseguem discriminar diferenças intervalares de menos de um semitom, enquanto que a maioria das crianças mais velhas, por volta dos dez anos de idade, só consegue discriminar diferenças de um semitom (Rogers, 1997: 3).

---

<sup>5</sup> Given two children born with similar capabilities and motivation, the one who is guided in acquiring a foundation for learning at a later age will never learn as much as the other who is given similar guidance at an early age.

A fase na qual a criança tem o maior potencial para aprender é chamada por Gordon (2003a) de estágio de *aptidão musical evolutiva*<sup>6</sup>. Este estágio inicia-se no nascimento, momento em que se encontra no nível mais alto. A partir daí, se não for estimulado, começa a decrescer.

Neste período, reconhecido como crítico para muitos aspectos do crescimento musical, o não oferecimento de experiências musicais adequadas trarão como consequência o não desenvolvimento de certas habilidades musicais (Zimmerman, 2006).

Kirkpatrick, Moore e Hill demonstraram, através de suas pesquisas, a influência do ambiente no desenvolvimento musical das crianças. Segundo eles, crianças musicais se originam de famílias que se interessam por música, ouvem música e participam de atividades musicais. Aquelas que não são estimuladas musicalmente em seus lares, segundo Young, podem desenvolver habilidades musicais básicas através de uma educação planejada, daí a importância do educador musical (Santiago e Nascimento, 1996: 28).

A criança nasce com um determinado nível de aptidão musical, e esse nível é modificado em função das instruções formais ou informais que ela recebe até os nove anos. Como a aptidão neste período é tanto inata quanto produto do ambiente musical, é chamada de *aptidão musical evolutiva*. A partir desta idade, o nível de aptidão musical não sofre mais modificações ao longo da vida, e recebe a denominação de *aptidão musical estabilizada* (Gordon, 1991: 18). Diversos testes de aptidão musical ou habilidade musical, dentre os quais o Seashore, Drake, *MAP*<sup>7</sup> (perfil de aptidão musical), Wing e Bentley, têm comprovado que, de fato, a aptidão musical se estabiliza entre os oito e nove anos de idade (Shuter-Dyson, 1999: 627).

Por esta razão, Gordon (2003) frisa a importância de que as crianças recebam orientação musical informal e instrução musical formal de qualidade enquanto estão no estágio de desenvolvimento da aptidão musical.

Segundo uma pesquisa sobre aquisição cognitiva, realizada por Charles Spearman,

---

<sup>6</sup> Developed music aptitude.

<sup>7</sup> Musical Aptitude Profile

a função [intelecto geral] parece se tornar completamente desenvolvida nas crianças por volta dos nove anos de idade, e possivelmente muito mais cedo. A partir deste momento, normalmente não ocorre mais mudanças mesmo em idade mais avançada. A função (...) é nove partes em dez responsável pelo sucesso em atos simples como a discriminação de alturas<sup>8</sup> (Gordon, 2003a: 44).

Outra interessante pesquisa, realizada por Wendrich (*apud* Shuter-Dyson, 1999: 629), demonstrou que bebês podem imitar diferentes alturas de som, e gostam de fazer isto. Três anos mais tarde, ele realizou o mesmo experimento em nove destes bebês e observou que sete deles perderam esta habilidade.

Não é apenas a aptidão musical que se desenvolve mais quando a criança recebe estímulos desde muito pequena. Segundo Rogers (1997),

Desde que já existe uma afinidade com a música nas crianças pequenas, as experiências musicais na primeira infância irão resultar em desenvolvimento musical maior. A premissa se baseia em evidências de crescimento do desenvolvimento musical em crianças que receberam experiências musicais consideráveis em sua primeira infância. Além disso, existem outras áreas de desenvolvimento, nas quais a estimulação tem efeito máximo quando as capacidades biológicas estão se desenvolvendo rapidamente. Isto é bastante evidente no desenvolvimento da linguagem, na facilidade com que uma criança pequena domina qualquer língua que a cerca. Isto também é evidente em habilidades motoras (...). Por fim, o teorista cognitivo Kurt Fisher já demonstrou que, durante os períodos de acréscimos rápidos de conhecimentos, a resolução “inata” de problemas pelas crianças fica aumentada em 400% através da prática e dos elogios de um adulto. “Quando estiver na época certa”, diz ele, “a prática concentrada e o suporte podem aumentar acentuadamente as habilidades de aprendizagem”<sup>9</sup> (Rogers, 1997: 3).

O professor, porém, deve estar atento às diferenças individuais de cada aluno. Não é recomendado que os alunos sejam separados em turmas, em função de suas aptidões. Pelo

---

<sup>8</sup> (...) the function [overall intellection] appears to become fully developed in children by about their ninth year, and possibly even much earlier. From this moment, there normally occurs no further change even in extreme old age. The function...is nine parts out of ten responsible for success in such a simple act as discrimination of pitch.

<sup>9</sup> Because young children are quite attuned to music, musical experience in early childhood will result in greater musical development. This premise draws its support from evidence of increased musical development in those children who have received considerable musical experience in early childhood. In addition, there are other areas of development in which stimulation has maximal effects when the biological capacity is rapidly developing. This is quite evident in language development, in the ease with which a young child masters whatever languages surround the child. It is also evident in motor skills (...). Finally, the cognitive theorist Kurt Fischer has demonstrated that during the time of cognitive spurts, children’s “innate” problem solving is enhanced 400% by practice and by praise from an adult. As he states, “when the time is right”, high practice and support can tremendously accelerate learning skills.

contrário. Segundo o autor, os alunos aprendem muito uns com os outros, e não se deve fazer esse tipo de separação. “Assim como aprendemos o que algo é aprendendo o que não é, assim nós aprendemos o que e como fazer algo aprendendo o que e como não fazer” (Gordon, 2003a: 266).

A orientação diferenciada deve ser feita dentro do próprio grupo, variando-se a dificuldade dos padrões tonais e padrões rítmicos que serão ensinados a cada um, no caso das execuções individuais, e variando a dificuldade dos padrões tonais e rítmicos que são realizados em conjunto (Gordon 2003a: 266).

O grau com que a criança consegue distinguir dois padrões rítmicos diferentes ou dois padrões tonais diferentes é um indicativo de sua aptidão musical rítmica e tonal. Quanto mais padrões rítmicos e tonais a criança consegue perceber, maior a sua aptidão musical evolutiva, assim como, quanto mais palavras as crianças usam para pensar e expressar idéias, maior a sua aptidão intelectual (Gordon, 2003b).

O texto abaixo clarifica um pouco a posição do autor a respeito das aptidões musicais evolutiva e estabilizada:

As diferenças entre os dois tipos (...) são mais significativas do que as semelhanças. Primeiro, a aptidão musical estabilizada inclui mais dimensões que a aptidão musical evolutiva. Enquanto mais de duas dezenas de aptidões musicais estabilizadas foram objetivamente identificadas, à apenas duas aptidões musicais evolutivas conhecidas experimentalmente. Melodia, harmonia, tempo, métrica, fraseado (expressão), equilíbrio (criatividade), e estilo (interpretação e improvisação) são as sete mais importantes aptidões musicais estabilizadas. Altura e ritmo são as duas aptidões musicais evolutivas. Segundo, crianças no estágio de aptidão musical evolutiva não são capazes de ficar atentas à dimensão tonal ou à dimensão rítmica da música quando elas ouvem as duas ao mesmo tempo. Crianças no estágio de aptidão musical estabilizada não apenas são capazes, mas preferem ouvir ambas as dimensões juntas, entretanto, prestam mais atenção especificamente a uma ou a outra de cada vez. Terceiro, ao contrário das crianças no estágio de aptidão musical estabilizada, as crianças no estágio de aptidão musical evolutiva não são capazes de mostrar preferência consistente a um ou outro fraseado musical. Crianças com menos de nove anos estão mais interessadas em como a música é construída do que elas estão nas qualidades expressivas e interpretativas da música. Quarto, crianças no estágio de aptidão musical evolutiva não são capazes de perceber diferenças concernentes à dinâmica, timbres, e extensão de alturas a menos que estas diferenças sejam extremas. (...) As habilidades das crianças de fazer discriminações quando elas

estão no estágio de aptidão musical estabilizada é mais apurada mesmo que as diferenças em dinâmica e timbre sejam relativamente pequenas (Gordon, 2003b: 15, 16).<sup>10</sup>

Lembramos que, de acordo com Fonterrada (2003), “Na verdade, ‘medir’ talento é uma tarefa impossível; a musicalidade comporta muitas características, objetivas e subjetivas, e um leque enorme de habilidades e capacidades mentais e expressivas” (Fonterrada, 2003: 86).

## 1.2 Audição

A escolha da melhor tradução para a palavra “audiation” não foi muito fácil. Alguns autores mencionam “escuta atenta” (Assano, 2008) ou “audição atenta” (Santiago *et al*, 1998: 232), porém, não a definem claramente. O termo “audição interior”, em princípio, pareceu-me apropriado. Porém, é possível haver audição interior por imitação, sem compreensão (Rodrigues, 2001: [s.p.]).

Por exemplo, eu posso pronunciar a palavra japonesa "hayku" para um grupo de crianças que a podem ouvir interiormente, e até reproduzir, sem no entanto haver compreensão. Da mesma forma, a leitura musical pode ocorrer seguindo uma estratégia de decodificação de signos, sem no entanto haver compreensão musical - uma situação análoga seria, por exemplo, ler um poema em tcheco recorrendo a uma "chave fonética" (Rodrigues, 2001: s/p).

Optamos, portanto, pela tradução da edição portuguesa (Gordon, 2000).

---

<sup>10</sup> The differences between the two types (...) are more significant than the similarities. First, stabilized music aptitude includes more dimensions than does developmental music aptitude. Whereas more than two dozen stabilized music aptitudes have been objectively identified, there are only two experimentally known developmental music aptitudes. Melody, harmony, tempo, meter, phrasing (expression), balance (creativity), and style (interpretation and improvisation) are the seven most important stabilized music aptitudes. Tonal and rhythm are the two developmental music aptitudes. Second, children in the developmental music aptitude stage are not able to attend to either the tonal dimension or the rhythm dimension of music when they hear the two at the same time. Children in the stabilized music aptitude stage are not only able but prefer to hear both dimensions together, attending specifically, however, to only one or the other at a time. Third, unlike children in the stabilized music aptitude stage, children in the developmental music aptitude stage are not able to show a consistent preference for one or another musical phrasings. Children younger than age nine are more interested in how music is constructed than they are in the expressive and interpretive qualities of music. Fourth, children in the developmental music aptitude stage are not able to perceive differences reliably in dynamics, timbres, and tonal ranges unless those differences are extreme. (...). Children’s abilities to make discriminations when they are in the stabilized music aptitude stage are more accurate even when differences in dynamics and timbres are relatively small.



O termo “audiação” é relativamente recente, tendo sido criada por volta de 1976. Antes disso, palavras como *aural perception* (percepção auditiva) e *aural imagery* (imaginação auditiva) eram utilizadas para descrever esta habilidade. (Gordon, 1991: 12).

Audiação é definida como a habilidade de ouvir e compreender música, quando o som não está mais presente. Ou seja, momentos após ouvirmos o som, podemos audiar, dando significado ao que acabamos de ouvir, ou antecipando o que virá em seguida. “Tudo isso ocorre da mesma forma que nós ouvimos o som de um amigo falando, e praticamente instantaneamente traduzimos o som em significado, e até mesmo começamos a antecipar o que nosso amigo irá dizer em seguida”<sup>11</sup>.

Faça de conta que você está ouvindo um grupo de crianças cantarem *Parabéns pra você*. Se você consegue fazer isto com um grau de precisão, e se você entende algumas características musicais da canção, como sua modalidade, métrica, tom de repouso, tempo, e a harmonia implícita pela melodia, você está audiando pelo menos até certo ponto. Audiação é para a música o que o pensamento é para a linguagem. Audiar enquanto você está executando música é como pensar enquanto você está falando, e audiar enquanto ouve música é como pensar sobre algo que as pessoas disseram ou estão dizendo enquanto você está escutando elas falarem. Apesar da música e linguagem serem diferentes, o processo de audiarmos ao mesmo tempo em que ouvimos música é como o processo de pensar enquanto escutamos a linguagem. Linguagem é diferente de pensamento, assim como música é diferente de audiação <sup>12</sup>(Gordon, 2003a: 25).

A audiação algumas vezes é confundida com ouvido interno, imitação, e memorização.

Assim como crianças podem repetir uma frase em um idioma estrangeiro sem compreender seu significado, elas podem também ouvir música internamente, imitar e memorizar a música sem audia-la. Crianças podem aprender a cantar uma canção ou toca-la em um instrumento sem compreenderem a organização ou estrutura da música que estão executando. Elas

---

<sup>11</sup> All of this happens in much the same way that we hear the actual sound of a friend talking, then almost instantaneously translate that sound into meaning, and even begin to anticipate what our friend will say next.

<sup>12</sup> Pretend you are hearing a group of children singing *Happy Birthday*. If you can do that with a degree of precision, and if you understand some musical characteristics of the song, such as its tonality, meter, resting tone, beats, and the harmony implied by the melody, you are audiating at least to some extent. Audiation is to music what thought is to language. Audiating while you are performing music is like thinking about what persons have said and are saying as you are listening to them speak. Though music and language are different, the process of audiating at the same time we listen to music is like the process of thinking as we listen to language. Language is different from thought, as is music from audiation.

memorizaram a música ou estão a imitando, mas não estão audiando (...), como crianças recitando um poema em uma língua que elas não entendem<sup>13</sup>(Gordon, 1991: 13).

A audiação compreende o pensar sobre o que se ouviu, sendo possível antecipar o que se vai ouvir, em se tratando de música familiar, ou predizendo o que vai acontecer, em caso de música inteiramente desconhecida. É uma resposta ativa, que envolve o pensar para frente, e não o pensar para traz, como ocorre com a imitação. Aprender por imitação significa, segundo o autor, aprender pelos ouvidos dos outros. É uma mera reprodução do que se ouviu, e tem valor limitado para o aprendizado, pois na maioria dos casos, é esquecido (Gordon, 2003a).

A memória e o reconhecimento fazem parte do processo, mas não são audiação. As pessoas podem reconhecer uma melodia familiar sem, contudo, saber cantá-la. Podem saber tocar uma música em um instrumento sem serem capazes de cantá-la, tocá-la em diferentes tonalidades ou ainda improvisarem uma variação sobre a melodia original. A memorização de uma música ao instrumento está relacionada ao dedilhado ou a elementos técnicos. É como memorizar palavras sem saber seu significado.

Porém, a imitação é um pré-requisito para o processo de audiação, assim como o reconhecimento é um pré-requisito para a imitação. “Uma criança pode ser capaz de reconhecer uma canção, mas não ser capaz de imitá-la ou audia-la. Entretanto, se uma criança consegue audiar uma canção, ela certamente estará apta a reconhecê-la quando outra pessoa executar a música” (Gordon, 1991: 13).

---

<sup>13</sup> Just as children can repeat a phrase in a foreign language without understanding what it means, so they can inner hear music, imitate it, and memorize it without audiating it. Children can learn to sing a song or play it on an instrument without understanding the organization or structure of the music they are performing. They have memorized the music or they are imitating it, but they are not audiating, like children reciting a poem in a language the don't understand.

A audiação acontece quando compreendemos a música. Da mesma forma que, para a compreensão de um discurso verbal, é necessário pensar sobre ele, para compreender a música, deve-se audia-la.

O som só se transforma em música através da audiação, da mesma maneira que, na linguagem, os sons precisem ser traduzidos na mente para que possam ter significado. Apesar de a música não ser uma linguagem, o processo de dar significado é semelhante em ambos. O autor compara o ato de audiar uma música à tradução simultânea, que ocorre quando o indivíduo dá significado a um discurso, mesmo que este não esteja em seu próprio idioma.

Falaremos também, brevemente, no que Gordon (2003a) denomina “audiação notacional”. “(...) enquanto a audiação está associada com o som, a audiação notacional está associada com a leitura e escrita da notação musical”<sup>14</sup> (Gordon, 2003: 46).

Há uma diferença entre audiar a música que está escrita e apenas decodificar símbolos musicais. A audiação notacional ocorre quando o indivíduo é capaz de ouvir os sons musicais presentes em uma partitura e dar sentido a eles sem o auxílio de seu instrumento musical. O músico que sabe audiar traz significado musical para a notação. “Excelentes músicos sabem quando estão audiando: quando os ouvidos se tornam mais importantes do que os dedos” (Gordon, 2003a: 7).

É possível compreender a música sem ter conhecimento de teoria ou notação musical. Vemos isto claramente nos artistas de música folclórica ou jazzística. Porém, o valor de aprender a teoria musical sem saber audiar é questionável. De acordo com Gordon (2003a), muitas vezes, a teoria musical é ensinada como um substituto da audiação, já que a maioria dos professores não

---

<sup>14</sup> (...) whereas audiation is associated with sound, notational audiation is associated with reading and writing music notation.

sabe ensinar a audiar, ou nem sequer tem conhecimento da importância dela. Sabemos que este é um fato comum também nas escolas de música no Brasil.

O autor coloca que o instrumento musical pode se tornar uma muleta para aqueles que não sabem audiar, assim como uma calculadora se torna uma muleta para o aluno que não sabe calcular.

Há aproximadamente cem anos na França, Pierre Galin observou que alunos que dedicaram muitos anos aprendendo a tocar um instrumento não estavam aptos para cantar o que eles tocavam ou ler notação musical cantando. Em outras palavras, o que concernia a ele era que os alunos, apesar de considerados perfeitos, não conseguiam audiar. A maioria tinha que consultar seu violino, pianoforte ou flauta para ler uma nova canção, de forma que era de fato o instrumento que lia para eles. É como se, para ler um livro, eles tivessem que operar uma máquina designada a dizer as palavras (Gordon, 2003a:11).<sup>15</sup>

### 1.3 Macrotempo e microtempo <sup>16</sup>

O conceito de macrotempo é subjetivo, já que depende de como cada indivíduo sente a duração mais longa, podendo ser tanto a unidade de tempo quanto a unidade de compasso. Por exemplo, em um compasso 2/4, o macrotempo pode ser a semínima, enquanto que, em um compasso 3/4, pode ser a mínima pontuada.

O microtempo corresponde à divisão do macrotempo em figuras de igual duração. No compasso binário citado acima, o microtempo seria a colcheia e no ternário, a semínima.

---

<sup>15</sup> About two hundred years ago in France, Pierre Galin observed that students who had devoted many years to learning to play an instrument were not able to sing what they played or to read music notation by singing. In other words, what concerned him was that the students, although considered accomplished, could not audiate. Most had to consult their violin, their pianoforte, or their flute in order to read a new tune, so that it was actually the instrument that did the reading for them. It is as if in order to read a book, they had to operate a machine designed to say the words.

<sup>16</sup> Macrobeat and microbeat – foi utilizada a tradução da edição portuguesa. (Gordon, 2000)

## 1.4 Entoar<sup>17</sup>

O termo entoar, segundo o dicionário Aurélio (Ferreira, 2005: 353) da língua portuguesa, é “fazer ouvir, cantando”, “principiar (melodia)”, “dar o tom para se cantar ou tocar instrumento”. Entoação é uma “modulação na voz de quem fala ou recita; inflexão, entonação”.

Vejamos, agora, alguns exemplos do uso da palavra “entoar” utilizada por Gordon (2003a):

“Cantar e entoar, os vocabulários ‘falados’ em música, se relacionam com a habilidade de relaxar e respirar livremente, de mover o corpo com movimento flexível e fluído, de cantar padrões tonais, e de entoar padrões rítmicos”<sup>18</sup> (Gordon 2003a: 7).

“O entendimento musical associado com a audiação preparatória desenvolve mais eficientemente e efetivamente em crianças pequenas quando cantos e entoações (...) são executados para elas usando a voz humana”<sup>19</sup> (Gordon, 2003a: 39).

Vemos nestes exemplos que entoar, segundo o autor, relaciona-se, necessariamente, com o ritmo, e cantar, com a melodia. A entoação é uma maneira de executar ritmos com a voz, utilizando inflexões, como se estivesse, de fato, cantando. Porém, a altura das durações é sempre a mesma.

---

<sup>17</sup> chant

<sup>18</sup> Singing and chanting, the “speaking” vocabularies in music, relate to the ability to relax and breathe freely, to move the body with flexible and flowing movement, to sing tonal patterns, and to chant rhythm patterns.

<sup>19</sup> Musical understanding associated with preparatory audiation develops most efficiently and effectively in young children when songs and chants in as many tonalities and meters as possible are performed for them using the human voice.

### 1.5 Tonalidade (*keyality*) e modo (*tonality*)<sup>20</sup>

O autor, por diversas razões que não caberiam citar aqui, utiliza o termo *tonality* para o que conhecemos como “modo” e *keyality* para o que conhecemos como “tonalidade”. Na tradução portuguesa (Gordon, 2000), adotou-se os termos “tonicalidade” para a palavra “*keyality*” e “tonalidade” para “*tonality*”. Porém, para evitar a estranheza e a possível confusão, optamos, neste trabalho, por utilizar a terminologia já conhecida, considerando-se que não irá afetar o desenvolvimento deste.

---

<sup>20</sup> Keyality and tonality

## Capítulo 2

### TEORIA DE APRENDIZAGEM MUSICAL E AUDIÇÃO PREPARATÓRIA DE EDWIN GORDON

Edwin Gordon é conhecido como pesquisador, professor, autor, editor e conferencista no ramo da educação musical. Recebeu seu Ph.D. da Universidade de Iowa, em 1958. De 1979 a 1997, foi Professor de Pesquisa em Educação Musical na *Temple University*, em Filadélfia, tendo anteriormente lecionado música na *State University of New York*, em Buffalo, e na *University of Iowa*.

Gordon foi aluno de Carl Seashore, que está entre os mais importantes cientistas a investigar a natureza da escuta musical (Fonterrada, 2003). Assim como Seashore, ele desenvolveu vários tipos de testes de aptidão musical.

Gordon pesquisa o desenvolvimento musical de crianças de um mês de idade a três anos, e suas investigações se focam na Teoria da Aprendizagem Música, tipos e estágios de audição, aptidão musical em desenvolvimento e estabilizada, e ritmo e movimento na música (The Gordon Institute for Music Learning, 2008).

A Teoria da Aprendizagem Musical de Gordon (*Music Learning Theory*) foi elaborada durante a década de 70, sendo exposta na publicação de *Psychology of Music Teaching*, em 1971, e *Learning Theory, Patterns, and Music*, em 1975 (FREIRE, 2006: 895).

Esta teoria pretende explicar como ocorre o aprendizado da música. O autor frisa a importância de diferenciar a aprendizagem do ensino. A primeira significa o professor compreendendo o aluno, enquanto que o último implica em o aluno compreender o professor. Uma teoria de ensino aborda as técnicas e materiais usados para incutir competências e conhecimentos no aluno. A teoria de aprendizagem, por sua vez, descreve o processo no qual a aprendizagem ocorre.

Sobre isso, escreve Zimmerman:

(...). Com relação aos fenômenos musicais, quanto pode ser explicado por cada teoria e em que grau de precisão? Aqui há duas questões a serem consideradas. Em primeiro lugar, se usarmos o termo “desenvolvimento” em seu sentido mais abrangente (isto é, simplesmente para nos referirmos às mudanças gerais, decorrentes da idade e que seguem uma seqüência regular e invariável, no padrão do comportamento), precisamos lembrar da distinção entre as mudanças que ocorrem em consequência da *aculturação* e aquelas que são frutos do *treino*. A primeira ocorre de forma espontânea em uma dada cultura, sem qualquer esforço consciente ou direção; já a segunda resulta da autoconsciência e de esforços dirigidos. Em outras palavras, é necessário fazermos uma distinção entre as definições de *aprendizagem* musical e *ensino* musical quando avaliamos os pressupostos das diferentes teorias (Zimmerman e Hargraves 2006: 232).

Gordon (2003) divide a Teoria da Aprendizagem Musical em dois momentos: o da orientação musical informal e o da instrução musical formal. A instrução musical formal inicia-se, especificamente, quando o aluno inicia o estudo sistemático de música, seja em escolas de música, em aulas particulares ou mesmo em escolas de ensino regular. Convém ressaltar, no entanto, que o autor desenvolveu a teoria baseando-se na realidade norte-americana, onde as escolas de ensino regular, normalmente, oferecem o estudo sistemático de música, ao contrário das escolas brasileiras, que raramente apresentam este tipo de instrução musical.

A orientação musical informal, que será abordada nesta pesquisa, refere-se ao aprendizado que ocorre desde o nascimento da criança até a idade de seis ou sete anos. O termo “informal” é utilizado pelo autor para justificar a aprendizagem não sistematizada, que pode ser realizada tanto por um professor de música quanto pelos próprios pais. Apesar de haver intenção



por parte do orientador, este não impõe informações e habilidades sobre a criança e nem espera por uma resposta específica. Segundo o autor, “as crianças são expostas de todas as formas possíveis à música de sua cultura, e são encorajadas a absorver aquela música, e no processo, sua sintaxe baseada na cultura” (Gordon, 2003: 241).

Já na instrução formal, o professor não apenas planeja as lições, mas as organiza em períodos de tempo determinados. É necessário, neste caso, cooperação por parte das crianças, envolvendo respostas específicas.

Cabe aqui fazer um breve paralelo entre o conceito de formal/informal de Libâneo e de Edwin E. Gordon. Libâneo caracteriza as influências educativas como *educação não-intencional*, também denominada *educação informal*, e *educação intencional*, que se subdivide em *educação não-formal* e *educação formal*. A educação informal refere-se a experiências não-organizadas, não sendo intencional nem consciente. Ou seja, corresponde, segundo o autor, a “processos de aquisição de conhecimentos, experiências, idéias, valores, praticas, que não estão ligados especificamente a uma instituição e nem são intencionais nem conscientes” (Libâneo, 1994: 17).

A educação intencional, por sua vez, possui objetivos definidos, e conforme o objetivo, variam os meios.

Podemos falar de educação não-formal quando se trata de atividade educativa estruturada fora do sistema escolar convencional (...) e da educação formal que se realiza nas escolas ou outras agencias de instrução e educação (...) implicando ações de ensino com objetivos pedagógicos explícitos, sistematização, procedimentos didáticos (Libâneo, 1994: 18).

Gordon (2003a) diferencia a orientação da instrução justificando que a primeira é informal, e a segunda, formal. O que distingue a orientação informal da instrução formal é que naquela, os pais ou professor não impõe informações e habilidades para as crianças. Ao contrario. Segundo o autor, “as crianças são expostas de todas as formas possíveis à música de sua cultura,

e são encorajadas a absorver aquela música” (Gordon, 2003a: 241)<sup>21</sup>. Aqui, também, não se busca uma resposta específica da criança, mas ela é estimulada a responder de maneira livre, como ela desejar.

A orientação informal pode ser tanto estruturada quanto não-estruturada. Quando não é estruturada, os pais e professores não planejam especificamente o que vai ser dito ou feito. Na orientação estruturada, já existe este planejamento (Gordon, 2003a).

Já na instrução formal, o professor não apenas planeja as lições, mas as organiza em períodos de tempo determinados. É necessário, neste caso, cooperação por parte das crianças, envolvendo respostas específicas.

Os termos utilizados pelo autor, portanto, diferem da definição de Libâneo. Pode-se afirmar que aquilo que Gordon chama de orientação informal se assemelha ao que Libâneo denomina instrução informal, exceto pelo fato de que, na instrução informal, não há planejamento ou intenção, e Gordon busca, neste aprendizado informal, uma maior interferência por parte dos pais ou cuidadores. A educação formal descrita por Libâneo, no entanto, se adequa à instrução formal apresentada por Gordon.

## 2.1 Balbucio musical

Diferentes termos podem ser utilizados em referência à produção musical da criança. Swanwick (*apud* Parizzi, 2006: 40), por exemplo, a define como *composição*, independentemente da idade. Já Sloboda (*apud* Parizzi, 2006: 40) denomina *balbucio musical* aos sons da fase pré-verbal, e *canto espontâneo*, a produção das crianças a partir de um ano e meio de idade, quando a

---

<sup>21</sup> ...children are exposed in as many ways as possible to music in their culture, and they are encouraged to absorb that music, and in the process, its culturally based syntax.

fala passa a ser utilizada pela criança como forma de comunicação, e passa-se a distinguir melhor o que é canto do que é fala.

Neste trabalho será utilizado o termo *balbucio musical*. Segundo definição de Gordon (2003a: 372), o balbucio musical se refere aos “sons musicais que a criança pequena produz antes de desenvolver um sentido objetivo de tonalidade e um sentido objetivo de métrica. O balbucio musical é para a música o que o balbucio verbal é para a linguagem.”<sup>22</sup>

Da mesma forma que a criança, na fase do balbucio verbal, emite fonemas que não são reconhecidos pelos adultos, a criança que está na fase do balbucio musical produz padrões rítmicos e tonais também não reconhecidos pelos adultos, pois não têm relação com a música de sua cultura. Na medida em que elas vão emergindo deste estágio, a métrica e a tonalidade de seu canto passam a ser reconhecidas, e seu andamento se torna mais uniforme. Se a criança receber uma orientação informal e instrução formal adequadas, baseadas na teoria de aprendizagem musical, sairá mais rapidamente desta fase.

O balbucio musical, segundo Gordon (2003a) pode ser dividido em balbucio rítmico e balbucio tonal. A criança que está na fase de balbucio tonal canta com voz falada, e os sons que produzem têm pouca ou nenhuma relação com a cultura musical de seu ambiente. No balbucio rítmico, a criança produz sons e movimentos com a métrica e andamento não consistentes. As crianças podem emergir da fase do balbucio tonal, e continuar na fase do balbucio rítmico, e vice-versa. Gordon (2003a: 238) ressalta que não é raro encontrar indivíduos adultos que nunca saíram da fase de balbucio musical.

No balbuciar musical tonal, a criança primeiramente tende a favorecer uma altura, embora realize desvios, glissando para outras alturas. À proporção em que a criança se desenvolve neste

---

<sup>22</sup> (music babble) The “musical” sounds a young child makes before developing an objective sense of tonality and an objective sense of meter. Music babble is to music what speech babble is to language.

estágio, ela passa a incluir outras alturas, comumente de escala pentatônica, entre o Lá 2 e o Lá 3. Ela também passa a definir um modo, geralmente o maior, o eólio ou frígio. É neste momento que ela está pronta para receber a instrução formal, isto é, sair da audiação tonal preparatória para a audiação tonal (Gordon, 2003a: 239).

Santiago e Nascimento (1996) observaram que, ao selecionar canções para crianças pequenas, deve-se levar em conta não apenas a extensão e o conteúdo subjetivo, mas também suas características estruturais e intervalares. “De acordo com Smith, estas canções deveriam conter muita repetição de padrões melódicos e rítmicos, e, segundo Kirkpatrick, canções com intervalos descendentes e poucos saltos na melodia são mais facilmente cantadas” (Santiago e Nascimento, 1996: 23).

No estágio de balbucio rítmico, as crianças movem partes de seu corpo enquanto entoam os mesmos ritmos repetidamente. Geralmente os padrões rítmicos entoados pelas crianças possuem de duas a três diferentes durações, e são separados por momentos de silêncio de duração variável. À medida que evoluem no estágio de balbucio rítmico, em momentos de execução espontânea de movimento ou ritmo entoado, os padrões rítmicos podem ser tanto variados quanto repetidos. Finalmente, elas emergem do balbucio rítmico quando elas entoam padrões rítmicos em tempo consistente, incluindo ou não momentos de silêncio regular entre eles (Gordon, 2003a: 240).

## 2.2 Escutar, cantar e entoar<sup>23</sup>

Assim como todas as crianças aprendem a usar suas vozes faladas, todas as crianças podem aprender a usar suas vozes cantadas e entoadas. Se elas aprendem ou não a tocar ou cantar musicalmente (e falar com inteligência), isto depende da qualidade e quantidade de orientação informal estruturada ou não-estruturada e da instrução formal que recebem. (Gordon, 2003b: 7 – 8)

Para o bebê assimilar o universo sonoro, ele precisa interagir com ele (Beyer, 2004; Beyer, 2005). Esse processo é importante porque “(...) a música precisa passar pela ação própria do bebê para que se torne parte do seu conhecimento” (Beyer, 2004: 104).

A execução (cantar e entoar) e a escuta devem ser interdependentes, isto é, para a criança executar, ela deve ter um vocabulário de escuta musical, e para ela escutar, ela deve ser estimulada a participar. Um exemplo disto é que, se a criança não for encorajada a se movimentar de maneira livre, fluída, ela poderá nunca desenvolver o vocabulário rítmico. Normalmente, a criança começa a responder ao estímulo rítmico através do movimento quando ainda bem nova. “Infelizmente, muitas delas não persistem neste esforço, não por causa de seu próprio desejo, mas porque seus pais são muito ansiosos de vê-las andando, desnecessariamente, antes do tempo, e isto produz rigidez”<sup>24</sup> (Gordon, 2003b: 8-9). Assim sendo, o corpo precisa primeiro sentir o movimento, para depois o cérebro compreende-lo.

Gordon (2003a) acredita que, para a criança ser capaz de compreender a música, executá-la ou mesmo improvisar, ela deve ter sido exposta a uma variedade de padrões rítmicos e tonais, bem como diferentes métricas, modos e tonalidades. O adulto deve cantar padrões tonais e entoar padrões rítmicos para a criança, e estimulá-la a participar. Porém, convém lembrar que, segundo Gordon (*op. cit.*), é preferível o adulto não fazer nada neste sentido do que forçar a criança a

---

<sup>23</sup> O autor utiliza a palavra *chant*, quando se refere a entoação de padrões rítmicos. A melodia está ausente, porém o ritmo é falado com muita inflexão vocal.

<sup>24</sup> “Unfortunately, many of them do not persist in that endeavor, not because of their own wishes but because their parents are so anxious to have them unnecessarily walk before their time, and that engenders rigidity”.

cantar canções antes de ela ser capaz de cantar padrões tonais ou entoar padrões rítmicos. “Seria como esperar que elas recitem poemas antes de elas conseguirem falar palavras isoladas, frases e sentenças<sup>25</sup>”.

A audição musical depende, entre outros fatores, da experiência do indivíduo em relação à música. Oliveira (2002: 90) afirma que a avaliação do que ouvimos é feita em função das composições musicais que temos em mente. Isto significa que, se o indivíduo tem pouca experiência musical, ou seja, conhece poucos padrões tonais e rítmicos, ele terá dificuldade em ouvir musicalmente uma obra.

Na convivência com o seu grupo social, o ser humano irá construindo desde o nascimento seu esquema de interpretação do “ambiente sonoro” que lhe cerca. Quanto mais oportunidades tiver desde criança para ouvir material sonoro diversificado, mais alimento terá para o desenvolvimento de sua capacidade de escuta musical (Santiago *et al*, 1998: 231).

Gordon enfatiza, também, a importância de os pais e professores cantarem e entoarem para as crianças, ao invés de colocarem estímulos gravados: “é ridículo pensar que as crianças poderão aprender a falar o idioma de sua cultura ouvindo gravações ao invés de ouvir pessoas falando para elas”<sup>26</sup> (Gordon, 2003b:40).

Ilari, também compartilhando de semelhantes idéias, (2002) afirma que “o canto dirigido ao bebê é considerado importante no desenvolvimento infantil porque influencia na comunicação e interação dos bebês e seus responsáveis” (Ilari, 2002: 87)

---

<sup>25</sup> “(...) is like expecting them to recite poems before they can speak individual words, phrases, and sentences.”

<sup>26</sup> It is ridiculous to think that children might learn to speak the language of their culture by listening to recordings rather than hearing someone speak to them.

## 2.3 Audiação preparatória

O autor denomina “audiação preparatória” ao período do balbucio musical, no qual é utilizada a orientação musical informal. A audiação propriamente dita ocorre após os seis anos, quando emerge do balbucio musical.

Como o presente trabalho aborda a orientação musical na primeira infância, ou seja, do nascimento até, aproximadamente, os 6 anos, iremos tratar aqui somente da audiação preparatória, durante a qual é utilizada a orientação musical informal.

São três os tipos de audiação preparatória: aculturação, imitação e assimilação. Estas etapas são dependentes uma da outra, ou seja, para a criança atingir satisfatoriamente a assimilação ela deve ter passado pela imitação, e esta, para ser proveitosa, dependerá da maneira como a criança passou pela aculturação. Cada um destes tipos de audiação preparatória é dividido em estágios, também seqüenciais e cumulativos, ou seja, quanto mais a criança tirar proveito de uma etapa, melhor ela se sairá na etapa seguinte (Quadro 1).

O tempo que a criança irá levar para passar por cada tipo e estágio depende não apenas de suas aptidões musicais, mas também do grau de estímulo que a criança recebeu em casa e na pré-escola.

### 2.3.1. Aculturação<sup>27</sup>

Para a criança estar aculturada com a linguagem, ela deve ouvir os sons falados e inconscientemente formular teorias sobre como estes sons se organizam. Semelhantemente, segundo Gordon,

---

<sup>27</sup> Do original “acculturation”. (Gordon 2003a e b)

na aculturação, crianças pequenas são expostas à música de sua cultura, e assim elas são capazes de basear os sons de seu balbucio musical e seus movimentos nos sons musicais que elas escutam em seu ambiente. Quanto mais variada a música que as crianças ouvem, isto é, quanto mais rico seu ambiente musical é em tonalidades, harmonias, e métricas, e quanto mais elas são encorajadas a interagirem com o que elas ouvem através da orientação musical informal, mais elas irão se beneficiar<sup>28</sup> (Gordon, 2003b: 43).

Muitas vezes pode parecer que a criança não está prestando atenção quando estão cantando ou entoando para ela. Mas normalmente elas estão atentas, mesmo que não mostrem evidências disto. A criança precisa de tempo para absorver os estímulos musicais e responder musicalmente a eles.

O objetivo desta etapa é a exposição à música, não a execução dela. “Assim como as crianças pequenas precisam ouvir muito para se familiarizarem com seu idioma nativo, elas precisam, também, ouvir muito para se familiarizarem com a música de sua cultura”<sup>29</sup> (Gordon, 2003b: 58).

Os bebês, apesar de não conseguirem produzir diferenças claras de alturas, ritmo e duração, conseguem reconhecer diferenças de execução rítmica, de alturas e de outros elementos sonoros (Beyer, 2005: 97–98).

Para Ilari (2002),

uma das questões mais importantes para o pesquisador interessado no desenvolvimento musical dos bebês refere-se ao inatismo e à aculturação. Será que os bebês já nascem com certas predisposições para processar informação musical ou tudo isso não passa de fruto da aculturação? (Ilari, 2002:85)

---

<sup>28</sup> In acculturation, young children are exposed to the music of their culture, and so they are able to base their music babble sounds and movements on the musical sounds they hear in their environment. The more varied the music that children hear, that is, the richer their musical environment is in tonalities, harmonies, and meters, and the more they are encouraged to interact with what they hear through structured and unstructured informal guidance in music, the more they will profit.

<sup>29</sup> Just as young children must do a great deal of listening to become familiar with their native language, so they must do a great deal of listening to become familiar with the music of their culture.



Segundo a autora, as experiências sobre percepção e cognição musical no bebê devem ser, preferencialmente, realizadas em recém-nascidos, pois estes foram ainda pouco influenciados pela aculturação.

Um levantamento sobre experiências de percepção e cognição musical no primeiro ano de vida, realizado por Ilari (2002), demonstrou que a aculturação é de fato um fator preponderante no desenvolvimento musical, embora não se deve negar algumas capacidades cognitivas inatas.

É possível que, da mesma forma que os bebês nascem com a capacidade de ouvir uma vasta gama de fonemas, capacidade que se perde com a exposição à língua materna, os bebês cheguem ao mundo com uma capacidade análoga de ouvir notas musicais, capacidade que também pode se perder com a exposição à música de sua própria cultura (Ilari, 2002: 85-86).

A aculturação é dividida em três estágios. No primeiro, que vai do nascimento até aproximadamente 1 ano de idade, o bebê apenas ouve os estímulos, sem responder a eles. No segundo estágio da aculturação, o bebê balbucia e se movimenta, sem ter necessariamente relação com os estímulos. Mais tarde, já no terceiro estágio, a resposta da criança passa a ter relação com o ambiente.

### **2.3.1.1. Primeiro estágio da audição preparatória**

#### Música e texto

Gordon (2003a) enfatiza repetidas vezes a sua preferência por melodias sem texto, destacando que as letras distraem a criança, desviando sua atenção para aspectos não musicais.

(...) porque o objetivo da aculturação musical é suprir as crianças com orientação informal em música, de forma que elas se tornem familiarizadas com as tonalidades e métricas predominantes na música de sua cultura, e não necessariamente reforçar oportunidades para as crianças se

familiarizarem com o idioma de sua cultura, as palavras são consideradas supérfluas<sup>30</sup> (Gordon, 2003b: 51).

Daves (*apud* Parizzi, 2006: 45), em estudo de cantos espontâneos produzidos por crianças entre cinco e sete anos, observou que “as crianças demonstravam se preocupar mais com o texto do que com música, pois pareciam pensar verbalmente e não musicalmente”. A autora também observou que, quando as crianças produzem canções sem letras, elas experimentam ritmos irregulares e novos timbres, criando contrastes e “elementos-surpresa”. Este tipo de produção é denominada por Daves de “canção transcendente”, já que as crianças transcendem as características da música de sua cultura (Daves, *apud* Parizzi, 2006: 46).

Em uma pesquisa realizada por Levinowitz (*apud* Sobreira, 2003: 80) com crianças de quatro e cinco anos, ela observou que as crianças aprendem com mais eficácia as canções aprendidas sem letra, sugerindo “que as crianças pequenas precisam utilizar dois processos mentais para aprender uma canção: um deles é o da audição e o outro o do aprendizado das palavras contidas na canção” (Levinowitz, *apud* Sobreira, 2003: 80). Welch, Sergeant e White (*apud* Silvia, 2003: 81) chegaram à mesma conclusão, em estudos com crianças de cinco a sete anos, explicando este fato com a seguinte hipótese: “como a literatura pertinente ao canto e ao córtex cerebral sugere que a linguagem e a altura dos sons são processados em hemisférios separados, pode ser que essas crianças não tiveram a oportunidade de reforçar as ligações entre os dois hemisférios” (Welch, Sergeant e White *apud* Silvia, 2003: 81).

Chen-Hafteck (*apud* Sobreira, 2003: 83), entretanto, ao realizar uma pesquisa sobre a relação entre o texto e a melodia, concluiu que, apesar de ambos terem identidade própria, os dois elementos formam uma única unidade. A pesquisadora observou, também, que as frases menos

---

<sup>30</sup> (...) because the goal in music acculturation is to provide children with informal guidance in music so they may become familiar with the prevailing tonalities and meters of the music of their culture and not necessarily to reinforce opportunities for children to become familiar with the language of their culture, words are considered superfluous.

afinadas são as menos precisas em termos de reprodução do texto, confirmando, assim, a existência de uma integração entre texto e melodia.

A hipótese da integração, sugerida por Chen-Hafteck, traz algumas implicações para o ensino de canções, por sustentar a idéia de que o melhor seria ensinar letra e melodia juntos para que canção seja aprendida globalmente. Além disso, o mais natural para a criança é cantar a melodia com a letra, pois é dessa maneira que as canções são apresentadas no seu dia-a-dia (Sobreira, 2003: 83).

Chen-Hafteck (*apud* Sobreira, 2003: 83) completa que, em alguns casos é válido ensinar o texto e a melodia separadamente, pois este procedimento “pode ajudar a desenvolver as habilidades analíticas da criança, uma vez que ela será obrigada a prestar atenção às qualidades puramente melódicas da canção”.

Deve-se levar em conta, também, a importância das canções para a ampliação de vocabulário, “que na faixa etária de 2 a 5 anos se desenvolve com um ritmo de 500 a 600 palavras por ano” (McDonald & Simons *apud* Santiago e Nascimento, 1996: 23). Além de ser um facilitador da aprendizagem e desenvolvimento de outros aspectos não-musicais, o texto na canção constitui um atrativo para as crianças que não deve ser descartado.

### Música gravada

A música gravada deve ser usada com cautela, pois a criança irá absorver muito mais quando alguém estiver cantando ou entoando diretamente para ela. Além disso, muitas das músicas gravadas que são destinadas às crianças, senão a maioria, enfatizam a letra, e não a música em si.

Ao escolher a música gravada, é importante que haja variedade de instrumentos musicais, estilos, e diferentes conjuntos (combinações de instrumentos). As peças devem ser curtas, ou com

contrastes de dinâmica, timbre e andamento, para manter a atenção da criança. A mesma observação é feita também por Moorhead e Pond (*apud* Santiago e Nascimento, 1996):

(...) um repertório amplo, que inclua música popular, folclórica, regional, incidental, erudita, étnica, enfim, todas as músicas, deve ser selecionado. (...) As músicas escolhidas devem ser curtas, ritmicamente dinâmicas, interessantes em timbre e tocadas por diferentes instrumentos solos ou em pequenas combinações (Moorhead e Pond *apud* Santiago e Nascimento, 1996: 25).

O autor ressalta, no entanto, que os *accelerandos* e *rallentandos* muito longos não são bem vindos, pois não oferecem a estabilidade de andamento necessária para as crianças.

Também não se deve parar com o estímulo musical se a criança estiver, aparentemente, sem dar atenção a ele. “De fato, os benefícios da sua experiência de escuta podem ser tão grandes, ou até maiores, quando eles estão se movimentando no aposento (escuta ativa) do que quando estão sentados quietos ouvindo a música (escuta passiva)”<sup>31</sup> (Gordon, 2003b: 53).

### Canções e Ritmos entoados

As canções e ritmos entoados podem ser realizados usando sílabas, como “bum”, “ma”, “dá”, etc. As palavras podem ser usadas com as crianças mais velhas, para orientação em atividades de movimento ou para reconquistar a atenção delas.

É importante que a criança seja exposta à música de diferentes tonalidades, modos (inclusive dórico, mixolídio, etc), métrica e andamento. Gordon afirma que, se a criança não for exposta a estas variedades, ela irá se acostumar de tal forma com os sons familiares que isto irá, mais tarde, inibir o seu aprendizado de outros modos e métricas (Gordon, 2003b).

---

<sup>31</sup> In fact, the benefits of their listening experiences can be just as great or greater when they are moving around the room (active listening) as when they are sitting quietly while listening to the music (passive listening).

Santiago *et al* (1998: 231) também afirmam que “quanto mais oportunidades tiver desde criança para ouvir material sonoro diversificado, mais alimento terá para o desenvolvimento de sua capacidade de escuta musical”.

### **2.3.1.2. Segundo estágio da audição preparatória**

O segundo estágio da audição preparatória inicia-se geralmente por volta de doze meses, durando até aproximadamente os três anos de idade. Ele se sobrepõe ao primeiro estágio, o que significa que, mesmo depois que a criança iniciou a nova etapa, ela deve continuar recebendo os estímulos que recebia inicialmente. Agora, no entanto, deve-se dar atenção à participação da criança, e não apenas a escuta.

Este estágio inicia-se quando a criança começa a balbuciar e movimentar-se, embora não necessariamente de maneira coordenada com o ambiente. Os sons produzidos pelas crianças não devem ser interpretados como tentativas de imitar ou responder conscientemente ao estímulo recebido.

Não obstante, independente do que os pais fazem em casa, as experiências das crianças na pré-escola têm um valor especial no segundo estágio da audição preparatória, porque as crianças aprendem muito sobre música através da interação em grupo, como resultado da escuta e observação de outras crianças em idade similar cantando, entoando ou movimentando-se<sup>32</sup> (Gordon, 2003b: 60).

Os adultos, no entanto, dever ter cuidado de não ensinar respostas específicas para as crianças, mas sim, estimular os movimentos e sons que as crianças fazem naturalmente, ao acaso.

---

<sup>32</sup> Regardless of what a parent does at home, children’s preschool experiences have a special value in stage two of preparatory audiation, however, because it is through group interaction that children learn much about music as a result of listening to and observing other children of similar age as they attempt to sing, chant, and move.

Neste estágio, assim como o primeiro estágio da audição preparatória, os adultos devem cantar *para* a criança, e não *com* ela. A presença dos pais ou professores cantando diretamente para a criança, ao invés da gravação, é ainda mais importante neste estágio, porque, segundo Gordon, as crianças precisam ver os adultos se movimentando e cantando para desejarem participar mais ativamente.

Assim como no primeiro estágio, as canções e entoações rítmicas devem ser curtas e com variedade de modos e métricas, evitando-se o uso de texto e acompanhamento instrumental, pois estes podem fazer com que as crianças não dêem atenção suficiente à qualidade da voz cantada, ao movimento, e à música propriamente dita (Gordon, 2003b: 61).

Para o autor, é importante, também, que os adultos se esforcem em cantar e entoar ritmos sempre na mesma tonalidade, métrica, e andamento. Caso contrário, a criança pequena não irá reconhecer como sendo a mesma canção, e isso poderá confundi-la mais tarde. É no estágio da imitação que se deve cantar uma mesma música ou entoar um mesmo ritmo, variando a tonalidade, métrica e andamento.

Entretanto, uma pesquisa descrita por Trehub, Bull e Thorpe (*apud* Zimmerman e Hargraves, 2006) demonstra que a criança, mesmo na mais tenra idade, reconhece melodias transpostas, ao contrário do que foi dito por Edwin Gordon. Esta pesquisa, realizada com bebês de 8 a 11 meses de idade, buscou demonstrar se estes bebês eram sensíveis às transformações melódicas.

As mudanças incluíam transposição, alteração de intervalos mantendo o contorno, alteração de oitavas com manutenção dos contornos, e mudanças de oitava internas a mudanças de contorno. Seus resultados sugeriram que os bebês tratam melodias novas ou seqüências de notas como familiares se estas seqüências tiverem o mesmo contorno melódico e a mesma tessitura que a seqüência ouvida previamente, e como novas se tanto o contorno quanto a tessitura diferirem. (Trehub, Bull e Thorpe *apud* Zimmerman & Hargraves, 2006: 256)

Sloboda (1985) também contradiz Gordon pois, segundo o autor, pesquisas indicam que crianças de meses são capazes de reconhecer melodias mesmo quando em tonalidades diferentes. Também tenho observado isto em minha pratica, pois muitas vezes toco melodias em diferentes tonalidades para as crianças, de 2 a 5 anos, reconhecerem, e elas não encontram dificuldades.

Recomenda-se que a extensão das melodias apresentadas para as crianças pequenas estejam contidas entre o Ré 3 e o Lá 3. Santiago e Nascimento(1996) afirmam que vários estudos foram feitos para investigar qual a extensão mais confortável do canto para crianças da pré-escola, e verificou-se o seguinte:

Não obstante as diferenças relativas à idade e às individualidades, particularmente nos extremos, foi encontrada uma extensão comum entre crianças de dois a seis anos, que vai do Dó central ou Ré até o Sol ou Lá uma 5ª acima. As canções iniciais deveriam possuir notas compreendidas neste intervalo. Com o domínio delas, outras abrangendo uma extensão maior poderiam ser utilizadas (Santiago e Nascimento, 1996:23).

Quanto ao tempo, crianças preferem ouvir as entoações rítmicas em um andamento mais rápido do que o que os adultos normalmente usam. Por esta razão, elas geralmente audiam como macrotempo o que os adultos consideram microtempo.

O aspecto mais negligenciado da aculturação é geralmente o movimento. Os pais e professores, ao realizarem sua execução musical para as crianças, devem acompanhá-las realizando movimentos relaxados, fluídos e contínuos. Movimentos como marchar e bater palmas não são recomendáveis. Esta última afirmativa, entretanto, contraria a rítmica de Dalcroze, que utiliza o movimento corporal em todos os seus aspectos, inclusive a marcha e a marcação de pulso com palmas, pés, varetas, ou outros objetos.

### 2.3.1.3. Terceiro estágio da audiação preparatória

“As crianças tipicamente ingressam no estágio três da audiação preparatória entre os dezoito meses e os três anos de idade, assim que começam a realizar respostas intencionais em relação ao seu ambiente”<sup>33</sup> (Gordon, 2003b: 64).

A partir deste momento, a criança passa a receber orientação musical informal estruturada, embora a orientação não estruturada continue ocorrendo através da escuta de canções e ritmos entoados. Neste estágio, deve-se centrar nos padrões tonais e padrões rítmicos. “O propósito não é ensinar as crianças a imitarem padrões tonais ou padrões rítmicos, mas simplesmente participarem no canto de padrões tonais e na entoação de padrões rítmicos no estágio três”<sup>34</sup> (Gordon, 2003b: 66).

#### Padrões tonais

Há uma série de procedimentos que Gordon (2003b) recomenda que sejam realizados antes de cantar os padrões tonais, para que ocorra a audiação. O adulto deve fazer um movimento rápido de fechar os pulsos, seguido de uma inspiração, e só então cantar. Sem este procedimento, segundo Gordon (2003b), não ocorre a audiação, porque a imitação sem a preparação adequada envolve somente um processo linear, passo a passo, enquanto a audiação requer uma concepção mais ampla.

---

<sup>33</sup> Children typically enter stage three of preparatory audiation between the ages of eighteen months to three years old, as soon as they begin to make purposeful responses in relation to their environment.

<sup>34</sup> The intent is not to teach children to imitate tonal patterns and rhythm patterns, but simply to participate in the singing of tonal patterns and the chanting of rhythm patterns in stage three.



Neste estágio, são cantados somente padrões tonais em graus conjuntos, em tonalidade maior ou menor harmônica, porque estes são mais próximos dos sons da fala e das vocalizações da criança. Os padrões tonais consistem em três alturas, entre o ré 3 e o lá 3, cantadas em legato e com a mesma duração, para não combinar aspectos rítmicos e melódicos.

Quando as crianças começam a cantar padrões tonais no estágio três da audição preparatória, elas tipicamente cantam ao mesmo tempo em que os pais ou o professor estão cantando. Breve elas irão começar a cantar os padrões tonais sozinhas, geralmente em uma tentativa de copiar ou imitar o que elas estão ouvindo (...). Quando, no entanto, crianças no estágio três espontaneamente cantam a tônica ou dominante do tom e modo do padrão tonal que o adulto está cantando, este é um sinal de que a criança está pronta para fazer a transição para o estágio quatro. (...)  
Crianças no estágio três precisam da oportunidade de estabelecer uma sintaxe, provavelmente subjetiva, a fim de dar significado para os padrões tonais que estão ouvindo. Elas começam a fazer isso à medida que ganham familiaridade com tonalidades variadas<sup>35</sup>.(Gordon, 2003b: 69).

O adulto deve, antes de cantar o padrão tonal, cantar uma melodia no mesmo modo e tonalidade deste, de forma que a criança desenvolva familiaridade com cada modo e tonalidade.

### Padrões Rítmicos

O procedimento sugerido por Gordon (2003b) ao entoar padrões rítmicos é semelhante ao de padrões tonais, porém a ordem é inversa: primeiro deve-se inspirar, para em seguida cerrar os punhos e depois entoar o padrão rítmico. São utilizadas apenas as métricas binária e ternária usual<sup>36</sup>. Os ritmos são entoados sempre na mesma altura, utilizando-se sílabas com inflexão musical.

---

<sup>35</sup> When children begin to sing tonal patterns in stage three of preparatory audiation, they typically sing at the same time that the parent or teacher is singing. Soon they will begin to sing tonal patterns alone, usually in an attempt to copy or mimic what they are hearing. (...). When, however, children in stage three spontaneously sing the tonic or dominant in the keyality and tonality of the tonal pattern that the adult is singing, that is a signal that the child is ready to make the transition into stage four.(...)  
Children in stage three need the opportunity to establish syntax, probably subjective, in order to give meaning to the tonal patterns they are hearing, and they begin to do this as they gain familiarity with a variety of tonalities.

<sup>36</sup> Métrica usual corresponde aos compassos simples e compostos. A métrica não usual refere-se aos compassos alternados.

Antes de entoar os padrões rítmicos, os pais ou professor devem executar uma entoação rítmica na mesma métrica e andamento do padrão rítmico que virá a seguir. A criança no estágio três de audição preparatória tende a entoar o ritmo ao mesmo tempo em que o adulto. Quando a criança começa a entoar os macrotempos dos padrões rítmicos que o adulto está executando, ela já estará entrando no estágio quatro da audição preparatória, que corresponde ao estágio um da imitação.

É útil que os pais e professores façam movimentos com diferentes partes de seu próprio corpo como forma de exemplificar uma ampla variedade de movimentos para as crianças, de forma a inspirarem-nas a fazerem o mesmo. Os pais e professores não devem esperar que as crianças imitem seus movimentos com qualquer grau de precisão, entretanto. O fato de que a criança está tentando imitar (...) é o que importa<sup>37</sup>. (Gordon, 2003b: 73)

É mais fácil para a criança movimentar-se do que entoar, porém, quando mais a criança realiza os movimentos de maneira solta e fluida, mais facilidade ela terá para aprender a entoar ritmos. Os movimentos amplos, que envolvem pernas, braços e o peso do corpo, são os que mais beneficiam as crianças.

Finalmente, quando as crianças são encorajadas a responder a movimentos iguais e diferentes em uma variedade de andamentos, elas estarão, então, aptas a desenvolver a preparação necessária para tentar entoar padrões rítmicos simples no estágio três da audição preparatória e entoar padrões tonais mais complexos em estágios mais avançados de audição preparatória.<sup>38</sup>(Gordon, 2003b: 74)

---

<sup>37</sup> It is useful when parents and teachers make movements with different parts of their own bodies as a way to model a wide variety of movements for children to inspire them to do the same. Parents and teachers should not expect children to imitate their movements with any degree of precision, however. The fact that a child is attempting to imitate (...) is what is important.

<sup>38</sup> Finally, when children are encouraged to respond to the same and different movements in a variety of tempos, they will then be able to develop the necessary readiness to attempt to chant simple rhythm patterns at stage three of preparatory audiation and to chant more complex rhythm patterns at the higher stages of preparatory audiation.

Os pais e professores devem estar sensíveis para perceber o tempo pessoal da criança. É possível percebê-lo observando-se, por exemplo, como a criança corre atrás de um objeto, ou seja, se ela é lenta ou rápida.

Fazendo-se um paralelo entre as idéias de Ilari (2002) sobre características das canções infantis e esta primeira etapa da audição preparatória descrita por Gordon, notamos muitas convergências. De acordo com a autora, as canções infantis “empregam intervalos melódicos pequenos, ritmos bastante simples e uma quantidade grande de repetições de frases musicais” (Ilari, 2002: 84). Ela distingue ainda dois tipos de canções: as canções de ninar e as canções de brincar, que se diferenciam basicamente no andamento. A primeira, mais lenta, tem como função acalantar o bebê, e a segunda é de andamento mais rápido, para entretê-lo. Além de serem mais rápidas, as canções de brincar “apresentam jogos de palavras ou sugestões de movimentos corporais que auxiliam a percepção auditiva e o desenvolvimento da coordenação motora, da sociabilidade, da linguagem e da musicalidade do bebê” (Ilari, 2002: 84).

### **2.3.2. Imitação**

“No quarto estágio, as crianças estão começando a comparar sua própria execução com a de outras pessoas”<sup>39</sup> (Gordon, 2003b: 75). Lembramos que, a partir do terceiro estágio, deve-se utilizar a orientação musical informal estruturada, ao invés da não-estruturada.

A criança deveria, preferencialmente, ter passado pelos três estágios da aculturação entre o nascimento e os três anos de idade, e a imitação deve terminar aos quatro anos. “Não é incomum a criança estar em um estágio mais primitivo da audição preparatória tonalmente e em

---

<sup>39</sup> In the fourth stage, which takes place “outside” the child, children are beginning to compare their own performance with that of other persons.

um estágio mais avançado da audiação preparatória ritmicamente. O oposto, é claro, também é possível.”<sup>40</sup>. (Gordon, 2003b 76)

### **2.3.2.1. Quarto estágio da audiação preparatória**

No primeiro estágio da imitação, ou o quarto da audiação preparatória, as crianças percebem as diferenças e semelhanças entre a sua produção (canto e entoação) e a produção de outro indivíduo. Ou seja, elas “se tornam cientes que até então elas estavam comunicando-se consigo mesmas (audiação preparatória subjetiva), mas agora elas precisam aprender a comunicar-se com os outros (audiação preparatória objetiva)”.<sup>41</sup> (Gordon, 2003b: 45)

A criança entra neste estágio no momento em que ela percebe que o seu canto, entoação e movimento não são imitações exatas do canto, entoação e movimento das outras crianças ou dos adultos. Embora não consiga imitar com precisão, ela já percebe a tônica na qual os padrões tonais são apresentados, bem como os macrotempos e microtempos dos padrões rítmicos.

No primeiro estágio desta etapa de imitação, a orientação estruturada consiste em os adultos executarem para as crianças um padrão tonal ou um padrão rítmico. As crianças, a princípio, não conseguirão imitar, mas irão realizar um outro padrão. É importante que os pais imitem a produção da criança. Gordon cita algumas razões para isto:

Primeiro, as crianças estão mais aptas a responderem à execução do adulto se a sua própria execução é reconhecida e aceita. Segundo, isto permite aos pais e professores exemplificar a técnica de imitação para as crianças para que elas descubram o que ela realmente é (...). Terceiro, o que as crianças estão cantando ou entoando se torna aparente (“real”) para elas como resultado de

---

<sup>40</sup> It is not unusual for a child to be in an early stage of preparatory audiation rhythmically. The reverse, of course, is also possible.

<sup>41</sup> (...) become aware that until now they have been communicating with themselves (subjective preparatory audiation), but now they must learn to communicate with others (objective preparatory audiation).

ouvir os adultos executarem o que elas executaram ou estão executando, e isso é como elas começam a reconhecer o mérito de sua própria individualidade.<sup>42</sup> (Gordon, 2003b: 77)

### Padrões tonais

Para ensinar discriminação e imitação, é preferível utilizar padrões tonais arpejados, em detrimento dos graus conjuntos que se usava no terceiro estágio da audição preparatória. As alturas são cantadas em *staccato* (não muito curtas, porém separadas), porque a audição é estimulada quando há momentos de silêncio. Os padrões tonais devem conter entre duas e quatro alturas, no máximo.

Inicialmente, deve-se utilizar somente as notas do acorde de tônica, em padrões de duas alturas, para, mais tarde, incluir outras altura. Depois que as crianças estiverem respondendo aos padrões tonais sobre arpejos de tônica, elas poderão responder aos arpejos sobre função dominante.

### Padrões Rítmicos

São mais longos do que os padrões utilizados durante a aculturação. Antes de executar o padrão tonal, o adulto deve cantar ou entoar na mesma métrica que será utilizada no padrão.

Instrumentos rítmicos para fazer a pulsação rítmica, como bastões rítmicos, tambores ou xilofones, não devem ser usados para ensinar ou para acompanhar entoações rítmicas, porque, assim como com as palavras, eles tiram a atenção das crianças pequenas da música.<sup>43</sup> (Gordon, 2003b: 84)

---

<sup>42</sup> First, children are more apt to respond to an adult's performance if their own performance is given recognition and acceptance. Second, it allows parents and teachers to model the technique of imitation for children so they can discover what it really is (...). Third, what children are singing or chanting becomes apparent ("real") to them as a result of hearing adults perform what they have performed or are performing, and this is how they begin to recognize the merit of their own individuality.

Aqui, Gordon está contrariando a proposta de Carl Orff, que tem como base a utilização de instrumentos musicais para a exploração e aprendizado musical, sendo o xilofone um dos instrumentos mais característicos de seu método.

Moorhead e Pond (*apud* Santiago e Nascimento, 1996: 24), também observam que “as crianças devem expressar suas idéias musicais primeiramente com o corpo, antes que os instrumentos sejam introduzidos”.

O adulto deve movimentar-se de uma maneira relaxada e fluída, e nunca deve pegar os membros da criança e movimentá-los por ela. Porém, ele pode movimentar-se com a criança no colo, ou dar a mão a ela enquanto ambos se movimentam independentemente.

A criança está pronta para ir ao estágio seguinte quando ela percebe de fato que sua execução é diferente da execução dos adultos ou de outras crianças. Ela demonstra isto através de alguns sinais, como a boca aberta ou a cabeça inclinada, ou ainda ficar alguns segundos apenas olhando para o adulto que acabou de imitar sua execução. Porém, a criança ainda não sabe como fazer para imitar com mais precisão.

### **2.3.2.2. Quinto estágio da audiação preparatória**

No segundo estágio da imitação – que corresponde ao quinto da audiação preparatória – a criança passa a imitar com certa precisão os padrões tonais e rítmicos que ouve. É possível que a criança esteja ouvindo apenas o centro tonal ou a tônica dos padrões tonais que ela tenta imitar, ou ainda que esteja ouvindo apenas os “macrotempos” ou “microtempos”.

---

<sup>43</sup> Rhythm instruments for beating out rhythms, such as rhythm sticks, drums, or xylophones, should not be used to teach or to accompany chants, because as with words, they distract young children’s attention from the music.

É importante que a criança ouça padrões rítmicos e padrões tonais em diferentes métricas e tonalidades, lembrando que, segundo Gordon, uma mesma melodia ou um mesmo padrão tonal deve ser executado sempre na mesma tonalidade e no mesmo modo, assim como um mesmo ritmo deve ser executado sempre no mesmo andamento e na mesma métrica. Caso contrário, a criança pode encontrar dificuldade de reconhecer a melodia ou ritmo.

Somente quando as crianças estiverem aptas a reconhecer e identificar a tônica e/ou a nota de repouso e a localização dos microtempos de uma canção ou ritmo, é que pode ser prudente introduzir a mesma música em uma tonalidade diferente (com o modo permanecendo o mesmo) e a mesma canção ou ritmo em um andamento diferente (com a métrica permanecendo a mesma).<sup>44</sup>(Gordon, 2003b: 46)

O procedimento, aqui, é semelhante ao do estágio anterior. O adulto realiza o padrão tonal ou rítmico, imita a execução da criança e repete o padrão anterior, mantendo sempre o contato olho no olho. A repetição do padrão tonal, neste estágio, é precedida da entoação da dominante movimentando-se para a tônica, e a repetição do padrão rítmico é precedido da entoação de microtempos dentro da métrica usada.

A diferença deste estágio para o anterior é que, neste momento, a criança começa a sair de seu mundo musical pessoal para o mundo musical externo.

Especialmente quando a habilidade das crianças em imitar padrões é desenvolvida, é definitivamente o momento de encorajá-las a improvisar padrões, porque quanto antes as crianças forem capazes de fazerem isto e estarem cientes de que não estão imitando o padrão dos adultos, mais preparadas elas estarão para se engajar no tipo assimilação da audição preparatória e na audição propriamente dita, mais tarde.<sup>45</sup> (Gordon, 2003b: 89)

---

<sup>44</sup> It is not until children are able to recognize and identify the tonic and / or resting tone and the location of macrobeats of a song or chant that it may be prudent to introduce the same song in a different keyality (with the tonality remaining the same) and the same song or chant in a different tempo (with the meter remaining the same).

<sup>45</sup> Especially when children's ability to imitate patterns is developed, it is definitely time to encourage them to improvise patterns, because the sooner children are able to do so and they are aware that they are not imitating the adult's pattern, the better prepared they will be to engage in the assimilation type of preparatory audiation, and audiation itself, at a later time.

É importante que as crianças possam ouvir canções e entoações rítmicas sem necessariamente ter que imitá-las, da mesma maneira que elas escutam histórias sem imitá-las. “Entretanto, porque palavras fornecem a base natural para o aprendizado posterior, as crianças aprendem primeiro a imitar palavras e, por razões similares, primeiro aprendem a imitar padrões tonais e padrões rítmicos”<sup>46</sup>. (Gordon, 2003b: 91)

Citamos abaixo alguns pontos relevantes a se considerar no que diz respeito a estes dois estágios da audição preparatória: (Gordon, 2003b: 92)

1. Quando executar canções, entoações rítmicas e padrões para as crianças, há três palavras que são úteis para se manter na mente: Repetição, Sequência, e Silêncio. Dando especial atenção ao silêncio, deve ser dado tempo para as crianças processarem o que elas estão ouvindo outros executarem bem como o que elas próprias executaram. É durante o silêncio que as crianças são mais capazes de fazer comparações e, assim, aprenderem e começarem a apoderar-se da natureza da audição.<sup>47</sup>
2. Por causa do modelo ao qual foram expostos, as crianças não necessitam de aulas para aprender a falar. Com modelo apropriado, as crianças não precisarão de aulas para aprender a cantar.<sup>48</sup>(...)
3. Crianças gostam de conversar assim que elas se tornam ligeiramente competentes na linguagem. O mesmo é verdadeiro com a música, na qual a conversação é a improvisação. Quanto mais, e mais cedo, as crianças forem encorajadas a improvisar, melhor.<sup>49</sup>

As diferenças individuais devem sempre ser consideradas dentro do grupo. A adaptação é feita variando-se a quantidade e o tipo de padrão apresentados à cada criança.

---

<sup>46</sup> However, because words provide the natural basis for later learning, children first learn to imitate words and, for similar reasons, first learn to imitate tonal patterns and rhythm patterns.

<sup>47</sup> When performing songs, chants, and patterns for children, there are three words that are useful to keep in mind: Repetition, Sequence, and Silence. With particular regard to silence, children must be given time to process what they are presently hearing others perform as well as what they themselves have performed. It is during silence that children are best able to make comparisons and, thus, to learn and to begin to grasp the nature of audiation.

<sup>48</sup> Because of the modeling they have been exposed to, children do not require lessons to learn to speak. With appropriate modeling, children will not need lessons to learn to sing.

<sup>49</sup> Children enjoy making conversation just as soon as they become minimally competent in language. The same is true with music, where conversation is improvisation. The more and sooner children are encouraged to improvise, the better.



### 2.3.3. Assimilação

A assimilação como etapa da audição musical preparatória difere do conceito de assimilação desenvolvido por Piaget. Para não fugir dos objetivos deste trabalho, não colocaremos em questão os conceitos de Piaget.

A diferença básica entre imitação e assimilação é que, na imitação, a criança reproduz os padrões sem, necessariamente, dar significado a eles. Elas pensam ao mesmo tempo em que estão executando os padrões, e não assimilam sua execução com seu movimento e respiração. Na assimilação, por sua vez, as crianças aprendem a “executar padrões com mais precisão, enquanto coordenam e assimilam a imitação destes padrões com sua respiração e movimento”<sup>50</sup>(Gordon, 2003b: 99).

Segundo Gordon (2003b: 99), não é possível ensinar a criança a assimilar respiração, movimento, ritmo e altura, e também não se deve dizer à criança que seu canto não está coordenado com sua respiração e movimento. Ela deverá perceber isto por conta própria, pois só assim, poderá se corrigir.

Esta etapa inicia-se entre os três e cinco anos, terminando entre os quatro e seis anos. É nesta idade que “a criança tem uma maior consciência de si e está preocupada em evitar erros e em ser precisa nas suas imitações” (Sloboda, *apud* Parizzi, 2006: 44). Sloboda continua, afirmando que “a preocupação da criança nessa idade com a precisão e com a repetição tem como importante consequência a incorporação de questões musicais fundamentais, como a aquisição da tonalidade e do tempo métrico” (Sloboda, *apud* Parizzi, 2006: 45).

---

<sup>50</sup> (...) perform patterns with further precision as they coordinate and assimilate the imitation of those patterns with their breathing and movement.

### **2.3.3.1. Sexto estágio da audição preparatória**

Durante o primeiro estágio da assimilação, a criança toma ciência de como ela realiza seus movimentos e sua respiração em relação ao seu canto de padrões tonais e entoação de padrões rítmicos, e percebe que há uma falta de coordenação entre eles.

#### A onipotência do movimento

O movimento contínuo sustentado é essencial para a criança compreender o tempo e o espaço, e conseqüentemente, o ritmo. É através do movimento contínuo sustentado que a criança consegue acomodar a respiração ao movimento corporal.

A importância do movimento para a expressão rítmica foi observada, também, por Jaques-Dalcroze. Este, entretanto, como já foi dito acima, utiliza a marcha como um de seus principais movimentos, embora ele também utilize exercícios de movimentação livre. Dalcroze concluiu que “as sensações musicais, de natureza rítmica, apóiam-se sobre músculos e nervos, ou melhor, sobre o organismo como um todo” (Bündchen e Kebach, 2005: 135). Concluiu, também, que

a musicalidade unicamente auditiva é incompleta, e (...) que existem ligações entre a mobilidade e o instinto auditivo, entre a harmonia dos sons e durações, entre o tempo e a energia, entre a dinâmica e o espaço, entre a música e o caráter, entre a música e o temperamento, entre a arte musical e a dança (...) (Bündchen e Kebach, 2005: 135).

Godinho (2006) também menciona o movimento como elemento importante da educação musical:

O movimento corporal continua hoje em dia a ser reconhecido como um meio ou uma estratégia, mais do que como um fim em si mesmo. O movimento expressivo, a dança ou a mímica são olhados como pertencentes a outras áreas e não à música, embora sejam considerados ferramentas fundamentais para o desenvolvimento de diversas competências. Sendo assim, a expressão corporal é também reconhecida como um suporte para a compreensão musical embora não como parte integrante e constitutiva dessa mesma compreensão (Godinho, 2006: 360).

Enquanto o adulto entoar macrotempos, a criança deve realizar a pulsação dos microtempos usando o corpo, procurando manter um movimento corporal contínuo, ou seja, sem parar momentaneamente entre os microtempos. Quando a criança for capaz de realizar esta tarefa, o adulto deve entoar padrões rítmicos ao mesmo tempo em que as crianças são direcionadas a responder com padrões rítmicos sem cessar o movimento do corpo e a pulsação dos microtempos. Caso a criança esteja encontrando dificuldade nesta tarefa, deve-se trabalhar o movimento e os microtempos sem que ela esteja entoando padrão rítmico.

Talvez a maneira mais eficiente de ajudar crianças a pulsarem microtempos enquanto elas estão engajadas em movimento contínuo sustentado é através do uso da língua. Enquanto as crianças estão realizando o movimento contínuo sustentado, elas devem dizer “ta” ao mesmo tempo em que pulsam os microtempos. (...) Porque as crianças tipicamente acham mais fácil mover sua língua com precisão do que qualquer outra parte de seu corpo, elas podem articular “ta” com a língua para direcionar o movimento de outras partes de seu corpo<sup>51</sup> (Gordon, 2003b: 103-104).

A maior facilidade de respostas rítmicas através da vocalização do ritmo também foi observada por Rainbow (*apud* Santiago *et al*, 1998). O mesmo foi observado por McDonald e Simons (*apud* Santiago e Nascimento, 1996): “é-lhes mais fácil acima de tudo entoar sílabas

---

<sup>51</sup> Perhaps the most effective way of helping children to pulsate microbeats while they are engaging in continuous sustained movement is through the use of the tongue. As children are engaging in continuous sustained movement, they might say “ta” as they pulsate microbeats. (...) Because children typically find it easier to move their tongues with precision than any other part of their bodies, they can articulate “ta” with their tongue to direct the movement of other parts of their bodies.

rítmicas e, após isso, em ordem de dificuldade, simplesmente bater palmas ou manter a pulsação com bastões rítmicos”.

Rainbow e Owen (*apud* Zimmerman e Hargraves, 2006) realizaram investigações sobre a habilidade rítmica das crianças em idade pré-escolar, verificando que, nesta faixa etária, a execução de ritmos através da fala era a mais fácil de executar, em contraposição ao uso de movimentos musculares amplos para execução rítmica.

No momento em que as crianças percebem que os padrões rítmicos que elas estão entoando não estão coordenados com sua respiração e movimento, elas estão prontas para iniciarem o estágio sete da audiação preparatória.

### **2.3.3.2. Sétimo estágio da audiação preparatória**

Nesta fase, a criança passa a coordenar conscientemente os seus movimentos e respirações com a sua execução musical. Gordon afirma que é neste momento que a criança passa a perceber mais claramente o compasso tético ou anacrústico nos padrões tonais e rítmicos familiares. Agora as crianças são capazes de aprender a executar com mais precisão, usando a voz ou instrumentos musicais.

(...) essas crianças serão capazes de verdadeiramente gostar de música, porque à medida que elas se tornam capazes de dar significado à música através da audiação, elas irão estar preparadas para aprender a compreender e tirar prazer da música como músicos, apesar de não serem necessariamente músicos profissionais, ao longo de suas vidas<sup>52</sup> (Gordon, 2003b: 47).

---

<sup>52</sup> (...) these children will become capable of truly enjoying music, because as they become able to give meaning to music through audiation, they will be prepared to learn to understand and to take pleasure from music as musicians, though not necessarily as professional musicians, throughout their lives.

### O canto e o padrões tonais

Neste estágio, a criança deve coordenar o canto dos padrões tonais com o movimento contínuo. Caso ela encontre dificuldade, ela deve, a princípio, realizar movimentos não contínuos. Por exemplo, ela pode saltar e respirar fundo antes de cantar um padrão tonal, depois repetir o mesmo padrão com o movimento contínuo.

### O movimento e os padrões rítmicos

Como já foi dito, o movimento corporal é muito importante para o aprendizado do ritmo. Deve-se orientar a criança a utilizar o peso e a fluidez do movimento antes de considerar o tempo e o espaço, envolvendo várias partes do corpo, mas principalmente os braços, pernas e quadril. As crianças naturalmente utilizam o peso e a fluidez nos seus movimentos, como rolar, rastejar, saltar, pular ou caminhar.

Quando as crianças são orientadas a seguir sua inclinação natural e não são forçadas a realizarem movimentos que envolvem tempo e espaço, elas serão capazes de desenvolver as habilidades rítmicas necessárias para adquirir habilidade musical de uma maneira mais ampla <sup>53</sup>(Gordon, 2003b: 104).

Ao conseguirem realizar simultaneamente o movimento contínuo e a pulsação dos microtempos sem depender da língua (“ta”), as crianças já podem começar a entoar padrões rítmicos sobre este movimento e pulsação. Com o tempo, elas irão conseguir mover-se e entoar os padrões rítmicos sem depender de realizar, simultaneamente, as pulsações, pois estas já estarão

---

<sup>53</sup> When children are guided to follow their early natural inclination and not forced to engage consciously in moving that involves time and space, they will then be able to develop the necessary rhythm skills to acquire musicianship in its broadest sense.

internalizadas. Elas também irão conseguir, intencionalmente, realizar padrões rítmicos diferentes do que o adulto está entoando.

## **2.4. Preparação para a Instrução Musical Formal**

As sete etapas da audição preparatória descritas acima correspondem ao período em que a criança se encontra na fase do balbucio musical. Se as crianças não passarem por estas etapas, segundo Gordon (2003b), elas não serão capazes de audiar muito bem.

Apesar de que elas serão capazes de pensar em linguagem, elas não serão capazes de pensar em sons, e então, já que a audição é para a execução musical o que o pensamento é para a fala inteligente, elas serão privadas de aprender a arte de criar e improvisar música. As suas experiências musicais na infância e mais adiante serão provavelmente limitadas a simplesmente seguir os pensamentos, desejos e tendências dos outros<sup>54</sup> (Gordon, 2003b: 109).

Se, por outro lado, as crianças passarem por todas as etapas citadas, ao final destas o aluno estará apto a iniciar o aprendizado formal de música, não encontrando dificuldade em cantar compreendendo a métrica, o modo, e mantendo um andamento consistente (Gordon, 2003a).

---

<sup>54</sup> Though they will be able to think in language, they will not be able to think in sound, and so because audiation is to musical performance what thought is to intelligent speaking, they will be deprived of learning the art of creating and improvising music. Their musical experiences in childhood and beyond most likely will be limited to simply following the thoughts, wishes, and directions of others.

## CONCLUSÃO

Através desta pesquisa, pudemos observar que a orientação musical na primeira infância exercerá uma influência positiva para o seu desenvolvimento musical posterior, embora ainda haja algumas discordâncias quanto à idade para se começar esta orientação e a maneira como ela será feita.

A Teoria da Aprendizagem Musical, desenvolvida por Edwin Gordon é, de fato, bastante respeitada por muitos autores estrangeiros. Provavelmente, a razão por ser desconhecida se deve ao fato de suas bases estarem alicerçadas na psicologia comportamental, cujas idéias não são muito aceitas no Brasil. Esta teoria não lida com a subjetividade, com o que chamamos de “expressão musical”, mas sim, somente com o que é mais facilmente mensurável.

Diversos aspectos da teoria em questão são justificados pelo autor através de um paralelo com a linguagem. Assim como as crianças precisam conhecer e reproduzir diversas palavras para poderem compreender um discurso e se comunicar, criando suas próprias frases, elas também precisam ter conhecimento de padrões rítmicos e tonais para serem capazes de compreender a música e improvisar.

Um dos aspectos mais contraditórios desta teoria é a ênfase dada pelo autor na utilização de música sem texto, para evitar que as crianças se prendam na linguagem e não aos aspectos musicais propriamente ditos.

Segundo a Teoria da Aprendizagem Musical, a criança precisa passar pelas etapas de aculturação, imitação e assimilação, que correspondem à orientação musical informal, antes de se engajar no aprendizado formal de um instrumento. De fato, noto em minha prática, ensinando piano para adultos, que alguns deles encontram muita dificuldade em aspectos simples, como manter pulsação ou perceber o movimento melódico. Estes itens são facilmente vivenciados por

crianças pequenas que recebem orientação musical adequada, como foi visto neste trabalho. Na minha prática com crianças pequenas, observo que elas aprendem estes elementos naturalmente. Na medida em que vão se desenvolvendo nos vários aspectos, social, físico e cognitivo, elas também desenvolvem a coordenação rítmico-motora e realizam quase instintivamente diferentes ritmos e pulsações em vários andamentos.

A maneira como os pais ou professores devem realizar a orientação musical informal descrita por E. Gordon, segue procedimentos bastante metódicos e difíceis de serem colocados em prática, ao menos na realidade brasileira. Deve-se levar em conta que, no Brasil, a maioria dos pais nem sequer sabe a diferença entre ritmo e melodia para poderem cantar padrões melódicos com notas de mesma duração e entoar padrões rítmicos de mesma altura, e normalmente não compreendem o que significa cantar em uma mesma tonalidade e andamento.

De qualquer forma, é importante que se estudem diversas teorizações a respeito da musicalização de crianças pequenas, já que a experiência musical nesta faixa etária exerce influência importante para o aprendizado posterior de um instrumento musical, além de ser um aspecto ainda muito pouco explorado aqui no Brasil.



## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ASSANO, Christiane Reis Dias Villela. *Por uma “escuta pensante” dos cenários sonoros da cidade*. Disponível em <[http://www.hist.puc.cl/iaspm/rio/Anais2004%20\(PDF\)/Christiane\\_Assano.pdf](http://www.hist.puc.cl/iaspm/rio/Anais2004%20(PDF)/Christiane_Assano.pdf)> Acesso em: 31 ago. 2008.

BEYER, Esther. Os múltiplos caminhos da cognição musical: algumas reflexões sobre seu desenvolvimento na primeira infância. *Revista da ABEM*, n. 3, 9-16, jun. 1996.

\_\_\_\_\_. Cante, bebê, que eu estou ouvindo: do surgimento do balbucio musical. In: \_\_\_\_\_ *O Som e a Criatividade – Reflexões sobre experiências musicais*. Santa Maria: Ed. UFSM, 2005.

\_\_\_\_\_. As aprendizagens no projeto “Música para Bebês”. *Questões de Música*. Passo Fundo: UPS, 2004.

BÜNDCHEN, Denise B. S. & KEBACH, Patrícia F. C. A criação de novos esquemas musicais com base na relação som-movimento. In: BEYER, E. *O Som e a Criatividade – Reflexões sobre experiências musicais*. Santa Maria: Ed. UFSM, 2005.

BRITO, Teca Alencar de. *Música na Educação Infantil*. São Paulo: Peirópolis, 2003.

CAMPOS, Moema Craveiro. *A Educação Musical e o Novo Paradigma*. Rio de Janeiro: Enelivros, 2000.

FREIRE, Ricardo Dourado. Contribuições de Bruner e Gagné para a Teoria da Aprendizagem Musical de Edwin Gordon. In: XVI Congresso da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Música (ANPPOM) Brasília, 2006. Disponível em: [http://www.anppom.com.br/anais/anaiscongresso\\_anppom\\_2006/CDROM/POSTERES/08\\_Pos\\_EdMus/08POS\\_EdMus\\_04-038.pdf](http://www.anppom.com.br/anais/anaiscongresso_anppom_2006/CDROM/POSTERES/08_Pos_EdMus/08POS_EdMus_04-038.pdf) Acesso em: 01 set. 2008.

FERREIRA, Aurélio Buarque de. *Mini Aurélio – o Dicionário da Língua Portuguesa*. 6ª. ed. Editora Positivo: Curitiba, 2005.

FUCKS, Rosa. Estará morta a escola normal pública? *Revista da ABEM*. No. 1 ano1, 41 – 47, maio 1992.

GODINHO, José Carlos. O Corpo na Aprendizagem e na Representação Mental da Música. In: ILARI, B. S. (Org.). *Em busca da mente musical. Ensaios sobre os processos cognitivos em música- da percepção à produção*. Curitiba: Ed. da UFPR, 2006, p. 353-379.

GORDON, Edwin E. *Teoria de Aprendizagem Musical – Competências, Conteúdos e Padrões*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2000.

\_\_\_\_\_. *Learning Sequences in Music – skill, content and patterns. A Music Learning Theory*. Chicago: GIA Publications, INC, 2003a.

\_\_\_\_\_. *A Music Learning Theory for Newborn and Young Children*. Chicago: GIA Publications, INC, 2003b.

GRÄTZER, Dina Poch. Educación musical para niños de 3 años com sus padres: su aporte a la comunicación y al fortalecimiento del vinculo entre ambos. *Revista da ABEM*, Série Fundamentos 4, 225-230, Out. 1998.

ILARI, Beatriz Senoi. Bebês também entendem de música: a percepção e a cognição musical no primeiro ano de vida. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, V. 7, 83-90, set. 2002.

LEVITIN, Daniel. Em busca da mente musical. In.: ILARI, B. S. (Org.). *Em busca da mente musical. Ensaio sobre os processos cognitivos em música- da percepção à produção*. Curitiba: Ed. da UFPR, 2006, p. 23 -44.

LIEDKE, Claudia Coutinho. *Apreciação musical na educação infantil*. 2007. Monografia (Licenciatura em Música) – Instituto Villa-Lobos, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro.

MORGAN, Caroline. *Musical Aptitude and Second-Language Phonetics learning: Implications for teaching methodology*. 2003. Tese (Doutorado em Filosofia). Department of linguistics - Simon Fraser University.

PIERCE, John R. The nature of musical sound. In: DEUTSCH, D. *The Psychology of Music*. London: Academic Press, 1999.

PARIZZI, Maria Betânia. O canto espontâneo da criança de zero a seis anos: dos balbucios às canções transcendentais. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, V. 15, 39-48, set. 2006.

ROCHA, António, *et al.* *Projectos de orientação musical para bebés: uma nova perspectiva da vivência musical*. Disponível em <<http://www.educacao-artistica.gov.pt/interven%C3%A7%C3%B5es/Ant%C3%B3nio%20Rocha.pdf>> Acesso em: 03 set. 2008.

RODRIGUES, Helena. *Pequena Crónica sobre notas de rodapé na Educação Musical - Reflexões a propósito da teoria da aprendizagem musical*. In: Revista de la Lista Electrónica Europea de Música en la Educación. nº 8. nov. 2001 Disponível em <<http://musica.rediris.es/leeme/revista/rodrigues.htm>> Acesso em: 03 set. 2008.

RODRIGUES, Paulo Maria & RODRIGUES, Helena. *Bebé Babá – Explorations in Early Childhood Music*. Chicago: GIA Publications, 2004. Fita de Vídeo. (32 min), son, color, VHS.

ROGERS, Sally J. Theories of child development and musical ability. In: WILSON F. R. & ROEHMANN F. L. *Music and child development*. 2. ed. Saint Louis: MMB, 1997.

RODRIGUES, H. Pequena Crónica sobre notas de rodapé na Educação Musical. Revista de la Lista Electrónica Europea de Música en la Educación. n° 8. Disponível em: <http://musica.rediris.es/leeme/revista/rodrigues.htm> Acesso em: 02 Set. 2008.

ROCHA, Antonio *et al.* Projectos de orientação musical para bebés: uma nova perspectiva da vivência musical. Disponível em: <http://www.educacao-artistica.gov.pt/interven%C3%A7%C3%B5es/Ant%C3%B3nio%20Rocha.pdf> Acesso em: 01 Set. 2008.

SANTIAGO, Diana & NASCIMENTO, Ilma. Ensinar “disposições”: o caminho do meio na Educação Musical pré-escolar. *Revista da ABEM*, No. 3, ano3, jun. 1996.

SANTIAGO, Diana *et al.* Atividades rítmicas e melódicas apropriadas à primeira infância – 2ª. fase. *Revista da ABEM*, Série Fundamentos 4, 231-239, out 1998.

SHUTER-DYSON, Rosamund. Musical Ability. In: DEUTSCH, D. *The Psychology of Music*. London: Academic Press, 1999.

SLOBODA, John. *The musical mind. The cognitive psychology of music*. Oxford, Clarendon Press, 1985.

SOUZA, Cássia Virgínia Coelho de Souza. Educação de adultos: a educação musical a distância como possibilidade para a aproximação com a escola regular. *Revista da ABEM*, Série Fundamentos 4, 39-44, Out.1998.

HENTSCHKE, Liane. Relações da prática com a teoria na educação musical. In: II ENCONTRO ANUAL DA ABEM. *Anais...*Porto Alegre, 1993, 49-67.

ZIMMERMAN, Marilyn & HARGREAVES, David. Teorias do desenvolvimento da aprendizagem musical. In.: ILARI, B. S. (Org.). *Em busca da mente musical. Ensaios sobre os processos cognitivos em música- da percepção à produção*. Curitiba: Ed. da UFPR, 2006, p. 231 – 269.

## ANEXO

**Quadro 1: Tipos e Estágios da Audição Preparatória (Gordon, 2003b: 41-42)**

<b>TIPOS</b>	<b>ESTÁGIOS</b>
1. Aculturação (0 a 2-4 anos)	1. Absorção 2. Resposta ao acaso 3. Resposta intencional
2. Imitação (2-4 a 3-5)	4. Espalhando o egocentrismo 5. Decifrando o código
3. Assimilação (3-5 a 4 -6)	6. Introspecção 7. Coordenação