



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE ARTES E COMUNICAÇÃO
DEPARTAMENTO DE MÚSICA
CURSO DE LICENCIATURA EM MÚSICA**

WANGELIS SOUZA DE MELO

**O CONCEITO E O PROCESSO DA AUDIÇÃO E ALGUMAS DE SUAS
APLICAÇÕES NO ENSINO DE INSTRUMENTOS MUSICAIS**

RECIFE - PE

2025

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE ARTES E COMUNICAÇÃO
DEPARTAMENTO DE MÚSICA
CURSO DE LICENCIATURA EM MÚSICA**

WANGELIS SOUZA DE MELO

**O CONCEITO E O PROCESSO DA AUDIÇÃO E ALGUMAS DE SUAS
APLICAÇÕES NO ENSINO DE INSTRUMENTOS MUSICAIS**

TCC apresentado ao Curso de Licenciatura em Música da Universidade Federal de Pernambuco, Centro Acadêmico do Recife, como requisito para a obtenção do título de Licenciado em Música.

Orientador(a): Profº. Dr. Ricardo Brafman

Recife - PE

2025

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor,
através do programa de geração automática do SIB/UFPE

Melo , Wangelis Souza de.

O conceito e o processo da audição e algumas de suas aplicações no ensino de instrumentos musicais. / Wangelis Souza de Melo . - Recife, 2025.

50 : il., tab.

Orientador(a): Ricardo Brafman

Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) - Universidade Federal de Pernambuco, Centro de Artes e Comunicação, Música - Licenciatura, 2025.

Inclui referências.

1. Audição. 2. Educação Musical. 3. Teoria de Aprendizagem Musical. I. Brafman , Ricardo . (Orientação). II. Título.

780 CDD (22.ed.)

WANGELIS SOUZA DE MELO

**O CONCEITO E O PROCESSO DA AUDIAÇÃO E ALGUMAS DE SUAS
APLICAÇÕES NO ENSINO DE INSTRUMENTOS MUSICAIS**

TCC apresentado ao Curso de Licenciatura em Música da Universidade Federal de Pernambuco, Centro Acadêmico do Recife, como requisito para a obtenção do título de Licenciado em Música.

Aprovado em: __ / __ / ____.

BANCA EXAMINADORA

Profº. Dr. Ricardo Brafman (Orientador)
Universidade Federal de Pernambuco

Profª. Drª. Cristiane Maria Galdino de Almeida (Examinador Interno)
Universidade Federal de Pernambuco

Profº. Dr. Leonardo Pellegrim Sanchez (Examinador Interno)
Universidade Federal de Pernambuco

Dedico este trabalho aos meus pais Antonio Aleixo de Melo e Celia Maria Souza de Melo, por todos os Conselhos e por todo apoio. Amo vocês!

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus por tudo que ele tem feito em minha vida, também aos meus pais, Antonio Aleixo de Melo e Celia Maria Souza de Melo, e Minha irmã Tayslane Kelly de Souza Melo, por todo apoio e incentivo. Vocês são a minha referência. Amo vocês! Aos meus tios, tias e à minha avó Salete Pereira de Souza, obrigado pelo carinho e por todo apoio. Ao meu professor e orientador, Ricardo Brafman, pelos ensinamentos e pela paciência. Obrigado por tudo!

Aos meus amigos, obrigado pelos momentos de alegria que fizeram diferença na minha vida.

RESUMO

O presente trabalho, uma pesquisa bibliográfica qualitativa, teve como objetivo compreender a audiação, um conceito estabelecido por Edwin Gordon na educação musical como parte da Teoria de Aprendizagem Musical dele. Buscamos, compreender o conceito de audiação e seu processo. Finalmente, examinamos algumas aplicações da audiação na educação musical, focando em como ela pode desenvolver as habilidades musicais de alunos de instrumentos musicais.

Palavras-chave: Audiação; Educação musical; Teoria de Aprendizagem Musical.

ABSTRACT

The present qualitative bibliographic study aimed to understand audiation, a concept established by Gordon in music education as part of his Music Learning Theory. We first sought to understand the concept of audiation, then the process by which it takes place. Finally, we examined some applications of audiation in music education, focussing on how it can develop musical abilities of students learning musical instruments.

Keywords: audiation; music education; Music Learning Theory.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

| | | | |
|-----------|---|-------------------------------|----|
| Figura 1 | – | Padrão Tonal | 19 |
| Figura 2 | – | Padrão Tonal em Ré Maior | 20 |
| Figura 3 | – | Padrão Tonal em Lá Maior | 20 |
| Figura 4 | – | Padrão Tonal em Si Maior | 21 |
| Figura 5 | – | Tipos de Audição | 24 |
| Figura 6 | – | Estágios da Audição | 27 |
| Figura 7 | – | Atividade Realizada em Classe | 36 |
| Figura 8 | – | Atividade Realizada em Classe | 37 |
| Figura 9 | – | Atividade Realizada em Classe | 38 |
| Figura 10 | – | Atividade Realizada em Classe | 39 |
| Figura 11 | – | Atividade realizada em Classe | 40 |
| Figura 12 | – | Atividade Realizada em Classe | 41 |
| Figura 13 | – | Atividade Realizada em Classe | 42 |
| Figura 14 | – | Atividade Realizada em Classe | 43 |

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

MLT Music Learning Theory

SUMÁRIO

| | |
|---|-----------|
| 1 INTRODUÇÃO..... | 12 |
| 1.1 Motivação..... | 12 |
| 1.2 Objetivo e Metodologia..... | 15 |
| 1.3 Estrutura do Trabalho e Justificativa..... | 15 |
| 2 AUDIAÇÃO..... | 17 |
| 2.1 Audiação: o conceito..... | 17 |
| 2.1.1 Audiação..... | 17 |
| 2.1.2 Audiação preparatória..... | 22 |
| 2.2 Audiação: o processo..... | 24 |
| 2.2.1 Audiação: seus tipos e estágios..... | 24 |
| 2.2.2 Aprendizagem por discriminação..... | 32 |
| 2.3 Algumas aplicações da audiação..... | 34 |
| 3 CONSIDERAÇÕES FINAIS..... | 47 |
| REFERÊNCIAS..... | 48 |

1 INTRODUÇÃO

1.1 Motivação

Para a realização deste trabalho surgiu a partir do momento em que me foi apresentada a Teoria de Aprendizagem Musical do educador musical Edwin Gordon por uma professora do Departamento de Música, durante o curso de Licenciatura em Música. Conforme eu li sobre o assunto na época, percebi que já havia encontrado algo semelhante nas disciplinas de percepção, quando o professor orientava os alunos a cantar as notas mentalmente, pois, segundo ele, isso ajudaria os discentes no reconhecimento das notas. A partir dessa observação, aprofundei as minhas pesquisas sobre a teoria de Gordon, e o presente trabalho foca em parte dela, o conceito de audiação.

Ele nasceu em 14 de setembro de 1927, em Stanford, nos Estados Unidos, e publicou mais de 70 obras que expressam como o ser humano entende e aprende música. Caneca (2000) ressalta a trajetória de Gordon ao passar dos anos:

Ao longo dos seus 87 anos da sua vida, Gordon lecionou em 4 universidades americanas (Temple, Buffalo, Iowa e South Carolina) onde ainda hoje existem cadeiras de pesquisa que buscam aprofundar os estudos de sua obra. Gordon faleceu em 2015 (Caneca, 2000, p. 2).

Nos Estados Unidos a teoria de Gordon é bem divulgada. Já no Brasil ela é menos conhecida. Nos Estados Unidos, inicialmente, o educador sofreu críticas em relação a sua teoria, pois, havia uma dificuldade na aceitação das pesquisas de Gordon, principalmente porque os temas que fundamentam suas pesquisas eram complexos, a ponto de pesquisadores mais experientes encontrarem dificuldades para entendê-los:

Artigos e relatórios de pesquisa escritos por Gordon e seus alunos raramente, ou nunca, foram aceitos para publicação por periódicos de educação musical convencionais. Artigos que criticavam seu trabalho, por outro lado, chegaram à imprensa. Os críticos de Gordon não se limitaram a ataques à teoria do aprendizado musical. Alguns educadores musicais criticaram o Perfil de Aptidão Musical (1965), uma medida do que Gordon agora chama de "aptidão musical estabilizada", alegando que o teste realmente media o desempenho musical (Shuler, 2021, p. 2. Tradução do Google Tradutor).

Mas Shuler (2021) explica que, com tempo, muitos educadores musicais buscaram a teoria de aprendizagem proposta por Edwin Gordon.

A teoria da aprendizagem tem sido aceita por um número crescente de educadores musicais. Vários departamentos de música de escolas públicas adotaram a teoria de aprendizagem de Gordon como estrutura organizacional para seus currículos K-12.(Shuler, 2021, p. 2. Tradução do Google Tradutor).

Shuler comenta que veio a ter uma procura pelos testes desenvolvidos por Gordon: “Muitos educadores musicais usam pelo menos um dos vários testes de aptidão, realização e preferência de timbre musical que Gordon desenvolveu” (Shuler, 2021, p. 2. Tradução do Google Tradutor). Foi nesse momento que Gordon começou a ganhar notoriedade entre os educadores musicais, a ponto de participar de conferências ao redor do mundo. Shuler expõe que a Teoria de Aprendizagem Musical de Edwin Gordon tem ganhado destaque na educação musical:

A edição de fevereiro de 1986 do Music Educators Journal descreveu a teoria da aprendizagem musical como uma das cinco principais abordagens para a educação musical, e artigos de pesquisa explorando ou usando suas teorias e testes agora aparecem regularmente em periódicos convencionais (Shuler, 2021, p. 3. Tradução do Google Tradutor).

Gordon fez grandes contribuições para a educação musical, pois, por meio dos testes de aptidão que desenvolveu com base em sua teoria de aprendizagem musical, ajudou muitos educadores a desenvolverem as habilidades musicais dos alunos.

Embora Gordon pertença a uma geração distinta de educadores musicais como Suzuki, Kodály e Orff, ele impactou os defensores dessas metodologias por meio de sua teoria de aprendizagem musical:

Alguns professores Suzuki se basearam na Teoria de Aprendizagem Musical de Gordon para refinar sua instrução. Esses professores começaram a se concentrar na audição, em vez da pura imitação, como um meio de desenvolver a capacidade de seus alunos de executar suas peças padrão (Shuler, 2021, p. 19. Tradução do Google Tradutor).

Seguindo essas afirmações, Shuler destaca que os professores Suzuki trabalharam com elementos-chave da teoria de aprendizagem musical:

[Eles] descobriram que fazer com que os alunos cantem e se movam ao som de suas peças torna a memorização muito mais rápida, e que o uso de sílabas tonais e rítmicas eventualmente ajuda os alunos a aprender a ler música quando a notação é introduzida (Shuler, 2021, p. 19. Tradução do Google Tradutor).

Esse processo de incorporação de diferentes metodologias sobre a aprendizagem musical reflete a influência contínua das teorias de Gordon, conforme destaca Shuler (2021), ao afirmar que:

Essa mistura de elementos da teoria da aprendizagem musical e de outras abordagens é um processo pelo qual as ideias de Gordon estão tendo, e provavelmente continuarão a ter, uma forte influência (Shuler, 2021, p. 19. Tradução do Google Tradutor).

Gordon pode ter influenciado na aplicação da pedagogia de Orff. Como Shuler comenta, “Os defensores do Orff valorizam os aspectos criativos do movimento e da produção musical, mas muitos sentem a necessidade de uma sequência mais estruturada” (Shuler, 2021, p. 19. Tradução do Google Tradutor). Educadores musicais que seguiam os ensinamentos de Orff integraram elementos da teoria musical de Edwin Gordon em suas práticas pedagógicas; como explica Shuler:

Por exemplo, alguns professores de Orff compartilham as reservas de Gordon sobre fazer com que os alunos trabalhem por muito tempo com conjuntos de afinação pentatônica. Eles concordam que experiências com sistemas maiores e menores completos são mais apropriadas para crianças em nossa cultura e são mais propensas a levar ao senso de tom principal e movimento tonal que aumenta a expressividade musical (Shuler, 2021, p. 19. Tradução do Google Tradutor).

O mesmo autor comenta que as propostas de Gordon influenciaram seguidores da metodologia de Kodály:

As ideias de Gordon já tiveram alguma influência na pedagogia Kodály. Gordon foi convidado a fazer o discurso principal na reunião nacional de 1981 da Organization of American Kodály Educators. Laurdella Bodolay, ex-diretora do Kodály Musical Training Institute, revisou seu uso do sistema de sílabas Kodály como resultado de conversas com Gordon (Shuler, 2021, p. 20. Tradução do Google Tradutor).

Shuler explica que, por meio das ideias de Gordon, houve uma transformação na abordagem pedagógica de Kodály:

O sistema tradicional de sílabas Kodály é baseado na notação e não em relações auditivas. Bodolay agora liga as sílabas à função musical dos padrões rítmicos, e não à forma como os padrões são anotados (com base na conversa com Bodolay, 1990) apud Shuler, 2021, p. 20. Tradução do Google Tradutor).

Shuler destaca que um dos defensores de Kodály incorporou elementos da Teoria de Aprendizagem Musical de Gordon em sua prática pedagógica:

Um dos educadores da metodologia de Kodály conhecidos nacionalmente, como John Feierabend, incorporaram uma quantidade ainda maior de teoria do aprendizado musical em sua pedagogia. Por exemplo, Feierabend recomenda que os professores façam com que seus alunos ecoem padrões usando sílabas antes de introduzir a notação para esses padrões. Para usar a terminologia de Gordon, Feierabend está recomendando que a "associação verbal" preceda a "associação simbólica" (Shuler, 2021, p. 20. Tradução do Google Tradutor).

A Teoria da Aprendizagem Musical, criada por Edwin Gordon, foi desenvolvida com o objetivo de estabelecer uma estrutura sequencial para o desenvolvimento de habilidades musicais e a teoria traz o conceito da audição, foco do presente trabalho, como forma de compreender como ocorre o desenvolvimento do aluno. Gordon explica: “Por isto que na MLT, método e teoria se complementam, servindo de base para desenvolvimento da audição” (Gordon, 2012, p. 28).

Caneca, ao se referir à Teoria de Aprendizagem Musical de Edwin Gordon, comenta que “podemos afirmar que a teoria desenvolvida por Gordon visa esclarecer e indicar diretrizes para que a aprendizagem de música aconteça de tal forma a estimular o desenvolvimento da audição nos alunos” (Caneca, 2020, p. 8).

Assim, a questão que este trabalho de pesquisa responde é: o que é a audição, o que ela envolve e quais são algumas maneiras pelas quais ela pode ser aplicada no ensino em grupo de instrumentos musicais, de 10 a 11 anos?

1.2 - Objetivo e Metodologia

Este trabalho tem como objetivo geral: entender o conceito de audição estabelecido por Edwin Gordon na educação musical, o que ela envolve e algumas de suas aplicações no ensino de um pequeno grupo de instrumentos musicais. Ele tem como objetivos específicos:

- Aplicando a ferramenta de busca online da Google, identificar livros, artigos, dissertações e/ou teses relacionados ao conceito de audiação estabelecido por Edwin Gordon, o que ela envolve, e sua aplicação no ensino em grupo de instrumentos musicais.
- Analisar como a audiação foi aplicada pedagogicamente em práticas coletivas de ensino de instrumentos, relatando as atividades e resultados obtidos.

Esta pesquisa é de natureza qualitativa. Segundo Silveira e Córdova (2009, p.34), “A pesquisa qualitativa preocupa-se, portanto, com aspectos da realidade que não podem ser quantificados, centrando-se na compreensão e explicação da dinâmica das relações sociais.”

Para Gil (2002, p. 44), a pesquisa bibliográfica “[...] é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos”. Para Severino (2007, p.122), a pesquisa bibliográfica realiza-se pelo “[...] registro disponível, decorrente de pesquisas anteriores, em documentos impressos, como livros, artigos, teses etc.” Como Severino explica (ibid.), “Os textos tornam-se fontes dos temas a serem pesquisados. O pesquisador trabalha a partir de contribuições dos autores dos estudos analíticos constantes dos textos.”

1.3 - Estrutura do trabalho e justificativa

Este trabalho terá três seções: a primeira seção apresenta a introdução; a segunda seção traz a pesquisa sobre a audiação; e, por fim, a terceira seção apresenta as considerações finais.

Acreditamos que este trabalho de conclusão de curso irá ajudar outros discentes e docentes da educação musical a ter um recurso que reúna informações e observações sobre a Teoria de Aprendizagem Musical de Gordon, trazendo o conceito, o processo e algumas aplicações na educação musical.

2 AUDIAÇÃO

2.1 Audiação: o conceito

Para começar, iremos considerar o que significa o termo audiação. Inclusive, iremos examinar brevemente também a audiação preparatória, apenas para entender a relação entre esta e a audiação.

2.1.1 Audiação

Edwin Gordon foi um grande educador musical que “desenvolveu pesquisas no campo musical relacionado à psicologia, educação, aprendizagem e aptidão musical, resultando em uma extensa obra de mais de 70 publicações”, (Gordon, 2012) um desses livros publicados foi *Music Learning Theory (MLT), ou Teoria de Aprendizagem Musical* (Gordon, 2000; Gordon, 2012). Dentro dessa teoria existe um conceito chave chamado Audiação, termo que foi criado pelo autor em 1980.

Gordon (2012, p.25, tradução nossa) conceitua a MLT como “uma explicação de como aprendemos música”. Segundo Gordon (2012) ao desenvolver a MLT, deu origem a uma nova e detalhada forma de entender como o cérebro aprende música e concluiu que os seres humanos aprendem música de forma semelhante a que aprendem a língua materna.

Gordon quando fala sobre o processo de aprendizagem musical, enfatiza a importância de compreender como o ser humano desenvolve suas habilidades:

Isto quer dizer que, de forma semelhante a que o ser humano é aculturado dentro de um determinado idioma desde o momento do nascimento e naturalmente aprende a se comunicar no contexto cultural em que está inserido para só depois aprender a ler e escrever, o mesmo deveria acontecer com a música: primeiro o aluno deveria aprender a se comunicar musicalmente para só depois aprender a ler e escrever música (Gordon, 2015, p. 48).

Em seu livro, Gordon enfatiza algo interessante referente a sua teoria de aprendizagem; refere-se a “uma perspectiva mais profunda da natureza da aptidão musical e também providenciar-lhe o pano de fundo para apreender a essência da estrutura sequencial da teoria de aprendizagem musical” (Gordon, 2000, p. 17). Seguindo esta afirmação, Gordon traz a explicação do conceito da audiação:

A audição tem lugar quando assimilamos e compreendemos na nossa mente a música que acabámos de ouvir executar, ou que ouvimos executar num determinado momento do passado. Também procedemos a uma audição quando assimilamos e compreendemos música que podemos ou não ter ouvido, mas lemos em notação, compomos ou improvisamos (Gordon, 2000, p.16).

Nesse sentido, o autor destaca que “Neste processo da audição cantamos e manipulamos música em nossa mente na ausência externa do som e os ouvidos tornam-se mais importantes que os dedos e o instrumento.” (Gordon, 2000, p.7). Esse mecanismo de processamento mental da música, segundo Gordon (2000, apud Silva e Goldemberg, 2013, p. 120), é vital, pois “As informações audiadas nunca são esquecidas; por sua vez, tornam-se cada vez mais complexas.” Gordon também explica que compositores podem criar suas músicas por meio da audição:

Por exemplo, os compositores que audiam não dependem de um instrumento musical para compor, manipulam mentalmente e conscientemente a melodia, harmonia, ritmo e instrumentação. Quando executamos música sem compreender, rapidamente a esquecemos. Quando lemos ou escrevemos música em partitura sem audiar, estamos simplesmente decodificando símbolos (Gordon, 2000, p.7).

De acordo com Gordon, a audição ocorre quando entendemos o sentido musical do que escutamos, no momento que percebemos, na mente, o que está acontecendo; seguindo este pensamento, o autor descreve como a nossa mente entende música:

O autor opta por descrever detalhadamente como o cérebro humano entende e interage musicalmente, partindo da premissa de que o som por si só não é música: ele só se torna música quando nossa mente atribui significado musical ao que escuta (Gordon, 2012, p.3).

Seguindo esta afirmação, Gordon (2000 p.18) explica que “o processo de audiar e atribuir um significado à música é igual ao processo de pensar e atribuir um significado à fala”. Mas ele acrescenta que, embora demonstre a existência da sintaxe, a música não poderá ser considerada uma língua, pois, ela não possui gramática ou palavras que possam trazer uma mensagem direta e objetiva (Gordon, 2012).

Sloboda (2008), um pesquisador na área da psicologia musical apresenta sua visão sobre a música e a linguagem. Ele

enxerga a relação entre música e linguagem a partir de 3 aspectos constituintes de ambas; a fonologia – uma maneira de caracterizar as unidades básicas do som de uma determinada língua; a sintaxe – as regras que dispõem sobre o modo como as unidades sonoras são combinadas; e a semântica – a maneira como o sentido é atribuído as sequências sonoras (Sloboda, 2008, p.31).

De acordo com Sloboda (2008, p. 60), a sintaxe na música pode ser entendida como um “conjunto de regras para a construção da música que se quer não ambígua”. Em consonância com isso, Caneca (2020) conclui que “infere-se, então, que a ambiguidade dentro da música é algo possível de acontecer.” Nesse contexto, Gordon (2012, p. 151) argumenta que “prevê a possibilidade de ambiguidade na construção de músicas com tonalidade subjetiva — quando uma música permite que os ouvintes percebam diferentes notas de repouso entre si.” Ele complementa, afirmando que “há também a métrica subjetiva — quando uma música permite que os ouvintes audiem diferentes organizações métricas entre si” (Gordon, 2012, p. 207).

Segundo Caneca, a audição pode acontecer mesmo em um contexto subjetivo:

Contudo, o ouvinte que está audiando ainda estará se baseando em um contexto (por mais que subjetivo) para significar aquilo que ele escuta. A reflexão de Gordon sobre o papel da sintaxe não se limita à objetividade ou subjetividade do exemplo musical, mas coloca que é necessário se ter estabelecido um contexto métrico e/ou tonal para significarmos aquilo que escutamos da forma como foi pretendido pelo compositor (Caneca, 2020. p. 9).

A fim de tornar o conceito mais claro, apresentaremos alguns exemplos de padrão tonal que se assemelha ao descrito por Bluestine (2000, p. 41-47).

Figura 1 - Padrão Tonal



Fonte: Caneca, 2020, p. 9

Ao observarmos a Figura 1, notamos um padrão tonal de uma terça maior ascendente, que corresponde às notas Lá e Dó sustenido. De acordo com Sloboda (2008, p. 32-33), “um fonema se apresenta à língua de forma semelhante a como uma

nota musical se apresenta à música, sendo ambos caracterizados por parâmetros de frequência e duração, onde cada um é a menor unidade dentro de seus respectivos domínios”.

Dando continuidade às ideias de Sloboda, Gordon apresenta sua perspectiva sobre o tema:

Reconhece esta definição, mas acrescenta que a menor unidade com significado dentro da língua é a palavra, pois uma letra isolada pouco colabora para se transmitir uma mensagem, assim como a menor unidade com significado da música seria um padrão tonal ou um padrão rítmico e não uma nota musical (Gordon, 2012, p. 99).

As notas apresentadas na Figura 1 correspondem ao que Gordon (2012) denomina como padrão tonal. Sob a perspectiva semântica, é possível identificar um intervalo de terça maior.

Conforme Caneca (2020, p. 10), em uma tonalidade de Ré maior (Figura 2), as notas lá e dó sustenido podem ser interpretadas como um padrão tonal de função dominante, onde o intervalo de terça maior representa o primeiro e o terceiro grau de um acorde dominante.

Figura 2 - Padrão Tonal em Ré Maior



Fonte: Caneca, 2020, p. 10

Usando o mesmo padrão tonal na tonalidade de lá maior (Figura 3), as notas lá e dó sustenido correspondem ao primeiro e ao terceiro graus do acorde de tônica.

Figura 3 - Padrão Tonal em Lá Maior



Fonte: Caneca, 2020, p. 11

Entretanto, se o mesmo padrão tonal for aplicado na tonalidade de si maior (Figura 4), ele exercerá a função de subtônica, caracterizando um empréstimo modal do modo mixolídio.

Figura 4 - Padrão Tonal em Si Maior



Fonte: Caneca, 2020, p. 11

É possível observar que as possibilidades derivadas de um mesmo padrão tonal são diversas, embora, por sua vez, estejam vinculadas à sintaxe musical. Segundo Gordon (2000, p. 41), a Teoria da Aprendizagem Musical postula que a aprendizagem musical deve começar como “uma série de sequências de aprendizagem da música”. Além disso, o mesmo autor destaca a relevância de três aspectos fundamentais no processo de aprendizagem musical: “Durante sua investigação sobre o processo de aprendizagem musical, Gordon estabeleceu três pontos relevantes: a) o que deve ser ensinado; b) porque deve ser ensinado; e c) em que sequência deve ser ensinado” (Gordon, 2000, p. 11).

2.1.2 Audição Preparatória

Fritzen apresenta a explicação de Gordon sobre a audição preparatória, mostrando onde ela pode ser aplicada:

Elaborou uma Teoria de Aprendizagem Musical que explica como crianças recém-nascidas e crianças pequenas aprendem música. Nessa faixa etária, as crianças desenvolvem a capacidade de audição preparatória, considerada como as etapas de desenvolvimento da percepção e interação musical da criança (Gordon, 2015 apud Fritzen, 2022, p.4).

Gordon definiu a audição preparatória em três tipos e sete estágios sequenciais, os quais contribuem para o desenvolvimento infantil (Fritzen, 2022):

Aculturação

1. Absorção
2. Resposta Aleatória

3. Resposta Intencional

Imitação

4. Abandono do Egocentrismo

5. Decifragem do Código

Assimilação

6. Introspecção

7. Coordenação

De acordo com Gordon (2015, apud Fritzen, 2022, p. 4), "os tipos e estágios propostos na audição preparatória progridem sequencialmente do primeiro para o último e devem, portanto, servir como base e parte do estágio seguinte mais elevado, não pulando etapas." Nesse sentido, Gordon (2013, p. 33) explica que, "na aculturação, as crianças pequenas são expostas à música de sua cultura e, portanto, baseiam os sons e movimentos da música balbuciada no que ouvem no ambiente".

Segundo Gordon (2015, p. 57, apud Fritzen, 2022, p. 5), "o segundo tipo, imitação, as crianças aprendem como resultado da imitação recíproca que ocorre quando os adultos as imitam e elas imitam os adultos." E o terceiro tipo, assimilação, as crianças desenvolvem a aprendizagem "como resultado da coordenação do seu próprio canto e da sua entonação com o seu movimento e respiração" (Gordon, 2015, p. 57, apud Fritzen, 2022, p. 5).

Fritzen (2022, p. 5) descreve que "a imitação na audição preparatória encontra-se em um eixo central da aprendizagem musical, que liga a aculturação e assimilação; ela é um elo na aprendizagem musical." Gordon (2015, p. 47, apud Fritzen, 2022, p. 5) conclui que a criança "participa com pensamento consciente/concentrado, primariamente no meio ambiente." Ao descrever o primeiro estágio da Audição Preparatória, Gordon (2015, p. 47, apud Fritzen, 2022, p. 5) afirma que a criança "reconhece que o movimento e o balbucio não condizem com os sons da música ambiente." Nesse estágio, segundo Gordon (2015, apud Fritzen, 2022, p. 5), a criança começa a comparar seu canto ou sua entonação com a de outra pessoa, notando semelhanças e diferenças.

Fritzen (2022, p. 5) conclui que, "neste momento, a criança passa a tomar consciência e a se comunicar com os outros, pois, até então, estava a se comunicar consigo mesma." O processo de aprendizagem nesse estágio ocorre por meio da percepção dos sons do ambiente. No segundo estágio, a criança é capaz de imitar com maior precisão, ouvindo "os sons da música ambiente, especificamente padrões tonais e rítmicos" (Gordon, 2015, p. 47).

Fritzen explica o processo que levou as crianças a reconhecer os padrões tonais e rítmicos:

É necessário primeiro que ela reconheça e identifique dois padrões tonais ou dois padrões rítmicos que soam iguais e seja capaz de imitar com êxito essas semelhanças (Fritzen, 2022, p. 6).

Gordon (2015, p.98) destaca, por sua vez, que é necessário "realçar a diferença em vez da semelhança, através da permuta de padrões em improvisação com a criança." Assim como a audição preparatória envolve diferentes tipos e estágios, a audição também é composta por estágios que, segundo Caspurro (2006, p.49) "representam, portanto, níveis de desenvolvimento ou consciência musical." Já em relação aos tipos de audição, Caspurro (2006, p.49) comenta que "representam diferentes modos de desempenho, através dos quais os sujeitos realizam a compreensão de música, seja qual for o estágio de audição em que se encontram."

2.2 Audiação: o processo

2.2.1 - Audiação: seus tipos e estágio

Figura 5 - Tipos de Audiação

| | | |
|--------|---------------------|---|
| Tipo 1 | escutar | música familiar ou não-familiar |
| Tipo 2 | ler | música familiar ou não-familiar |
| Tipo 3 | escrever | música familiar ou não-familiar ditada |
| Tipo 4 | recordar e executar | música familiar memorizada |
| Tipo 5 | recordar e escrever | música familiar memorizada |
| Tipo 6 | criar e improvisar | música não-familiar, durante a execução, ou em silêncio |
| Tipo 7 | criar e improvisar | leitura de música não-familiar |
| Tipo 8 | criar e improvisar | escrita de música não-familiar |

Fonte: Gordon 2000, p. 29

Tipo 1 – Escutar. O primeiro tipo de audiação, representa escutar música familiar ou não familiar. Gordon explica que o primeiro tipo de audiação ocorre quando entendemos o contexto musical do que ouvimos:

À medida que escutamos, ouvimos padrões tonais e padrões rítmicos que nos são familiares ou não, e é pela sequência, lembrança, antecipação e predição dos padrões, através da audiação, que damos significado sintático ao que escutamos (Gordon, 2000, p. 28).

De acordo com Gordon:

Na música damos atenção especial às alturas essenciais dum padrão tonal e às durações essenciais dum padrão rítmico, enquanto simplesmente absorvemos no nosso inconsciente as alturas e durações que não são essenciais para o significado sintático (Gordon, 2000, p. 28).

Tipo 2 – Ler. O segundo refere-se à audição notacional, que, segundo Gordon (2000, p.30) “tem lugar quando estamos a ler a notação de padrões familiares ou não familiares em música familiar e não familiar.” Gordon destaca que o processo de leitura interna é uma habilidade que o aluno deve desenvolver:

Neste caso será uma leitura mental da partitura, antes de produzir o som fisicamente. Quando lemos e audiamos a notação de música familiar e não-familiar, organizamos e audiamos as alturas e durações essenciais, assim como os padrões tonais e rítmicos essenciais, proveniente da série de símbolos que vemos, sem a ajuda da percepção auditiva. (Gordon, 2000, p. 31).

Tipo 3 – Escrever. De acordo com Nunes (2021, p. 35), “o terceiro tipo de audição diz respeito à escrita da música. Embora seja o oposto da leitura, o autor também considera a escrita como audição notacional.” Gordon (2000, p. 31) descreve que o terceiro tipo de audição ocorre “quando escrevemos por ditado, audiamos o que já percebemos auditivamente e que, por sua vez, passamos a representar por símbolos, na notação.” Nesse sentido, Gordon afirma que:

À medida que vamos audiando as alturas e durações essenciais, bem como os padrões tonais e rítmicos essenciais que estamos a escrever, vamos colocando automaticamente as alturas e as durações não-essenciais onde elas pertencem, para completar os padrões musicais que estamos a ouvir” (Gordon, 2000, p. 31).

Tipo 4 – Recordar e executar. Nunes (2021, p.35) comenta que “Neste tópico, o autor faz uma clara distinção entre memória mecânica e a reprodução mental.” Seguindo essa afirmação, Gordon (2000, p.31) explica que esse processo “tem lugar quando recordamos na nossa mente, padrões familiares em música familiar e os executamos vocalmente ou num instrumento musical, regemos o que ouvimos internamente, ou simplesmente escutamos em silêncio, ouvimos internamente.” Por isso, Gordon (2000, p.31) conclui que “cada um dos padrões da música, cuja audição guardamos na lembrança, conduz-nos à organização e à recordação sequencial dos restantes padrões.”

Tipo 5 – Recordar e escrever. O autor expõe que o quinto tipo de audição ocorre quando “escrevemos padrões familiares em música familiar que organizamos e recordamos através da audição” (Gordon, 2000, p. 32).

Tipo 6 – Criar e Improvisar. Gordon (2000, p.32) descreve que, no sexto tipo de audição, o aluno desenvolve a capacidade de criar e improvisar músicas "em silêncio ou durante a própria execução, música não familiar, usando padrões familiares e não familiares". Segundo o autor, "cada um dos padrões da música que estamos a criar ou a improvisar na audição orienta-nos para organizarmos internamente, de forma sequencial, padrões musicais adicionais" (Gordon, 2000, p. 32). Nunes (2021, p. 35), por sua vez, comenta que "a audição ajuda-nos a organizar interiormente, de forma sequencial, padrões musicais que mais tarde podemos integrar no nosso discurso musical.

Tipo 7 – Ler e criar e improvisar. Gordon explica que:

O Sétimo tipo de audição, que também inclui audição notacional, tem lugar enquanto lemos padrões tonais familiares e não-familiares e, ao mesmo tempo, criamos ou improvisamos música nova não familiar, em silêncio ou durante a própria execução. (Gordon, 2000, p.33).

O autor traz um exemplo de como acontece o sétimo tipo de audição: "quando criamos música, podemos estar a ler notação indeterminada numa partitura contemporânea, ou a escolher arbitrariamente caixas de alturas ou ritmos aleatórios, para usar como material musical." (Gordon, 2000, p.33). Ele conclui que "Embora o processo mental seja o mesmo que o usado quando criamos música ou improvisamos sem notação, o tipo 7 envolve a junção de audição notacional" (Gordon, 2000, p. 33).

Tipo 8 – Escrever, criar e improvisar. O autor ressalta que o oitavo tipo de audição "tem lugar ao escrevermos padrões familiares e não familiares, criando ou improvisando ao mesmo tempo música não familiar." (Gordon, 2000, p. 33).

Além de explicar os tipos de audição, Gordon considera também que a audição é composta por seis estágios (também chamados de estádios), como podemos ver na imagem abaixo. Segundo Nunes (2021, p. 35), "são o processo mental, a lógica e a razão que propõem a organização hierárquica da audição."

Figura 6 - Estágios da Audição

| | |
|------------------|--|
| ESTÁDIO 1 | retenção momentânea |
| ESTÁDIO 2 | imitação e audição de padrões tonais e rítmicos, e reconhecimento e identificação de um centro tonal e dos macrotempos |
| ESTÁDIO 3 | estabelecimento da tonalidade e da métrica, objectiva ou subjectiva |
| ESTÁDIO 4 | retenção, pela audição, dos padrões tonais e rítmicos organizados |
| ESTÁDIO 5 | relembração dos padrões tonais e rítmicos organizados e audiados noutras peças musicais |
| ESTÁDIO 6 | antecipação e predição de padrões tonais e rítmicos |

Fonte: Gordon 2000, p. 34

Estágio 1 – retenção momentânea.

Nunes (2021, p. 36) relata que "o estágio 1 não é considerado audição, mas é necessário como preparação aos seguintes." Gordon (2000, p. 34) explica que "na verdade, é apenas uma 'retenção mental momentânea'; esta retenção é necessária para preparar a audição das alturas e das durações essenciais, assim como dos padrões tonais e rítmicos essenciais."

Gordon (2000, p. 34) acrescenta que é por meio de um processo inconsciente que "guardamos a série de alturas e durações que acabamos de apreender em termos de impressões imediatas, sem lhes atribuir qualquer significado musical." Segundo o autor, "a consciência do que se ouve no presente pode ser compreendida depois de poucos segundos, isto é, no passado imediato" (Gordon, 2000, apud Silva, 2015, p. 51).

De acordo com Silva:

No caso da leitura da partitura, as séries de alturas e durações retidas pelo sentido visual são temporariamente memorizadas a fim de que se verifique se os conhecimentos previamente armazenados podem auxiliar na atribuição de significado sonoro à imagem observada há poucos segundos. (Silva, 2015, p. 51).

Estágio 2 – imitação e audição de padrões tonais e rítmicos, reconhecimento e identificação de um centro tonal e dos macrotempos.

Gordon leva em consideração as alturas e durações da série, que foi ouvida momentos antes:

Enquanto ouvimos séries de alturas e durações na música, reconhecemos e identificamos silenciosamente, através da audição, um ou mais centros tonais e macrotempos, imitando (revendo, em silêncio, na mente, o que acabamos de ouvir, sem lhe atribuir qualquer significado musical) (Gordon, 2000, p. 35).

O termo macrotempo refere aos tempos, a pulsação. Gordon explica o processo que ocorre no nosso consciente e no inconsciente, através da audição:

Organizamos rapidamente, através da audição, a série de alturas e durações, nas suas alturas e durações essenciais, e nos respectivos padrões tonais e rítmicos essenciais com base num ou mais centros tonais e nos macrotempos que, inconscientemente, reconhecemos e identificamos. Ao reconhecer o que é familiar e identificar o que o não é, o processo torna-se uma contínua interação entre o reconhecimento e a identificação de centros tonais e macrotempos, por um lado, e a organização dos essenciais musicais, por outro (Gordon, 2000, p. 35).

De acordo com Silva (2015, p. 53) “o padrão tonal, compreendido como estrutura de superfície, refere-se ao conjunto de alturas que apresenta uma função dentro de um contexto de estrutura motívica”. Para o autor “Tal função é caracterizada por alturas essenciais que apontam para o centro tonal, que por sua vez, indica, mesmo sem a devida certeza, para um determinado modo” (Gordon, 1993; 2000, Caspurro, 2006 apud Silva, 2015, p.53).

Silva apresenta um comentário de Sangiorgio (2006), que explica o contexto rítmico, afirmando que “a sintaxe rítmica diz respeito às relações entre durações e padrões rítmicos, baseando-se nos macrotempos e microtempos presentes numa métrica” (Sangiorgio, 2006, apud Silva, 2015, p. 53). Silva faz referência às palavras de Gordon (1993; 2000) e Caspurro (2006), complementando que “o padrão rítmico faz menção às figuras musicais que integram um contexto de relações funcionais e hierárquicas dentro de uma determinada métrica” (Gordon, 1993; 2000; Caspurro, 2006, apud Silva, 2015, p. 53).

Seguindo essa perspectiva, Silva explica:

A percepção de tempos longos constantes (numa métrica usual, isto é, relativo aos compassos regulares) e de suas subdivisões pode ser identificada de forma diferente por diversas pessoas, apontando para a relatividade da audição. Os macrotempos podem se dividir em dois microtempos cuja métrica será binária (2/8, 2/4, 4/4, etc) ou em três microtempos com métrica ternária (3/8, 3/4, 6/8, etc.) (SILVA, 2015, p. 53).

Estágio 3 – estabelecimento da tonalidade e da métrica, objetiva ou subjetiva.

Nunes, citando as palavras de Gordon, comenta que ele “define que a tonalidade e a métrica são objetivas quando não há outras interpretações possíveis, por exemplo, em música tradicional ocidental” (Gordon, 2000, apud Nunes, 2021, p.36). E Gordon (2000, p.35) esclarece que “Por outro lado, a música em que a tonalidade e a métrica são subjetivas, advém se for possível diferentes interpretações da mesma, quando “não há consenso sobre a tonalidade e a métrica.”

Gordon explana como ocorre o 3 estágio da audição:

O processo do estágio 3 torna-se uma constante interação entre o estabelecimento da tonalidade e da métrica, dentro do contexto das alturas e durações essenciais, e dos padrões tonais e rítmicos essenciais, de tal modo que, quanto melhor conseguirmos organizar os quatro elementos essenciais da música, tanto mais facilmente seremos capazes de identificar e reconhecer a tonalidade e a métrica dessa mesma música (Gordon, 2000, p. 36).

Ao ressaltar a interação da tonalidade e métrica, o autor, comenta que: “Apesar disso, as alturas e as durações essenciais que decidimos organizar em padrões tonais e em padrões rítmicos essenciais são sempre influenciadas pela tonalidade e pela métrica que estamos a escutar pela audição.” (Gordon, 2000, p. 37).

Gordon evidencia isso quando descreve que:

Os nossos ouvidos podem organizar as alturas essenciais para sublinhar a função da tônica ou da dominante, ou para sublinhar pontos fundamentais na mudança da tonalidade, da tonalidade, ou do contorno melódico. Do mesmo modo, os nossos ouvidos podem organizar as durações essenciais para sublinhar uma função de macro\microtempo ou de divisão\prolongação, ou para sublinhar pontos fundamentais em mudanças de métrica, tempo, ou agrupamentos rítmicos (Gordon, 2000, p. 37).

Estágio 4 – retenção, pela audiação, dos padrões tonais e rítmicos.

Gordon explana que:

“É no estágio 4 da audiação que, além da tonalidade, da tonalidade, da métrica e do tempo, completamos o reconhecimento e a identificação de sequência, repetição, forma, estilo, timbre, dinâmica e outros fatores relevantes que nos permitem conferir um significado à música” (Gordon, 2000, p. 38).

Gordon expõe o que ocorre ao desenvolver os estágios da audiação:

À medida que mais estágios de audiação vão sendo introduzidos, as nossas aptidões tonais e rítmicas determinam largamente em que medida começamos a audiar e continuamos a aprender, em resultado de nos envolvermos no processo de audiação (Gordon, 2000, p.38).

O autor propõe a seguinte explicação sobre a diferença entre tonalidade e tonalidade:

Qualquer número de tonalidades e de tonalidades pode ser associado com uma determinada armadura de clave, de tal modo que, por exemplo, a armadura de clave de um sustenido pode indicar tonalidade maior e tonalidade em G (“sol”), tonalidade harmônica menor e tonalidade em E (“mi”), tonalidade dórica e tonalidade em A (“lá”) [...]. Não é possível, portanto, saber a tonalidade duma peça de música, olhando simplesmente para a armadura de clave. Uma peça precisa de ser audiada antes de sua armadura de clave poder ser relacionada, na audiação, com uma tonalidade e uma tonalidade (Gordon, 2000, p. 191 apud Silva, 2015, p. 54).

Estágio 5 – Relembração dos padrões tonais e rítmicos organizados e audiados noutras peças musicais.

Gordon (2000, p. 38) mostra o que é necessário para que o aluno atinja o estágio 5 da audiação, “quanto mais música ouvimos e quanto mais vasto é o nosso vocabulário sedimentado de alturas e durações essenciais, assim como de padrões tonais e rítmicos essenciais, em várias tonalidades e métricas, melhor conseguimos entrar no estágio 5 da audiação”.

Gordon descreve o que é preciso desenvolver nesse estágio:

Continuamos a avaliar, a reestruturar e a classificar os padrões essenciais que organizamos antes e estamos a reter pela audiação, enquanto tomamos decisões mais corretas no que diz respeito à tonalidade e à métrica que já reconhecemos e identificamos (Gordon, 2000, p. 39).

Seguindo essa afirmação, Gordon comenta que o estágio 5 assemelha-se ao aprendizado de uma língua:

Tal como sucede com a linguagem, quanto mais palavras possuímos no nosso vocabulário, melhor podemos pensar e comunicar. Em música, quanto mais padrões tonais e rítmicos essenciais retermos no nosso vocabulário tonal e rítmico, melhor podemos audiar e reagir à música. Quando a música que estamos a ouvir nos é familiar, o processo de audiação torna-se relativamente simples, mas, quando não o é, o processo de audiação torna-se relativamente complexo (Gordon, 2000, p.39).

Silva explica que Gordon “sumariza que o nível de engajamento no estágio cinco deve-se às experiências e conhecimentos musicais adquiridos” (Gordon, 2009 apud Silva, 2015, p. 55).

Silva traz as ideias de Gordon (1989) e Taggart (1989) sobre a memória de padrões audiados:

A recuperação pela memória de padrões audiados no passado contribui para que se avalie a organização dos padrões lidos no momento. Por outro lado, os padrões audiados da obra lida no momento pode contribuir para a avaliação e reestruturação dos padrões audiados no passado (Silva, 2015, p. 55).

Estágio 6 – antecipação e predição de padrões tonais e rítmicos.

É neste estágio que Gordon (2000, p. 39) relaciona a antecipação e predição de padrões tonais e rítmicos, expressando-os da seguinte forma “a expectativa do que vamos ouvir na música que nos é familiar, predição para significar a previsão do que iremos ouvir na música que não nos é familiar.” Gordon (2000, p. 39) complementa que “A predição baseia-se no conhecimento proveniente da música familiar.” O autor conclui que “é no estágio 6, mais do que em qualquer um dos outros estádios, que são audiados mais padrões tonais e rítmicos essenciais.” (Gordon, 2000, p. 39).

Segundo Gordon, a audiação neste processo está apoiada nas percepções adquiridas:

Nossas expectativas e previsões são baseadas em percepções de padrões tonais e padrões rítmicos essenciais que estamos atualmente audiando, assim como os de outras músicas em várias tonalidades e métricas que já audiamos” (Gordon, 2009, p. 30, tradução nossa apud Silva, 2015, p. 55).

2.2.2 - Aprendizagem por Discriminação

A imitação na audição está vinculada a aprendizagem por discriminação. Segundo Gordon (2000, apud Fritzen, 2022, p.6) “os indivíduos aprendem de duas formas: discriminando e inferindo”.

Fritzen (2022) explora como ocorrem o aprendizado por discriminação e o aprendizado por inferência:

A aprendizagem por discriminação, que identifica semelhanças e diferenças entre exemplos musicais, oferece os pré-requisitos para a aprendizagem por inferência, na qual o indivíduo identifica semelhanças e diferenças a partir de referências internalizadas na mente (Fritzen, 2022, p.6).

Gordon (2000, p. 121-122) afirma que “a aprendizagem (guiada), na forma de imitação ou memorização, é crucial para a aprendizagem por discriminação e fornece a base para a posterior generalização e abstração que ocorre na audição durante aprendizagem por inferência”. O autor também ressalta que “para aprender a discriminar, devemos primeiro ser capazes de sentir e perceber o som” (Gordon, 2000, p. 123).

Gordon descreve como a prática de discriminação ocorre:

Quando os alunos aprendem a cantar uma canção de cor através da imitação, ou quando executam um trecho de música depois de o memorizarem a partir da pauta, procedem a aprendizagem por discriminação, porque aprendem a discriminar as alturas e as durações de uma dada peça (Gordon, 2000, p. 122 apud Fritzen, 2022, p.6).

De acordo com Gordon (2000, p.122 apud Fritzen, 2022, p.6), os alunos procedem a um aprendizado por discriminação quando “têm consciência de estarem a ser ensinados, mas não compreendem totalmente o que estão a aprender, ou porque estão a aprender”.

Fritzen (2022, p.6) comenta que “a aprendizagem se organiza em níveis e subníveis sequenciais de habilidades que são combinadas em dois grupos que têm características específicas: aprendizagem por discriminação e aprendizagem por inferência”.

- Auditiva/Oral

- Associação Verbal
- Síntese Parcial
- Associação Simbólica (Leitura - Escrita)
- Síntese Composta (Leitura - Escrita)

Segundo Fritzen (2022, p.7) “O primeiro nível auditivo/oral se dá através de dois momentos: de escuta e execução”

Gordon, por sua vez, explana que:

É através da parte auditiva da aprendizagem auditiva/oral que um aluno adquire um vocabulário de escuta dos padrões tonais e rítmicos, sendo através da parte oral dessa aprendizagem que ele adquire um vocabulário de execução de padrões tonais e rítmicos (Gordon, 2000, p.125 apud Fritzen, 2022, p.7).

Gordon relata o processo que o aluno precisa para o desenvolvimento auditivo:

Assim, o aluno aprende primeiramente a reconhecer um padrão por ouvi-lo repetidas vezes, apenas pela parte auditiva. A parte oral ocorre quando os alunos imitam, cantam ou entoam o que ouviram. Nesse processo, é necessário primeiro ouvir para depois executar (Gordon, 2000, p. 125 apud Fritzen, 2022, p.7).

Segundo Gordon (2000, p.130), o principal objetivo do auditivo/oral seria “encorajar o reconhecimento da diferença, em vez da passiva aceitação da semelhança”. Além disso, “ensina-se aos alunos as semelhanças entre padrões, através da imitação, após o que são encorajados a aprender as diferenças entre os padrões através da criatividade e da improvisação na audição” (Gordon, 2000, p.130). O autor descreve sobre a aprendizagem das crianças, dizendo que: “o melhor modo de tornar as crianças conscientes da diferença é ensinar-lhes a semelhança e o melhor modo de as tornar conscientes da semelhança é ensinar-lhes a diferença” (Gordon, 2000, p.130).

Como explica Gordon:

O cérebro é um sistema gerador de padrões. Procura a semelhança e, porque é mais fácil para o cérebro reconhecer a semelhança do que identificar a diferença, a aprendizagem envolve a concorrência entre os padrões armazenados no nosso cérebro e a realidade do que encontramos no nosso meio ambiente” (Gordon, 2000, p. 129-130).

Fritzen enfatiza o que ocorre quando utilizamos palavras para nos acostumar aos padrões tonais e rítmicos:

Depois de utilizar a sílaba neutra e se familiarizar com os padrões tonais e rítmicos, o aluno passa para o nível de associação verbal e começa a usar signos que representam os sons das alturas e do ritmo, como por exemplo, o nome das notas musicais (Fritzen, 2022, p.7).

Segundo Gordon (2000, p. 136), o uso de sílabas ajuda na aprendizagem, “os alunos associam as sílabas com os sons que já aprenderam e, a seu tempo, passarão a fazer automaticamente a audiação simultânea dos sons com as sílabas”.

Dessa forma, o autor ressalta que o aluno terá “a capacidade de atribuir nomes aos sons familiares, o que faz com que o aluno reconheça auditivamente e discrimine os sons entre si, audiando e reconhecendo sua lógica interna” (Gordon, 2000, apud Fritzen, 2022, p. 7). Na próxima etapa, denominada síntese parcial, Gordon (2000, p. 144) descreve que os alunos “aprendem a sintetizar padrões individuais que estão a audiar em conjunto de padrões tonais ou de padrões rítmicos”. De acordo com essa afirmação, Gordon (2000, p. 147) acrescenta que “assim, os alunos aprendem a discriminar entre conjuntos de padrões tonais e de padrões rítmicos e não apenas entre padrões individuais.”

Gordon ressalta que na associação simbólica, o aluno audia os padrões agregando a notação musical:

os alunos aprendem a ler e a escrever notação musical, associando símbolos às sílabas e aos sons dos padrões que elas representam, audiando a tonalidade e a métrica, e audiando e executando os padrões que estão a ler e a escrever (Gordon, 2000, p. 154).

No último nível, denominada síntese composta, Gordon (2000, p.163), descreve que “os alunos estarão agora a audiar a tonalidade ou a métrica, ao mesmo tempo que estão a ler ou a escrever uma série de padrões.”

2.3 Algumas aplicações da audiação

O número de aplicações possíveis é grande, mas aqui buscamos trazer um número mais restrito, como forma de entender melhor a audiação. Por isso, decidimos focar na audiação conforme aplicada a um grupo pequeno de alunos de instrumento musical, de 10 a 11 anos. Faremos isso com base em um trabalho de Nunes, que

descreve detalhadamente o processo que levou seus alunos a desenvolverem a audição. Além disso, discutiremos as contribuições da pesquisadora Ribeiro sobre a aplicação da audição em uma turma mista nas aulas de violino.

Antes da explicação de Nunes e Ribeiro, para ampliar a discussão, traremos a explicação de Hiatt e Cross (2006), que apresentam um resumo sobre o processo de aprendizagem com base na aplicação da audição ao estudo de desempenho, no contexto de uma banda. Eles apresentam os seguintes pontos (Hiatt e Cross, 2006):

- I. Exigir que o aluno ouça, aprenda e cante melodias familiares para seu instrumento. O aluno assim se familiariza com a ideia de audição e adquire um repertório mental que mais tarde pode ser traduzido em performance.
2. Iniciar o ensino técnico em nível elementar. Sempre ensine o aluno a associar movimentos físicos com um senso mental de altura.
3. Exigir que o aluno pratique exercícios técnicos básicos, como escalas e arpejos, aplicando ao mesmo tempo o princípio de que a audição deve orientar a execução.

Essas abordagens foram pensadas segundo os princípios que eles desenvolvem, afirmando que “no ensino aplicado, Gordon exigia que os alunos ouvissem, depois cantassem e cantassem padrões tonais e rítmicos, um ‘processo auditivo-oral recíproco contínuo’” (Hiatt; Cross, 2006, p. 48). Com base nessas abordagens, os autores fazem alusão ao fato de que esse ensino começa com o ato de escutar. A partir dessa afirmação, eles introduzem o processo: “Com um aluno iniciante, começamos com um processo auditivo-oral (ou seja, ouvir e cantar) antes de o aluno tentar tocar notas nos instrumentos” (Hiatt; Cross, 2006, p. 48). Seguindo essas ideias, Hiatt e Cross explicam que, ao ouvir gravações de músicas familiares, o aluno forma imagens mentais dessas músicas, as quais podem ser eventualmente traduzidas em execução no instrumento:

O aluno ouve gravações de músicas familiares para seus instrumentos e depois demonstra sua memória das músicas cantando-as. Através da audição e do canto, o aluno forma imagens mentais dessas músicas que podem eventualmente ser traduzidas em execução no instrumento, com ou sem notação (Hiatt, Cross, 2006, p. 48).

Seguindo Hiatt e Cross o professor terá um papel importante nesse processo de aprendizagem do aluno, pois, será o guia para o desenvolvimento: “A partir deste momento, o professor deverá pedir ao aluno que cante o que vai tocar e, em seguida, pense o que ele ou ela acabou de cantar. O aluno então compara a imagem mental com o som instrumental real”. (Hiatt, Cross, 2006, p. 48).

Agora, iremos nos voltar para o processo de aplicação da audiação que Nunes desenvolveu com seus alunos:

Observada toda a metodologia do autor referido, considerei o tempo de estudo e de aplicação do mesmo. Tendo isso em conta, selecionei apenas 5 músicas, retiradas de livros conhecidos pelos alunos, e adaptei consoante o propósito de audiação que gostaria de alcançar” (Nunes, 2021, p. 38).

Nunes comenta a primeira música que utilizou, para aplicar nas aulas com seus alunos:

A música 1 é uma música que os alunos já conheciam, mas retirada de um livro alemão “Horen, lesen & spielen”. Por ser de um livro numa língua diferente, o nome da música apareceu também de forma diferente: “Schnipsel”, em português a música é conhecida como “brilha, brilha estrelinha”. O objetivo desta primeira música seria a identificação da melodia já conhecida, mas apenas através do canto e da observação das notas, sem tocar no instrumento (Tipo 1 e 2 da audiação; Estádio 1) (Nunes, 2021, p. 38).

Figura 7- Atividade realizada em classe

Música 1 – Versão 1

Schnipsel
Horen, lesen & spielen

The image shows the musical notation for the piece 'Schnipsel' in 4/4 time. It consists of three staves of music. The first staff starts with a treble clef and a 4/4 time signature. The melody is written in a simple, stepwise fashion. The second staff continues the melody, and the third staff concludes it with a double bar line. The notes are primarily quarter and eighth notes, with some rests.

Fonte: Nunes, 2021, p. 51

O autor descreve, que a princípio houve uma objeção por parte dos discentes. “Neste exercício existiu alguma dificuldade, ou seja, os alunos não percebiam auditivamente o que estavam a ler sem auxílio do instrumento” (Nunes, 2021, p. 39).

Nunes traz explicações do porquê os alunos tiveram dificuldades para audiar:

Mais tarde, depois de tocarem com o instrumento, perceberam que a melodia já lhes era familiar e até “de cor” sabiam. Imaginando logo este desfecho, a atividade seguinte foi retirar alguns compassos da melodia, ou seja, a mesma música, mas numa segunda versão (Nunes, 2021, p. 39).

Figura 8 - Atividade Realizada em Classe

Música 1 – Versão 2



Fonte: Nunes, 2021, p. 52

Segundo Nunes, esse processo teve êxito pelos alunos:

Os alunos teriam que tocar a melodia, compreender que notas estavam a faltar e mesmo olhando para a partitura com os compassos vazios, tinham que completar com a melodia correta. Este exercício foi bem conseguido, tal como referido, os alunos estavam familiarizados com a melodia e por essa razão não existiram dificuldades maiores (Nunes, 2021, p. 39).

Figura 9 – Atividade Realizada em Classe

Música 2 – Versão 1

Fonte: Nunes, 2021, p. 53

De acordo com Nunes, “A música 2 é também uma música tradicional, que os alunos já tinham estudado nas aulas de trompete: “London Bridge”. Ela foi retirada de um livro de Jazz “Essential Elements For Jazz Ensemble.” (Nunes, 2021, p. 39) e, ele explica, também foi escrita em duas versões. Nunes relata que pensou em uma música fácil que provocasse interesse nos alunos, por isso, “a primeira, de forma tradicional para que os alunos se integrassem na melodia (Tipo 4); a segunda como exemplo do exercício a desempenhar” (Nunes, 2021, p. 39).

Para Nunes (2021, p.39) “O objetivo seria que os alunos, depois de estar familiarizados com a música, conseguissem alterar ritmicamente o que estavam a tocar (Tipo 4; Estádio 2)”. também conduziu uma atividade com seus alunos visando o desenvolvimento dos tipos de audição e seus estágios:

[Os alunos] fizeram uma atividade extra, escreveram o ritmo que pretendiam adotar. Neste exercício, além do treino auditivo, da imitação e compreensão rítmica, os alunos praticaram e desenvolveram a notação musical, sugerido pela teoria de aprendizagem de Gordon (Tipo 4 e 5; Estádio 2)” (Nunes, 2021, p. 39).

Segue abaixo a imagem da segunda versão que Nunes utilizou para aplicar o processo da audição:

Figura 10 – Atividade Realizada em Classe

Música 2 – Versão 2

London Bridge
Essential Elements For Jazz Ensemble

The musical score for 'London Bridge' is presented in four staves of music. The first staff begins with a treble clef and a 4/4 time signature. The melody consists of quarter notes: G4, A4, B4, C5, B4, A4, G4, F4, E4, D4, C4. The second staff starts at measure 5 and continues the melody: D4, C4, B3, A3, G3, F3, E3, D3, C3. The third staff starts at measure 9 and continues: D3, C3, B2, A2, G2, F2, E2, D2, C2. The fourth staff starts at measure 13 and continues: D2, C2, B1, A1, G1, F1, E1, D1, C1. The piece concludes with a double bar line.

Fonte: Nunes, 2021, p. 54

Nunes explica que “a música 3 foi pensada como uma primeira abordagem a uma linguagem que eles não estavam familiarizados, a música jazz” (Nunes, 2021, p. 39). O autor relata que “a música escolhida foi um blues tradicional “C Jam Blues”, tema muito simples porque, a melodia e o ritmo, consiste num padrão que se repete durante os 12 compassos” (Nunes, 2021, p. 39).

Figura 11 – Atividade Realizada em Classe

Música 3**C Jam Blues**

Fonte: Nunes, 2021, p. 55

Por isso, Nunes explica que:

Precisamente por esta razão, o exercício baseou-se na descoberta, através da audição da música, das notas e do ritmo que estavam a ser tocados (Tipo 1; Estádio 3). O que, primeiramente, parecia difícil depois acabou por se tornar fácil. Deste modo, além desta descoberta rítmica e melódica através da audição, foi proposto que identificassem a estrutura da música, ou seja, os alunos deveriam sentir a pulsação, reconhecer se estavam perante compasso ternário ou quaternário, e, logicamente, quantos compassos é que tinha a música num todo, identificando a característica dos 12 compassos que, através da audição da harmonia é clara de verificar (Nunes, 2021, p. 39; 40).

Como ilustrado na imagem acima, Nunes apresenta um blues com o intuito de explorar os padrões melódicos e rítmicos:

A música 4 é também um tema blues de 12 compassos: “Hard Rock Blues” retirada do livro “Essential Elements For Band”. Apesar de ser um livro trabalhado nas aulas individuais do professor Daniel Tapadinhas, os alunos ainda não conheciam este tema em particular. Essa questão foi importante porque estávamos novamente perante uma estrutura de 12 compassos, mas, desta vez, a melodia e o ritmo são ligeiramente diferenciados ao longo do tema. Os exercícios foram os mesmos, trabalhar auditivamente para reconhecer as notas e o ritmo presentes (Tipo 1; Estádio 3) (Nunes, 2021, p. 39; 40).

Figura 12 – Atividade Realizado em Classe

Música 4**Hard Rock Blues**

Essential Elements For Band



Fonte: Nunes, 2021, p. 56

Nunes menciona que considerou a aplicação da quinta música com o objetivo de promover o desenvolvimento auditivo dos alunos:

A música 5 “When The Saints Go Marching In” os alunos já tinham ouvido, mas nunca tinham tocado. Primeiro, trabalhamos a versão 1, tentando tocar sem partitura tendo em conta que estamos perante uma melodia muito audível, que se repete, sempre em torno de apenas 5 notas (Tipo 4; Estádio 1 e 2)” (Nunes, 2021, p. 40).

Figura 13 – Atividade Realizada em Classe

Música 5 – versão 1**When The Saints Go Marching In**

Versão 1 (adaptada) - Essential Elements For Band

The musical score is written in 4/4 time and consists of four staves. The first staff begins with a treble clef and a 4/4 time signature. The melody is: G4 (quarter), A4 (quarter), B4 (quarter), C5 (quarter), D5 (half). The second staff begins with a measure rest, followed by: E4 (quarter), F4 (quarter), G4 (quarter), A4 (quarter), B4 (quarter), C5 (half). The third staff begins with a measure rest, followed by: D5 (quarter), E5 (quarter), F5 (quarter), G5 (quarter), A5 (quarter), B5 (half). The fourth staff begins with a measure rest, followed by: C6 (quarter), B5 (quarter), A5 (quarter), G5 (quarter), F5 (quarter), E5 (half).

Fonte: Nunes, 2021, p. 57

Nunes também destaca que:

A versão 2 foi adaptada para um ritmo diferente, com uma linguagem mais jazzística, com ligaduras, colcheias e antecipações. Os alunos compreenderam auditivamente através da memorização e imitação, mas não percebiam teoricamente o que estavam a tocar (Tipo 1 e 4; Estádio 2 e 4) (Nunes, 2021, p. 40).

Figura 14 – Atividade Realizada em Classe

Música 5 – versão 2

When The Saints Go Marching In
Versão 2 (adaptada) - Essential Elements For Jazz Ensemble

The image shows a musical score for the piece 'When The Saints Go Marching In', Version 2, adapted for an Essential Elements For Jazz Ensemble. The score is written in 4/4 time and consists of four staves of music. The first staff begins with a treble clef and a key signature of one flat (Bb). The melody starts with a quarter rest, followed by a quarter note G4, a quarter note A4, a quarter note Bb4, and a half note C5. The second staff continues the melody with a quarter note D5, a quarter note E5, a quarter note F5, and a half note G5. The third staff continues with a quarter note A5, a quarter note Bb5, a quarter note C6, and a half note Bb5. The fourth staff concludes the phrase with a quarter note A5, a quarter note G5, a quarter note F5, and a half note E5. The piece ends with a double bar line.

Fonte: Nunes, 2021, p. 58

O autor conclui que “foi bastante benéfico até porque foi uma rampa de lançamento para que descobrissem outros estilos musicais e ganhassem interesse em experimentar um pouco de improvisação” (Nunes, 2021, p. 40).

Nunes descreve que obteve êxito no processo de aprendizagem da audiação:

Os resultados obtidos foram positivos, a implementação deste conceito trouxe-lhes novos desafios, e conseqüentemente, novas aprendizagens que considero enriquecedoras. Sem conhecerem outros tantos estilos, terminam uma temporada de aulas, um pouco diferentes, numa alegria e em festa que foi por estarem a tocar, a improvisar sob uma simples escala blues, a exprimirem-se numa total liberdade, de forma simples e espontânea. Por ter terminado assim o meu estágio, sinto que além de trazer uma nova abordagem às aulas de trompete, superei as expectativas que tinha no início deste projeto. Além do mais, foi uma pequena rampa para que estes alunos abrissem horizontes e assim possam voar ainda mais alto (Nunes, 2021, p. 47).

Nunes (2021, p.47) descreve que “os alunos tiveram resultados positivos e, sobretudo, benéficos à sua aprendizagem musical e instrumental através desta prática auditiva e considerando este conceito de audiação nas suas tarefas escolares”.

Segundo Nunes esse processo de aprendizagem, trouxe grandes benefícios para os alunos:

Com os exercícios implementados nas aulas relativamente ao tema da audição, os alunos conseguiram ter mais consciência musical, mais à-vontade com a música, mais prática do instrumento com e sem partitura, maior percepção do que pode acontecer à sua volta e, finalmente, mais consciência na performance” (Nunes, 2021, p. 47).

Para o autor a “Teoria de Aprendizagem apresentada por Edwin Gordon, traz a possibilidade de os estudantes entenderem melhor a música e conseqüentemente melhorarem a sua performance”. (Nunes, 2021, p. 48). Através desse processo de aprendizagem, os alunos desenvolveram um entendimento mais profundo sobre a música, por intermédio da audição.

Nunes explica como a audição foi importante para o aprendizado dos alunos:

Este estudo de caso, com apenas dois alunos, veio sugerir que há potencialidade para uma melhor aprendizagem através do método de ensino, a audição. Pessoalmente, foi importante para mim a realização deste tema, precisamente para ajudar os alunos nesta fase de iniciação, com novos conhecimentos, com atividades que os fizessem refletir e irem além das suas próprias expectativas (Nunes, 2021, p. 48).

Nunes também explica que esse processo de aprendizagem resultou em uma procura no ensino do instrumento. O professor que cooperou no projeto observou que

[...] os alunos conseguiram superar-se. Mostraram que têm mais capacidade do que imaginavam, principalmente, relativamente à superação de dificuldades musicais que existiam. Considerou que todo o projeto foi positivo, uma vez que criou maior interesse nos alunos pelo instrumento e pela música. (Nunes, 2021, p. 46).

Seguimos com outro exemplo da aplicação da audição. Ribeiro, em sua tese de doutorado, relata a aplicação da audição no ensino de violino em uma classe mista. Ribeiro iniciou seus testes abordando o desenvolvimento da audição levando em consideração esse processo de aprendizagem:

O teste baseia-se nos níveis de desenvolvimento/consciência musical e nos modos de desempenho da compreensão, isto é, dos estádios e tipos de audição. O teste foi aplicado aos alunos pela ordem sugerida de seguida e foi interrompido quando os alunos não demonstravam desenvolvimento auditivo suficiente para o continuar (Ribeiro, 2017, p. 35).

A autora descreve que o teste foi dividido em sete etapas e seguiu em ordem específica; através disso, ela relata que a primeira música escolhida para seus alunos tinha uma melodia simples, seus padrões tonais e rítmicos eram fáceis de reconhecer:

1. Foi escutada a melodia Ring the Bells (anexo 3), até os alunos se sentirem confortáveis para prosseguir o teste. A melodia foi retirada do livro Music play da coleção Jump right in. Apesar de constar num livro dedicado a crianças em idade pré-escolar, optei por esta melodia, simples, pois apresenta padrões fundamentais de tônica e dominante e de macro e micro tempos, relevantes para estabelecer o nível de audição dos alunos (Ribeiro, 2017, p. 35).

Na segunda etapa do teste, Ribeiro executou duas músicas diferentes, com o objetivo de perceber se as crianças conseguiam audiar essas músicas, de padrões familiares e não familiares:

2. Foram apresentados padrões tonais e padrões rítmicos para os alunos discriminarem. Dois padrões tonais e dois rítmicos eram familiares, retirados da melodia Ring the Bells e os restantes padrões não-familiares, foram retirados da melodia The sled (Anexo 3), que consta no mesmo livro Music play. Previamente à execução dos padrões foi sempre estabelecida a tonalidade ou a métrica. A questão permitiu apurar se os alunos eram capazes de escutar e reter momentaneamente música familiar e não-familiar (tipo 1; estágio 1); (Ribeiro, 2017, p. 36).

Para a terceira etapa do processo de aprendizagem, a autora propôs colocar em prática a memória dos alunos; através disso, identificar se elas tinham a capacidade de lembrar e realizar a música que escutaram na aula anterior. Por isso, Ribeiro expõe:

3. Foram apresentados metade dos padrões tonais e rítmicos anteriores para os alunos escutarem e entoarem. Esta questão possibilitou averiguar se os alunos eram capazes de escutar, recordar e executar música familiar e não-familiar, bem como reter, imitar e audiar padrões tonais e rítmicos (tipos 1 e 4; estágio 1 ao 3);(Ribeiro, 2017, p. 36).

Na quarta etapa, Ribeiro pediu que seus alunos percebessem os padrões tonais e rítmicos das duas músicas:

4. Foram apresentadas as melodias Ring the Bells e The sled. Após escutar as músicas, os alunos deveriam entoar o tom de repouso da primeira e identificar a pulsação e a métrica na segunda. Esta questão envolveu escutar, recordar e executar música familiar e reter, imitar, audiar e estabelecer tonalidade e métrica (tipos 1 e 4; estágios 1 ao 3); (Ribeiro, 2017, p. 36).

Nesta etapa, a autora descreve que foi necessário os alunos desenvolverem um dicionário musical, acrescentando palavras nos padrões tonais e rítmicos:

5. Foi apresentado um padrão tonal e um padrão rítmico, dos anteriores, para os alunos nomearem com o vocabulário musical correto. Esta questão permitiu examinar se o aluno era capaz de escutar, ler, escrever e recordar e escrever música familiar, bem como estabelecer tonalidade e métrica e audiar (tipos 3 e 5; estádios 1 ao 6); (Ribeiro, 2017, p. 36).

Segundo Ribeiro, esta etapa foi pensada para que os alunos pudessem compreender a harmonia da música estabelecida e descobrir quais acordes estão tocando:

6. Foi apresentada a melodia Ring the Bells com uma harmonização simples, para os alunos identificarem acordes de tônica e dominante. Os alunos, no entanto, foram informados que poderia ocorrer qualquer das funções harmónicas aprendidas nas aulas de formação musical geral. Esta questão aferiu se os alunos eram capazes de escutar, ler, escrever e recordar bem como estabelecer a tonalidade e audiar uma progressão harmónica (tipos 3 e 5; estádios 1 ao 6); (Ribeiro, 2017, p. 36).

Na última etapa, a autora deixou os alunos livres para criar ritmos e melodias, seguindo a sequência de acordes que foram executados na música anterior:

7. Foi apresentada a progressão harmónica anterior para os alunos improvisarem melodicamente e/ou ritmicamente durante a execução da progressão. Esta questão, por estar associada ao nível criativo, envolveu o aluno criar e improvisar música familiar durante a execução da mesma, evidenciando a capacidade de lembrar e antecipar padrões tonais e rítmicos. (tipo 6; estádio 1 ao 6) (Ribeiro, 2017, p. 37).

Ribeiro destaca, que teve êxito no processo de aprendizagem que realizou através da audição, no ensino do violino:

Apesar da investigação não se constituir enquanto aplicação prática e enquanto amostra fiável nos domínios mais estritos da criação do conhecimento, apresentou resultados positivos e significativos que comprovam a eficácia dos princípios pedagógicos de Gordon aplicados nas estratégias nas aulas de violino (Ribeiro, 2017, p. 37).

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente mamografia teve como objetivo, entender o conceito da audiação desenvolvida por Edwin Gordon. Foram 19 publicações que abordavam o conceito da audiação, procuramos explicar o conceito da audiação e entender a sua aplicação no ensino de Música. Podemos perceber que o autor da Music Learning Theory estabeleceu tipos e estágios, que são atribuídos ao ponto que cada aluno desenvolve suas habilidades no processo de aprendizagem da audiação.

A audiação preparatória, que se aplica nos anos iniciais de uma criança, que mostra o processo de aprendizagem da criança. Logo após discutimos a sequência de aprendizagem, que retrata sobre a aprendizagem por discriminação e inferência, onde o autor destaca a importância de o aluno identificar e reconhecer as diferenças de um padrão tonal e rítmico. Isso nos mostra que Gordon estruturou o processo de aprendizagem de maneira progressiva, permitindo que o aluno transite do nível básico ao avançado.

Examinamos umas aplicações da audiação no ensino de instrumentos musicais, e constatamos que, de acordo com os pesquisadores, esse processo de aprendizagem estabelecido por Gordon traz benefícios para os alunos, como se trata de uma aprendizagem progressiva o aluno entende e compreende o que escuta, também foi constatado que na hora da performance, os alunos, executavam com mais liberdade e expressividade.

Consideramos que existem várias possibilidades para futuras pesquisas sobre a aplicação do conceito de audiação em diferentes contextos de educação musical, como no ensino superior e em escolas especializadas no ensino de música.

REFERÊNCIAS

BLUESTINE, Eric. **The ways children learn music: an introduction and practical guide to music learning theory**. 2. Ed. Chicago: GIA Publications, 2000.

CASTRO, Marco Aurélio Alves de. Educação do talento: contribuições do método Suzuki para a educação musical infantil. 2022. Disponível em: <https://repositorio.uninter.com/bitstream/handle/1/929/CASTRO%2c%20Marco%20Aur%c3%a9lio%20Alves%20de.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 2 Mar. 2025.

CANECA, G. L. Teoria de Aprendizagem Musical: definindo conceitos. **Associação brasileira de educação musical**, 2020. Disponível em: <https://www.abem-submissoes.com.br/index.php/RegCO2020/centro-oeste/paper/viewFile/628/274>. Acesso em: 4 Jan. 2025.

FIGUEIREDO, G. G. Estratégias para Desenvolver a 'Audição' nos alunos de Saxofone em Iniciação. 2018. Dissertação de Mestrado. Escola Superior de Música de Lisboa, do Instituto Politécnico de Lisboa.

GORDON, Edwin E. Teoria de Aprendizagem Musical competências, conteúdos e padrões. Tradução Maria Fátima de Albuquerque. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2000.

GORDON, Edwin. Música para a primeira infância. Instituto Gordon para Aprendizagem Musical. 2025. Disponível em: <https://giml.org/mlt/earlychildhood/>. Acesso em: 3 mar. 2025.

GORDON, Edwin E.. Learning sequences in music: skill, content, and patterns. 8. Ed. Chicago: GIA Publications, 2012.

HIATT, James S.; CROSS, Sam. Teaching and using audiation in classroom instruction and applied lessons with advanced students. **Music educators journal**, v. 92, n. 5, p. 46-49, 2006.

LIPEROTE, Kathy A. Audiation for beginning instrumentalists: Listen, speak, read, write. **Music Educators Journal**, v. 93, n. 1, p. 46-52, 2006.

NUNES, Maria João Mendes. **Conceito de audiação como auxílio à aprendizagem de trompete nos alunos do 5º ano do Curso Básico de Música**. 2021. Dissertação de Mestrado. Universidade Católica Portuguesa (Portugal).

OLIVEIRA, Juliana Rodrigues de; SILVA, Bruna Williena da. Zoltán Kodály nos Anais da ABEM: um estudo exploratório. In: **XVI Encontro Regional Sul da ABEM**. 2014. Disponível em: https://abemeducacaomusical.com.br/anais_ersul/v1/papers/541/public/541-2518-1-PB.pdf. Acesso em: 10 Mar. 2025.

RIBEIRO, Joana Patrícia Duarte. **Aplicação de uma nova estratégia de ensino do instrumento–violino: Contributos da Teoria de aprendizagem musical de Edwin Gordon**. 2017. Dissertação de Mestrado. Universidade de Aveiro (Portugal).

SHULER, Scott C. A critical examination of the contributions of Edwin Gordon's music learning theory to the music education profession. **Visions of Research in Music Education**, v. 16, n. 2, p. 2, 2021.

SILVA, Ronaldo da. **A audiação notacional em músicos profissionais: um estudo sobre a construção imagética da partitura musical diante das limitações da memória**. 2015. Tese de Doutorado. Universidade Estadual de Campinas.

SILVA, Ronaldo da. A imagem musical compreendida à luz dos estágios de audiação notacional: Um estudo sobre a leitura musical significativa aplicada a músicos profissionais. **Revista Vórtex**, v. 5, n. 3, p. 1-19, 2017.

SILVA, Ronaldo da; GOLDEMBERG, Ricardo. A audiação em músicos profissionais: um estudo de caso. **REVISTA DA ABEM**, v. 21, n. 30, 2013.

SILVEIRA, Denise Tolfo; CÓRDOVA, Fernanda Peixoto. A pesquisa científica. **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009. p. 33-44, 2009.

SLOBODA, John A.. **A mente musical: psicologia cognitiva da música**. Tradução Beatriz Ilari e Rodolfo Ilari. Londrina: Eduel, 2008.

SOUSA, Angélica Silva de; Oliveira, Guilherme Saramago de; Alves, Laís Hilário. A pesquisa bibliográfica: princípios e fundamentos. **Cadernos da Fucamp**, v.20, n.43, p.64-83. Monte Carmelo: UNIFUCAMP, 2021.