

Avaliação da aptidão musical: viagem em torno de questões históricas e epistemológicas rumo a uma reflexão sobre a actualidade

HELENA RODRIGUES

Nota introdutória

Pode dizer-se que os primeiros passos da Psicologia da Música coincidem com a emancipação da Psicologia como disciplina de estudo independente. De facto, trabalhos no âmbito da percepção auditiva e da sensação como os realizados por Helmholtz e Fechner, em meados do século XIX, são historicamente vistos como exemplos da medição do comportamento humano, uma das áreas de estudo privilegiadas da Psicologia. Por coincidência, aqueles trabalhos estiveram ligados a aspectos psicofisiológicos da audição, um dos compartimentos da área de estudo especializada da Psicologia da Música.

Por outro lado, também o tema da aptidão musical está indelevelmente associado ao movimento da Psicometria que teve enorme expressão no início do século XX. Em 1919, Seashore, um investigador que dedicou grande parte do seu estudo ao problema da avaliação da aptidão musical, publicou a obra *The Psychology of Music Talent*, um marco na história da Psicologia da Música.

A medição do comportamento humano especificamente no que concerne à sua expressão musical é, pois, uma velha problemática. No entanto, talvez porque se trata de questões essenciais, as velhas questões continuam hoje a ter grande actualidade. O objectivo deste texto é dar a conhecer conceitos e discussões que têm passado o estudo da aptidão musical,

na convicção de que esta reflexão é fundamental na formação e no pensamento de qualquer investigador que pretenda dedicar-se ao estudo da Psicologia da Música. Efectivamente, conhecer essas velhas questões é conhecer a origem e parte da razão de ser do seu campo de estudo.

Chama-se uma atenção especial para as questões terminológicas, que neste campo específico parecem arrastar complexas e profundas questões de âmbito epistemológico e – talvez consequentemente – metodológico. Decididamente, as palavras são um fascínio.

1. Questões de terminologia

Ao eleger como objecto de estudo a aptidão musical é importante definir os conceitos de aptidão e especificamente de aptidão musical.

Freeman define a aptidão como «a capacidade potencial de um indivíduo numa actividade especializada, dentro de um âmbito restrito», como a «combinação de características que apontam a capacidade de um indivíduo para adquirir (mediante treino) um conhecimento específico, uma perícia, um conjunto de respostas organizadas, como a aptidão para falar uma língua, para ser músico, ou para realizar determinadas tarefas mecânicas» (1974, 463).

Numa revisão sobre definições do termo aptidão, Sodornil (1992) encontra associadas ao construto aptidão quatro ideias-chave: a de rendimento (a aptidão corresponde a uma certa modalidade de eficiência), a de diferença individual (a facilidade de aprendizagem numa área específica de actividade ajuda a determinar diferenças individuais), a de disposição natural (importa avaliar as potencialidades virtuais, negligenciando-se factores ambientais que intervêm no rendimento bruto) e a de constância (a aptidão de um indivíduo estabiliza na infância).

Comparando a primeira definição com a concepção evidenciada por Sodornil, pode concluir-se que enquanto para o primeiro autor o conceito de aptidão está associado à potencialidade para aprender algo de específico sem, no entanto, ter necessariamente um carácter inato, para o segundo autor a questão da disposição inata é inerente ao conceito de aptidão. Enfim, trata-se de uma subtileza de linguagem que, no entanto, denuncia importantes subterrâneos epistemológicos com implicações profundas de vária ordem.

Esta subtileza de linguagem é posta em destaque por Atkinson e Atkinson (1990) que estabelecem distinções entre os termos ingleses «*aptitude*», «*ability*» e «*achievement*». O primeiro termo, à semelhança do significado atribuído por Freeman, diria respeito às potencialidades para aprender algo de específico («os testes de aptidão visam prever o desempenho de alguém mediante uma prática e treino especializados»), o segundo às competências demonstradas pelo sujeito independentemente de se tratar de um comportamento revelador de aptidão ou de desempenho, e o último às competências exibidas pelo sujeito em resultado de uma aprendizagem.

Seguindo a mesma linha de pensamento, aqueles autores fazem notar que a maior diferença entre testes de realização ou de desempenho e testes de aptidão reside na sua finalidade – os testes de aptidão visam prever desempenhos futuros, os de realização ou desempenho visam avaliar competências adquiridas – já que ambos acabam por avaliar a execução actual do indivíduo. De qualquer modo, não se podem estabelecer fronteiras estanques entre os dois tipos de testes: «*Rather than considering aptitude and achievement tests as two distinct categories, it is more useful to think of them as falling along a continuum*» (1990, p. 437). Esta posição é partilhada por autores como Shuter-Dyson e Gabriel (1981) que defendem que todos os testes de aptidão são, em certa medida, testes de desempenho e que, reciprocamente, todos os testes de desempenho reflectem a aptidão inicial do sujeito.

Para além do *continuum* aptidão/realização, Atkinson e Atkinson (1990) fazem notar ainda que os testes de aptidão musical situam-se ainda sobre o *continuum* especificidade/generalidade. Isto é, uma outra distinção é a relevância da especificidade da experiência: «*a musical aptitude test, for example, is intended to predict the degree to which a student will benefit from music lessons prior to any instruction*» (1990, p. 438).

Em suma, não obstante poder haver algum espaço de intersecção entre os dois tipos de testes, os testes de aptidão medem o potencial para aprender num determinado aspecto específico do comportamento enquanto que os testes de realização ou desempenho medem aprendizagens adquiridas em resultado de uma instrução intencional e organizada. Aliás, normalmente o debate polariza-se em torno da utilização dos termos «*ability*» – que designa a capacidade de execução actual do sujeito negligenciando a sua natureza inata ou adquirida – e «*aptitude*» – que enfatiza a predisposição inata e o carácter preditivo da potencialidade.

Esta diferenciação terminológica foi adoptada igualmente no estudo específico da aptidão musical por autores como Farnsworth (1969), Shuter-Dyson e Gabriel (1981) e Boyle (1992). Portanto, por «*musical ability*» entendem a capacidade presente para actuar musicalmente (independentemente da origem do comportamento ser inata ou adquirida, por via de influências do meio ou de instrução formal), por «*musical aptitude*» o potencial para aprender música, e por «*musical achievement*» ou «*musical attainment*» as realizações musicais resultantes de aprendizagem musical recebida. As definições destes termos incluídas no glossário da obra de referência «*Standards for educational and psychological testing*» são muito próximas destas.

A este respeito, chama-se a atenção para o facto de, em trabalhos em que se faz a recensão de testes de aptidão musical, surgirem indiscriminadamente testes intitulados de «*musical ability*» e «*musical aptitude*». Regra geral, os autores anglo-saxónicos utilizam o termo «*musical ability*», enquanto que os autores americanos utilizam o termo «*musical aptitude*». De qualquer modo, a situação é paradigmática da continuidade existente entre os três termos, e é reconhecida por autores como Radocy e Boyle que escrevem: «*Since much concern for musical ability relates to predicting a person's musical success prior to opportunity for musical training, musical ability's measurement problems often are problems of measuring aptitude*» (1988, p. 296). Por outro lado, é também elucidativa de conscientes (ou inconscientes) tomadas de posição de carácter epistemológico.

Em português, os termos equivalentes àqueles poderão ser, respectivamente, «aptidão», «capacidade» e «realização ou desempenho». Contudo, embora a distinção entre aptidão e realização ou desempenho seja óbvia na língua portuguesa, já a distinção entre aptidão e capacidade não parece tão clara. Se, por um lado o Dicionário de Língua Portuguesa define a aptidão como «*a disposição virtual que, por desenvolvimento natural, pelo exercício, ou pela educação se torna uma capacidade*» – estabelecendo assim fronteiras entre «aptidão» e «capacidade» semelhantes às estabelecidas pelos autores anglo-saxónicos entre «*aptitude*» e «*ability*» – o mesmo Dicionário apresenta simultaneamente a capacidade como sinónimo de aptidão não reforçando, portanto, a distinção entre os dois termos. No entanto, tendo em vista criar um paralelismo com a terminologia inglesa talvez seja útil aproveitar essa ligeira diferença que a língua portuguesa oferece.

Embora reconhecendo a imperfeição das palavras na tradução dos conceitos, um esforço no sentido de esclarecer e definir os conceitos utilizados é, ainda assim, a única via possível. Se é um facto que os termos e os construtos utilizados são a ponta do *iceberg* das teorias que subscrevem, e que, por isso, muitas vezes o confronto das palavras representa o confronto entre teorias, também é certo que alguns dos debates e das polémicas que se têm gerado em torno da questão da avaliação da aptidão musical derivam, não da discussão de ideias, mas, justamente, de mal-entendidos decorrentes da indefinição dos termos utilizados. Isto é, trata-se mais de controvérsias geradas por problemas de comunicação e de confusões terminológicas do que por ideias de fundo.

Kingsbury (1988) faz notar que a noção de «talento» é muito peculiar do pensamento ocidental mas que, conforme vários antropólogos fizeram notar, esse conceito não existe em culturas em que os valores sociais e estéticos são diferentes da nossa. Por um lado, evoca estudos como os efectuados por Blacking com os Venda, lembrando que todos os indivíduos são capazes de ser músicos; até os surdos podem dançar. Shuter-Dyson (1994) refere que, remetendo para justificações ligadas ao tempo e esforço consagrado à música, os Venda reconhecem, no entanto, que entre eles há alguns que se tornam melhores músicos. Ou, nas próprias palavras de Blacking: «*Although the Venda assumed that all human beings were musically competent, they did not expect all to perform equally well, or necessarily to be creative in the musical medium*» (1990, p. 75). De qualquer modo, como resumem Radocy e Boyle: «*A musical elite, by Western standards, does not exist in Venda culture*» (1988, p. 314).

A propósito do reconhecimento de diferenças individuais, Kingsbury (1988) cita ainda outros estudos etnomusicológicos. É o caso de uma das pesquisas de Merriam em que um dos informantes revela os critérios que definem quem pode ser um bom cantor. É também o caso de uma pesquisa efectuada com os Anang Ibibio da Nigéria, em que, paralelamente à noção de que todos podem cantar e dançar bem, se reconhece que há indivíduos que o podem fazer melhor que outros. Entretanto, o mesmo autor recorda um estudo efectuado por Feld demonstrando que entre os Kaluli, da Papua, Nova Guiné, não existe uma noção equivalente à de «talento musical».

Em suma, os saberes gerados pela perspectiva psicológica e etnomusicológica relativamente ao tema das diferenças individuais, podem ser

complementares. Se é verdade que por vezes diferenças terminológicas traduzem diferenças conceptuais e epistemológicas mais profundas, também é verdade que por vezes as questões terminológicas são apenas superfícies da comunicação a delimitar espaços de trabalho (e de poder), o que dificulta a interdisciplinaridade. Contudo, não há dúvida que, feito um esforço mútuo no sentido de se perceber a essência dos discursos, as possibilidades de cooperação podem ser aliciantes.

Efectivamente, há que olhar para um teste de aptidão – ou para o próprio conceito de aptidão musical – reconhecendo as limitações da sua validade aplicadas a um determinado contexto e a uma determinada finalidade. Provavelmente, os testes de aptidão musical tradicionais não são ajustados a uma cultura como a dos Venda – como muito provavelmente outros testes psicológicos, estudados na cultura ocidental, ou mesmo as provas piagetianas, não o serão também. Por outro lado, os investigadores que utilizam o conceito de aptidão musical não põem em questão que todos os seres humanos se possam expressar musicalmente: a questão é a de saber até que nível de expressão e em que tipo de manifestações. E, sem dúvida, que o tipo de manifestações, aquilo que os vários investigadores têm considerado ser representativo do comportamento musical é tão vasto como vastas são, também, as próprias definições de música. Problemas análogos – recentemente reactivados em virtude do surgimento do conceito de «inteligência emocional» – têm, identicamente, perpassado o estudo da inteligência. Efectivamente, a divergência de perspectivas relativamente à definição de um dado construto psicológico não é exclusiva da aptidão musical. Buck (1987), reflectindo sobre este problema recorda que também no estudo da inteligência parece haver tantas definições quantos os investigadores. Semelhante analogia é também invocada por Lehman que sustenta: «*intelligence could be measured before it could be defined and the same is true of musical aptitude*» (1968, p. 8). Na realidade, a ausência de acordo relativamente à natureza da aptidão musical não tem impedido que a sua avaliação seja justamente um dos domínios de relevo no âmbito da Psicologia da Música.

Em suma, o facto de não haver um termo que designe um dado conceito pode ser interpretado como uma evidência da inexistência do mesmo? Se assim fosse, sorte teriam os povos que não possuem a palavra «saudade»...

Segundo Manturzewska (1994), a questão aqui em debate tem sido abordada por dois paradigmas diferentes, quer no plano teórico como metodológico, na investigação psicológica: de um lado uma corrente analítica procura medir e avaliar objectivamente variáveis bem definidas, doutro lado uma corrente holística segue os princípios da observação ecológica. Para a autora, enquanto que os representantes da primeira corrente se preocupam sobretudo com os aspectos do talento que têm a ver com aptidões específicas mensuráveis através de testes psicológicos, os representantes da segunda corrente debruçam-se essencialmente sobre aspectos não-cognitivos – como, por exemplo, a motivação – vendo no talento uma estrutura de toda a personalidade.

A autora compara a noção de aptidão, que diz ser frequentemente definida como a rapidez para aprender e adquirir competências num dado domínio, com a de talento que afirma ser concebido como uma estrutura de personalidade específica que se exprime, antes de mais, por um esforço para obter cada vez melhores resultados e ultrapassar dentro da obra realizada a média de uma dada população. A investigadora define o talento musical como a constelação dinâmica de características e faculdades em interacção, englobando cinco conjuntos independentes de factores: aptidões musicais específicas, inteligência geral, motivação musical específica, factores biográficos, conhecimentos musicais e competência técnica adquiridas ao longo da vida por processos de aculturação, educação e aprendizagem. Acrescenta ainda que o papel desempenhado por cada um daqueles factores é relativo e depende do contexto dos restantes: *«a lui seul, aucun de ces cinq ensemble de facteurs ne détermine le niveau, l'étendue ou la valeur artistique de réalisations musicales.»* (1994, p. 267) O talento é visto, não como um traço estável, mas como uma estrutura dinâmica, sensível às influências sociais, emocionais e culturais e em que outras pessoas – como os Pais ou figuras-chave, o Mestre, talvez – desempenham um papel co-criador.

Uma vez mais, talvez haja possibilidades de diálogo entre ambos os paradigmas. Na «constelação dinâmica» com que a autora descreve o talento, as aptidões musicais específicas são identificadas como um dos factores presentes. Ora o que os autores representativos da tal corrente analítica têm feito é, justamente, debruçarem-se com profundidade sobre estes aspectos. Quando referem um determinado índice de validade preditiva para o desempenho musical, por exemplo, reportam valores

inferiores a 1.00. Ou seja, estão conscientes da existência de outros factores responsáveis pelo sucesso em termos de desempenho musical – factores esses que poderão, eventualmente, encontrar-se entre os mencionados pela autora. De qualquer modo, será útil distinguir entre o que é aptidão musical e o que é demonstração do talento em termos de uma carreira. Nesta, aliás, haverá outros factores a que a autora não alude. De facto, são vários os casos concretos que demonstram que pretender substituir a definição clássica por definições funcionais expressas em termos de desempenho observado pode revelar-se limitador. Por exemplo, a visibilidade de uma carreira musical, a sua interrupção ou abandono, podem ser puramente circunstanciais não significando a ausência de potencial para a Música.

Manturzevska (1994) define o talento como o resultado da interacção entre a actividade, a motivação, todos os traços da personalidade do indivíduo dotado e os esforços de todos aqueles (pais, professores, amigos, companheiros, etc.) emocionalmente implicados e competentes para apoiar o seu desenvolvimento, ajudando-o a encontrar um meio sociocultural propício. Mas, se se quiser, pode ir-se mais longe: o talento é expressão do «inconsciente colectivo». E seguindo este lampejo de inspiração psicanalítica pergunta-se se a expressão «dotado», usada nalguma literatura da psicologia contemporânea, não será mais um eufemismo em defesa de medos provenientes de más utilizações do conceito de «aptidão musical».

Na opinião da autora, estudiosos como Motte-Haber e Sloboda têm, por razões de operacionalidade, substituído o conceito de «talento» e de «dom» por noções como «competência» ou «excelência»: *«celles-ci permettent de délaissier des questions excessivement difficiles sur la nature et la structure du talent pour passer à des questions plus opérationnelles, ayant trait aux conditions préalables d'un haut niveau de compétence et d'excellence musicales»* (Manturzevska, 1994, p. 266).

Todavia, definições tão latas como as oferecidas pela autora não chegam a ser definições, no sentido em que tornam possível lidar com os problemas. São, pois, pouco operacionais. Neste sentido parece ser importante – mesmo que o objectivo esteja apenas relacionado com a investigação pura – descrever e conhecer essa parte do talento musical que a autora designa como «aptidão musical específica» e que pode não ser óbvia à vista desarmada.

Depois, problematizar a função que a noção de talento tem na nossa sociedade, ou a negociação da estima social baseada em estratificações relativas à sua distribuição, serão questões de outra ordem. Curiosamente, Kingsbury (1988) afirma que o conceito aqui em discussão tem raízes na parábola dos talentos (...provavelmente desconhecida dos Venda e dos Kaluli...) relatada no Novo Testamento. Talvez por isso, o autor vê o talento mais como uma «propriedade» da cultura ideológica do que propriamente como uma «propriedade» ou traço característico do indivíduo. Ou seja, como uma atribuição – um dom – que contribui significativamente para a reprodução de uma estrutura de desigualdade em termos de poder social. Ou, talvez melhor, em termos de poder artístico: que define quem pertence à elite, vive em estado de graça, e é um «esclarecido de nascimento» (Bourdieu, 1967, p. 9).

À semelhança do vocábulo talento musical, os vocábulos musicalidade, ouvido para a música, aptidão, competência, capacidade, sensibilidade e inteligência musical, são usados na linguagem corrente com significados pouco rigorosos. Como termos equivalentes aos ingleses «*ability*», «*aptitude*» e «*achievement*», propõem-se as seguintes designações: capacidade, aptidão e desempenho musical. O termo talento será reservado para utilizações mais abrangentes e para designar a representação social do construto psicológico «aptidão musical».

Este esforço de definição dos conceitos será, ainda assim, insuficiente: a definição e caracterização da aptidão musical tem evidenciado diferentes aspectos conforme o investigador e criador de testes de aptidão musical em causa. De qualquer modo, entre todos existe a ideia comum de que o teste de aptidão musical revela a preparação, em termos de predisposição ou potencial, do sujeito em causa, para receber especificamente instrução musical, sendo possível estimar-se o desempenho futuro do indivíduo nessa área determinada do comportamento.

2. Problemas epistemológicos

Muita da controvérsia que se tem gerado em torno da questão da definição de aptidão musical terá a ver com o facto de se estar em presença de um construto psicológico. Um construto não é uma realidade, é uma leitura da realidade mediada pela percepção de quem o utiliza e dele necessita. Ou seja, é o visível de todo um conjunto subterrâneo de opções teóricas em burburinho, constituindo estas aquilo que se poderá designar como a «*lingerie* epistemológica» (Rodrigues e Ferreira, 1994) do construto.

Assim se explica que em torno do termo «aptidão musical» – que tem designado e reflectido diferentes concepções de aptidão, de Música e de aptidão para a Música ao longo dos tempos, e por parte de diferentes investigadores – se tenham gerado grandes debates de carácter filosófico e epistemológico. A este respeito, ficou célebre a polémica que envolveu muitos dos estudiosos do princípio do século XX, opondo defensores da natureza inata da aptidão musical contra defensores da natureza adquirida, ou opondo adeptos de uma concepção unitária contra adeptos de uma concepção global de aptidão musical, e que teve grande eco através da troca de cartas entre Seashore e Mursell publicadas no *Music Educators Journal* durante os anos 30.

a) o debate entre inatistas e empiristas

Uma das mais velhas questões filosóficas e para onde conflui, inevitavelmente, a problemática relativa ao conhecimento humano diz respeito à génese dos nossos conhecimentos. Esta questão, que tem fundamentalmente dividido os pensadores nos que acreditam na origem inata dos mesmos e nos que crêm no papel da experiência e da aprendizagem, não podia também deixar de influenciar o debate sobre a natureza da aptidão musical.

É assim que entre os estudiosos do talento musical há os que defendem a sua natureza inata (frequentemente ligada a factores de ordem hereditária, embora se trate de conceitos distintos) e outros que invocam a sua natureza adquirida, procurando factores de ordem social e do meio envolvente na sua determinação.

Seashore foi um representante da primeira posição, tendo mesmo chegado a sugerir que a herança das capacidades musicais seguiria os princípios mendelianos. Stumpf, Pear, Révész, Rupp, Haecker e Ziehen, Koch e Mjoen, Feis e Stanton, foram também adeptos da tese que defendia a natureza da aptidão musical. De natureza diferente dos trabalhos efectuados por Seashore, os trabalhos efectuados pelos quatro primeiros autores focalizaram-se na observação de meninos-prodígio, enquanto que os dos restantes basearam-se em técnicas de entrevista e inquérito e na análise biográfica de músicos. A aptidão musical era, pois, inferida através do desempenho musical, o que apresenta algumas limitações. Por um lado, se um indivíduo apresenta um fraco nível de desempenho musical isto pode não significar necessariamente que possua um baixo nível de aptidão. Por outro lado, a própria apreciação do que é um bom desempenho musical não é linear: para além de aspectos referentes à formulação deste tipo de juízos, a execução musical pode ser atingida de uma forma essencialmente mecânica, podendo o produto final aparecer «mascarado» e não revelar os processos subjacentes, que poderão não ser tão musicais quanto aparentam. Acontece, também, que os resultados dalguns daqueles estudos traziam, indirectamente, questões que levavam a pensar que, de facto, as qualidades inatas não são a única base da aptidão musical.

Um caso paradigmático que ilustra a polémica em torno de ambas as teses é o da família Bach (que entre meados do século XVII e XVIII contou com cerca de cinquenta músicos). Como faz notar Anastasi (1958), este assunto serviu, no âmbito da Psicologia Diferencial, quer para fazer jus aos pontos de vista inatistas como aos empiristas. Os primeiros afirmavam que o facto de ter havido tantos músicos talentosos no seio da família Bach se ficava a dever a factores de ordem genética e hereditária. Os segundos contrapunham que o ambiente familiar tinha estimulado o desenvolvimento do talento musical dos membros da família Bach. De qualquer modo, a História da Música está recheada de excepções que desconcertam qualquer das teses. Grandes músicos como Toscanini, Schnabel, Gershwin ou Rubinstein, por exemplo, não eram provenientes de famílias talentosas musicalmente.

A questão tem contornos políticos: tem sentido defender o acesso à instrução se o talento musical se puder desenvolver mediante boas condições oferecidas pelo meio; pelo contrário, se o talento musical estiver

determinado à nascença então a importância da instrução musical é uma questão irrelevante.

Recorde-se que na própria definição do conceito de aptidão há autores do princípio do século, como Piéron, para quem o carácter inato está implícito na utilização do termo «aptidão»: «*la condition congénitale d'une certaine modalité d'efficiéce*» (in Sillamy, 1983, p. 51). No entanto, recorde-se que autores como Freeman referem especificamente o meio: a aptidão é a capacidade para adquirir mediante treino um determinado conhecimento específico.

De qualquer modo, as posições mais recentes tendem a ser ecléticas relativamente a este problema: «*C'est dans l'exercice que l'on découvre les aptitudes. A défaut d'entraînement, elles peuvent rester indéfiniment a l'état virtuel et risquent même d'être définitivement perdues, si le milieu ne favorise pas leur épanouissement.*» (Sillamy, 1983, p. 51)

Especificamente no campo da avaliação da aptidão musical, a posição de Gordon, o autor com mais testes criados no domínio, tem igualmente uma posição eclética. Segundo este investigador, a aptidão musical é o produto dum potencial inato e de aprendizagens informais precoces, sendo necessário um bom ambiente musical para que esse nível inato, qualquer que seja, se conserve. Baseado em vários estudos empíricos efectuados mediante a aplicação dos seus testes, o autor defende, portanto, o carácter desenvolvimental da aptidão musical afirmando ainda que por volta dos 9-10 anos de idade a aptidão musical se consolida, estabilizando. Curiosamente, dados recentes das neurociências parecem corroborar, através de outros meios, não só a enorme plasticidade do cérebro em termos do estabelecimento de novas conexões nervosas nos primeiros tempos de vida como também a idade-charneira dos 9-11 anos na consolidação das estruturas cerebrais.

b) o debate entre defensores da concepção analítica e da concepção global de aptidão musical

Para além do debate anterior uma outra discussão foi a que ficou conhecida como a controvérsia *Gestalt*-atomista.

De um lado havia os que defendiam que a aptidão musical é um conjunto diferenciado de capacidades específicas (posição denominada na

literatura anglo-saxónica de «atomista» ou «analítica»), de outro lado havia os que defendiam tratar-se de uma aptidão com carácter unitário (posição «*gestalt*», «sintética» ou «*omnibus*»). Segundo estes, mesmo que haja diferentes componentes na aptidão musical, o todo será diferente da soma das partes. Uns utilizavam o termo «aptidões musicais», outros, o termo «aptidão musical».

Expressão da primeira posição é o teste de Seashore, em que, pressupondo-se que a aptidão musical é um conjunto de capacidades específicas não necessariamente relacionadas entre si, os resultados são expressos independentemente para cada uma das dimensões avaliadas. Para reforçar a sua posição, o nome do teste que na 1ª edição, datada de 1919, se chamava «*Seashore Measures of Music Talent*», passou a chamar-se, na revisão efectuada em 1939, «*Seashore Measures of Musical Talents*».

Os defensores da posição holística criticaram a relevância duma abordagem psicofísica, baseada em aspectos parcelares e específicos da audição, e sustentaram que a aptidão musical seria um traço unitário, da mesma forma que a experiência musical seria uma experiência de globalidade. Segundo eles, o conteúdo dos testes de Seashore era puramente acústico e mecânico. Para se medir a aptidão musical de uma forma válida seria necessário que o conteúdo dos itens fosse constituído por material musical e executado por um instrumento musical, e não por um osciloscópio como sucedia com a bateria de Seashore.

Na realidade, grande parte deste debate decorre das críticas formuladas por Mursell ao teste de Seashore. Segundo o primeiro, cujo ponto de vista se baseava no pressuposto da existência de um factor geral de musicalidade, a única forma de verificar se os testes de Seashore avaliavam de facto o talento musical seria através da relação existente entre os resultados nos testes e aquilo que Mursell designava como «comportamento musical» – cantar, tocar, demonstrar conhecimentos ao nível da formação musical. Em oposição, a perspectiva de Seashore afirmava ser a musicalidade a combinação resultante de várias capacidades, devendo os seus testes considerar apenas a sua validade interna. Segundo ele, se o factor em causa foi devidamente isolado – por exemplo, se a capacidade de discriminar a altura de sons foi medida laboratorialmente estando sob controle os outros factores – então não há dúvida de que foi realmente esse factor que se mediu. Assim, validar os seus testes, servindo-se das avaliações concorrentes de um músico ou de um professor, seria como

validar as indicações dadas por um termómetro pelas impressões de alguém sensível à temperatura. Em suma, Seashore rejeitava liminarmente qualquer tentativa de validar os seus testes por um critério externo, que seria ele próprio menos válido, afirmando que o seu instrumento tinha sido validado internamente para aquilo que se propunha medir.

Mursell persistiu na sua posição, tendo posteriormente questionado se as aptidões específicas de Seashore funcionavam de modo igual quando isoladas ou quando despoletadas num contexto musical. É que, segundo ele, as exigências da realidade musical eram diversas das da bateria de testes de Seashore: a) os músicos raramente são confrontados com situações em que tenham que efectuar discriminações auditivas da ordem dos 2 ciclos por segundo – na afinação de um instrumento, ou de um conjunto musical, a «afinação relativa» parece ser bem mais relevante que a «absoluta»; b) o êxito na identificação de um som, numa série de sons de diferentes alturas sem relação entre si, não determina o mesmo êxito numa série de sons relacionados – é suposto que a Música seja ouvida atendendo a relações lógicas entre os sons; c) é duvidoso que a capacidade de discriminar sons de duração diferente tenha algo a ver com o sentido rítmico que se manifesta numa obra musical; d) na Música o fraseado existe na interacção de elementos expressivos como a dinâmica, a agógica e a qualidade sonora – é questionável que um músico necessite de ser capaz de discriminar entre dois sons puros de diferente intensidade desinseridos de um contexto com sentido musical. Em suma, o teste de Seashore mediria apenas capacidades sensoriais, não testando a capacidade do sujeito para extrair significado musical daquilo que ouve. O teste teria apenas validade negativa. Como escreve Phillips: «*obviously, if the physical apparatus of the subject is defective, he will be unable to make decisive aural perceptions; which is why, according to Mursell, the Seashore Tests are unable to identify positive musicality, but able only to identify those incapable of high musical achievement.*» (1976, p. 20)

A linha de pensamento oposta à de Seashore teve como expressão prática a produção de testes caracterizados pela utilização de excertos musicais e pela inclusão de juízos de apreciação e gosto musical, como é o caso dos testes desenvolvidos posteriormente por Wing.

Relativamente a estes, Gordon (1986) reconhece-lhes méritos como: a descrição da aptidão musical em termos de preferência; a descrição da

memória musical como a interação entre elementos rítmicos e tonais; a utilização de instrumentos musicais; o conteúdo dos itens ser constituído por material musical. No entanto, para além de críticas relativas ao cálculo da fiabilidade e validade, e ao facto de haver grande contaminação de aspectos que têm directamente a ver com a medição do desempenho musical, refira-se uma que tem especial relevo para a questão aqui abordada: não obstante Wing defender que a aptidão musical era um factor geral, não podendo separar-se em componentes, o certo é que o seu teste é constituído por sete medidas diferentes, sete subtestes.

Em suma, o relato e a reflexão que se pode fazer sobre estas controvérsias afigura-se interminável.

Sintetize-se: um construto é uma teoria.

3. O problema da validade no cerne das questões epistemológicas e da definição de aptidão musical

Em última análise grande parte das questões aqui identificadas estão relacionadas com problemas de validade.

Segundo a definição tradicional, um teste é válido se medir aquilo que pretende medir. Nas palavras de Baquero: «um teste é válido se preenche a finalidade a que se destina.» (1973, p. 366)

Ora bem: uma revisão do conteúdo de testes de aptidão musical como os elaborados por Seashore, Wing, Drake, Gordon ou Bentley mostra que, apesar de todos se afirmarem como instrumentos de avaliação da aptidão musical, há enormes diferenças na sua natureza. Ou seja, os testes elaborados à imagem e semelhança das concepções do seu criador, revelam entre si diferenças que são, afinal, o resultado de diferentes construtos para os quais os vários investigadores utilizam o mesmo nome: aptidão musical. Portanto, esta situação não pode deixar de colocar algumas dificuldades quando se aborda o problema da sua validade de construto ou da sua validade de conteúdo.

Neste contexto, refira-se aqui o modelo das inteligências múltiplas proposto por Gardner (que, aliás, parece inspirar-se no modelo proposto por Thurstone baseado em estudos de análise factorial) que defende a existência de, pelo menos, seis tipos de inteligência: verbal, lógico-matemática, espacial, corporal-cinestésica musical e interpessoal (social e

intrapessoal). O autor reconhece a especificidade da inteligência musical – as competências exigidas numa situação musical são diferentes das da inteligência verbal ou matemática. Reconhece também que todos os indivíduos poderão, até certo nível, desenvolver cada um dos tipos de inteligência, embora factores genéticos ou factores do meio possam fazer com que alguns indivíduos desenvolvam certas inteligências de forma bem mais acentuada que outras. Em termos metodológicos gerais, Gardner efectua o estudo dos vários tipos de inteligência recorrendo à análise das operações cognitivas envolvidas, ao estudo de indivíduos excepcionalmente sobredotados e subdotados, a casos de indivíduos com lesões cerebrais, ao estudo do comportamento em diferentes culturas e a dados provenientes de estudos do desenvolvimento humano.

O autor defende ainda que a inteligência musical foi mais importante do que a inteligência lógico-matemática na evolução da história da humanidade: ao contrário do pensamento lógico-dedutivo (apanágio da cultura ocidental no pós-Renascimento) as competências musicais e artísticas fazem parte dos primórdios da civilização humana: «*In western society, the first three types of intelligence are highly regarded; they are what standard tests measure. But historical and anthropological evidence suggests that other intelligences have been more highly valued at earlier periods in human history and even today in some non-western countries.*» (c. p. Attkinson e Attkinson, 1990, p. 465)

Gardner defende que a inteligência musical implica a capacidade para perceber a altura e o ritmo e que é a base para o desenvolvimento da competência musical. Embora não indicando formas práticas de avaliação da inteligência musical, sugere que uma abordagem conciliadora entre as perspectivas analítica e sintética possa ser a mais indicada para o efeito. Em suma, embora a abordagem metodológica de Gardner seja diferente da abordagem psicométrica, o construto «inteligência musical» parece ter as mesmas características do construto «aptidão musical». O que significa então, em termos de operacionalidade prática, «inteligência musical»? Como podemos detectar essa «base para o desenvolvimento da competência musical» que faz com que alguns indivíduos estejam excepcionalmente predispostos para o exercício da Música?

Em trabalhos em que se debruça sobre a questão da validade dos testes de aptidão musical, Karma (1982; 1985) faz notar a circularidade do princípio: a aptidão musical é o que os testes de aptidão musical dizem

medir; os testes são construídos de acordo com o que o seu autor pressupõe ser a aptidão musical. Na impossibilidade de se achar a relação entre os resultados no teste e a verdadeira aptidão musical das pessoas testadas (incógnita sensível aos preconceitos teóricos e musicais de quem utiliza o construto), têm sido utilizados critérios de validação externa como o desempenho musical, as opiniões dos professores ou as classificações escolares em disciplinas de carácter musical. Segundo Karma estes procedimentos assentam, uma vez mais, em raciocínios circulares e redundantes. Segundo o autor, aquelas variáveis não podem corresponder a medidas puras da aptidão musical, uma vez que se encontram contaminadas por factores não musicais como a inteligência, o *background* familiar ou as expectativas sociais. Na mesma linha de pensamento, o autor refere ainda trabalhos efectuados no âmbito do desempenho musical, em que variáveis não musicais parecem possuir maior valor preditivo acerca do sucesso musical dos sujeitos do que propriamente as variáveis ditas musicais. Isto é, o desempenho musical não seria a expressão directa da aptidão musical, podendo outros factores intervinientes no desempenho camuflar aquilo que seria a aptidão musical intrínseca.

Karma refere que este tipo de problemas surge na investigação psicológica sempre que se pretende medir um construto psicológico: inferidos a partir de factos observáveis, não se pode garantir que existam, nem as situações de testagem dão informação directa do que foi, de facto, medido. Para o autor, esta situação deve ser superada através de múltiplas interrogações teóricas e do estreitamento das relações entre estas e os dados fornecidos pelos testes, com a ressalva (do meu ponto de vista algo estranha, aliás) de que: «*the important thing is to avoid a trial and error method in test construction: a test should be made to measure a theoretical construct.*» (1982, p. 35)

No modelo defendido por Karma, a aptidão musical é a possibilidade básica de organizar cognitivamente o material sonoro. Esta capacidade é afectada pelas práticas culturais – o sentido do ritmo, da tonalidade, etc., são reflexos da cultura envolvente («*culture-bound reflections*») da aptidão musical primária; portanto, não são constituintes da aptidão musical, mas suas consequências – sendo necessário testes puros.

Sem dúvida que as críticas formuladas por este autor relativamente à circularidade do princípio da definição tradicional de validade fazem

algum sentido. No entanto, não parece que Karma logre superar os problemas que identifica: o seu modelo de aptidão não é também um construto, exactamente como os modelos que critica? Se não aceita a validação com critérios externos que diz estarem contaminados por variáveis não estritamente musicais como pode provar a superioridade do seu modelo? Pela validade de construto? Mas coloca reservas a este respeito, como se viu na anterior citação do autor... Por outro lado, se recordarmos que Seashore invocava apenas a validade de construto para as suas provas, de natureza tão diferente destas, fica-se sem base de apoio que permita determinar qual é, de facto, o teste mais válido.

Em suma, há algo a acrescentar à definição tradicional de validade. Como afirma Gordon (1998), o autor de um teste não tem forma de se certificar se a sua formulação teórica relativamente aos factores que definem a aptidão musical, e corporizada no construto psicológico em que o teste se baseia, é ou não é válida.

A respeito desta questão, recorde-se que Gronlund e Linn fazem notar que é mais correcto falar da validade da interpretação dos resultados de um teste que da «validade» de um teste – *«They maintain that validity is a unitary concept, for which a test maker provides various kinds of evidence. Depending on the purpose for which the test is to be used, the test maker should provide evidence that is content related, criterion related, or construct related»* (in BOYLE, 1992, p. 252). Portanto, não se pode declarar liminarmente se um teste é ou não é válido; o que tem é de se demonstrar a sua validade para um determinado uso ou interpretação. Em vez de se afirmar que um teste é válido, questione-se a validação das finalidades para as quais o teste é usado. A validade depende, pois, da finalidade e utilização dos resultados do teste. Resumindo: *«a test is valid to the extent that inferences made from it are appropriate, meaningful and useful»* (GREGORY, 1996, p. 633).

Seguindo esta linha de pensamento, a validade preditiva de um instrumento que se proponha medir a aptidão musical será da maior relevância. Como refere Gordon (1986), a validade estabelecida com base num critério concorrente é um substituto pobre da validade estabelecida com base num critério preditivo, já que não se pode estabelecer uma relação causal entre ambas as variáveis. Pelo contrário, um estudo de validade longitudinal permite relacionar dados obtidos através dos instrumentos de avaliação com comportamentos musicais posteriores dos

indivíduos, permitindo, por um lado, inferir causalidade e, por outro, escapar ao «círculo epistemológico» a que anteriormente se aludiu. Por estas razões, a realização de estudos longitudinais de validade preditiva é crucial no estabelecimento da validade de um teste de aptidão musical.

4. Elementos de uma reflexão pessoal: sobre a fobia da avaliação e a necessidade de se lidar com o problema

A questão da avaliação das aptidões não será hoje dos temas mais caros no âmbito da avaliação psicológica e educacional, parecendo mesmo, às vezes, que despoleta algumas resistências e comportamentos fóbicos. A constatação das diferenças em termos de potencial para atingir posteriores realizações é um tema politicamente incómodo.

Numa altura em que parece ter-se entregue à Escola a função de democratização da sociedade, parece também que dela se requer o milagre da concretização da igualdade entre os homens. Cristo e Marx já tinham provado que não há santidade que chegue para tal milagre, mas, enfim, cada tempo tem que ter as suas ficções. O século XX parece ter depositado a esperança dos homens na massificação do Ensino, transformando a Escola no último dos profetas.

Por acaso, um profeta com um discurso esquizóide: por exemplo, no actual sistema educativo português, todas as crianças devem atingir idênticos objectivos até ao termo do 9º ano, e todo o discurso é facilitador; depois deste período de hibernação volta-se ao velho paradigma de Escola, o da selecção dos mais aptos. Os paradoxos são mais que muitos. Por um lado, a questão das diferenças é politicamente adiada, falaciosamente sonogada. Por outro lado, a questão da avaliação vai-se sumindo na das classificações escolares. E estas lá vão cumprindo o seu papel, hierarquizando relações e saberes, sem que se questione a sua pertinência ou o seu rigor. Mesmo não sendo rigorosas ou filosoficamente necessárias, as classificações escolares desempenham a sua função, aguentando as estruturas de poder necessárias à organização e manutenção do sistema de ensino. Muito úteis, portanto.

O profeta, com problemas de alteração de pensamento e de adaptação à realidade, lá vai confundindo avaliação com classificações e diferenças individuais com igualdade de direitos. Ora faz o discurso de que todos devem atingir os mesmos objectivos, ora se confronta com diferenças individuais. Entretanto, vai atribuindo classificações normalizadas.

Ilustrativo deste delírio onírico são as posições que defendem que, desde que haja instrução adequada, todos podemos ser Mozarts, Einsteins ou Picassos. Adivinho que nesta altura, Deus ou lá quem faz a partilha das riquezas genéticas, e outras que tais, deve estar a esfregar as mãos de contente: já O desculpabilizaram das injustiças cometidas na distribuição dos talentos e dos destinos. Algures, terá Ele mandado escrever: «o pior cego é aquele que não quer ver». E de facto, assim é: será legítimo esperar que um anão – bem treinado – possa vir a integrar a selecção de *basketball* ou que uma criança invisual – bem treinada – possa vir a tornar-se num corredor da Fórmula 1? Não se trata de casos extremos: situam-se apenas num dos múltiplos *continuums* em que todos os seres humanos se situam.

Enfim, enquanto a clonagem não estiver ao alcance de todos os cariótipos, subscreva-se a posição de Radocy e Boyle: «*there are differences in people which are not of an environmental nature, of course; it is silly to pretend that anyone can do anything, given the right opportunities and education*» (1988, p. 299).

Para além de se tratar de um tema politicamente incómodo, a aceitação da existência das diferenças individuais coloca-nos perante o receio da possibilidade de não sermos um dos «eleitos», um dos «esclarecidos de nascimento». Daí, talvez muitos dos comportamentos defensivos que a discussão deste tema gera.

A postura de desconfiança em relação aos testes é tanto mais estranha quanto, por outro lado, o discurso educativo reforça a ideia da aceitação das diferenças, dos ritmos de aprendizagem e do estabelecimento de objectivos individuais. Uma Escola que se preocupe com as diferenças individuais e com as trajetórias do desenvolvimento dos seus alunos não pode negligenciar a questão das aptidões. A não ser que o que esteja subentendido seja que «somos diferentes para sermos iguais» e os testes amedrontem com a ideia de que «somos diferentes para sermos diferentes».

Por outro lado, é inegável que muitas vezes os testes de avaliação psicológica têm sido mal utilizados. Mas a este respeito o que se pode

perguntar é se existe alguma coisa que podendo ser bem usada não pode ser, também, mal usada. Parece elementar referir que se o erro é do utilizador é a ele que se devem atribuir responsabilidades. Um teste é válido ou não conforme o fim a que se destina e a utilização que dele se faz – portanto, o importante é saber se quando é bem utilizado a sua existência é relevante ou não.

No que concerne à avaliação da aptidão musical nas Escolas de Música do nosso país, haverá matéria mais que suficiente para se reflectir sobre a necessidade de desenvolver procedimentos e instrumentos de avaliação objectivos adaptados à nossa realidade.

Concretizando: há várias Escolas de Música no nosso país que, devido à existência de um número limitado de vagas fazem selecção de candidatos com base naquilo que dizem ser testes de «aptidão musical». Na prática, o que se faz é convocar as crianças para realizar tarefas como: cantar uma canção do seu agrado e escolha pessoal; imitação de frases rítmicas e melódicas; pedir à criança que encontre no piano dentro de uma tessitura limitada um som previamente dado; pedir que invente frases musicais.

A primeira objecção que se pode colocar é que, em qualquer daquelas tarefas, a criança expõe predominantemente o seu nível de desempenho musical. Ou seja, que nitidamente há crianças que por não terem tido acesso a ambientes musicais mais ricos são desfavorecidas nos produtos musicais que apresentam, não revelando todo o seu potencial. Depois, pode objectar-se ainda que a não-padronização das condições introduz variáveis que tornam impossível ter uma base neutra que permita diferenciar os sujeitos: por exemplo, o que é que garante que as canções escolhidas pelas crianças têm idêntico grau de dificuldade ou que cada criança tenha escolhido a canção que de facto canta melhor? Poder-se-á continuar a colocar objecções recordando que se, por exemplo, o compositor português Emanuel Nunes (portador de uma deficiência que se traduz em graves problemas motores) tivesse sido sujeito a uma selecção deste tipo teria, provavelmente, sido excluído.

Mais: estas avaliações mesmo quando são realizadas com um júri não têm qualquer controlo relativamente à fiabilidade das observações efectuadas.

Não está em causa se estes métodos podem ou não ter bons resultados práticos: pode ser que sim, já que um dos melhores preditores do desem-

penho futuro parece ser o desempenho passado. No entanto, há crianças que podem ser igualmente dotadas de elevada aptidão musical e que, porque não receberam instrução formal ou informal nesse sentido, não estão capazes de o demonstrarem em termos de desempenho, ficando, portanto excluídas.

Uma breve observação diz respeito ainda ao tipo de conteúdos avaliados na disciplina de Educação Musical, conforme exposto em alguns manuais de ensino. Não se abordará aqui aqueles de âmbito especificamente musical, já que poderão traduzir concepções filosóficas e de orientação educativa diferentes mas possivelmente aceitáveis. Debrucemo-nos antes sobre a «avaliação» – tantas vezes convertida na «classificação» – de parâmetros como a «atenção», a «concentração» (como se define e observa a atenção de um aluno? em termos operacionais em que se distingue a «atenção» da «concentração?»), «participação», «interesse» (o que é que isto significa se não, muitas vezes, o preenchimento das «brechas narcísicas» do professor?), «evolução da aprendizagem» (o que é que isto significa se não é traduzível em elementos concretos?) ou a «coordenação motora» (muitas vezes o diagnóstico de uma aptidão ou de preparação de base) dos alunos. Ou o que significa a «auto-avaliação» de um aluno quando se lhe pede que auto-avale (classifique, na maior parte das vezes) a sua «atenção/participação/integração» em vez de se lhe pedir que focalize a sua atenção num produto musical concreto que deveria ser atingido? Será que esse esforço não é antes uma estimativa da sua auto-estima ou do seu auto-conceito, em vez da sua aprendizagem musical? O que se quer dizer é que um princípio básico de qualquer avaliação é que se deve avaliar aquilo que se ensina ou que é suposto aprender-se. Por outro lado, o papel do professor de Música é, de facto, ensinar Música. O que é que aqueles parâmetros têm de musical?

Estas considerações conduzem à constatação de que é urgente reflectir, antes de mais, sobre o que é aprender Música, sob que formas é que essa aprendizagem específica se traduz. Depois, há uma necessidade óbvia de instrumentos objectivos e de medida rigorosa. Que permitam, por um lado, avaliar a aptidão musical e, por outro, controlar os ganhos educativos recebidos. É fundamental o desenvolvimento de medidas que permitam o estabelecimento de comparações individuais e interindividuais e ajudem o educador a aferir de forma objectiva a sua intervenção. Daí o interesse si-

multâneo pela questão da avaliação da aptidão musical e da avaliação do desempenho musical.

É verdade que os testes oferecem limitações: aliás, ao relatar-se um determinado índice de fiabilidade e validade está-se, modestamente, a reconhecer e a apresentar uma estimativa dos erros cometidos. Não parece correcto, no entanto, adoptar levemente outras alternativas passando à margem das suas lacunas. Isto é, não parece justo, por um lado, criticar os testes – em que houve um cuidado prévio em estudar a sua eficácia (estando-se, portanto, consciente das suas imperfeições) – e, paradoxalmente, aceitar outras estratégias de avaliação cuja eficácia não foi devidamente estudada, sendo, portanto, as suas imperfeições convenientemente negligenciadas. Se não há soluções perfeitas, o melhor é assumir e lidar com os problemas das mais razoáveis.

Normalmente os testes são vistos com desconfiança, como se as opiniões dos professores fossem sempre mais protectoras dos interesses dos alunos. E, de facto, pode suceder justamente o contrário: que a expectativa de um professor face a um aluno seja bastante fraca e que o resultado no teste revele tratar-se, afinal, de um aluno com elevado potencial. A existência latente destas «surpresas» decorrentes do confronto de fontes de informação objectivas e subjectivas pode ser extremamente enriquecedora, podendo ajudar também o professor a rever as suas expectativas relativamente aos seus alunos, tantas vezes fundadas em aspectos que nada têm a ver com as suas potencialidades reais. O velho argumento do efeito de Pigmalão em relação ao uso dos testes pode aplicar-se, também, quando os testes não são usados – Pigmalão espreita qualquer relação humana: ninguém escapa à formulação de expectativas sobre os outros.

Autores como Colwell (1970) e Boyle (1989) sublinham a necessidade de se dispôr de dados de avaliação que demonstrem com evidência objectiva os resultados duma intervenção educativa de âmbito musical. Mais: fazem notar que o grande valor da utilização dos testes não reside nas suas capacidades diagnósticas ou preditivas, consideradas de forma estática, mas antes no contributo inerente à retroacção de informação que pode servir para redireccionar e aperfeiçoar a relação educativa. Efectivamente, o grande objectivo da avaliação é melhorar a educação.

Segundo Gordon (1970), há indícios de que muitos alunos não obtêm níveis de desempenho proporcionais ao seu potencial musical, ficando

aquém do que seria esperado. Os testes de aptidão devem ajudar o professor a adaptar a instrução às diferenças intra e inter-individuais, ajudando-o a controlar a sua acção sobre o desenvolvimento musical dos seus alunos. Gordon defende que é inquestionável que trabalhos sobre a aptidão musical afectam os procedimentos de ensino, na medida em que é possível adequar o ensino ao potencial dos alunos: «*students learn most efficiently when instruction is directed appropriately to their individual levels of musical aptitude*» (1971, p. 37).

Em suma, como preconiza Carver (cf. Ruivo in ALMEIDA, 1988) parece mais adequado adoptar como referencial teórico o modelo ecológico e estudar os testes de aptidão não só numa perspectiva psicométrica mas também edumétrica. Evidentemente, qualquer teste de desempenho tem que ser contextualizado também no âmbito geral de uma filosofia educativa. Não chega dispôr-se de um teste com os requisitos técnicos adequados para que ele seja, ou não, um bom instrumento de avaliação. Os problemas associados à medição podem e devem ser tratados de forma objectiva; as opções inerentes à avaliação são sempre de carácter subjectivo.

Conclusão

O sistema educativo português necessita de medidas objectivas de avaliação quer no âmbito da aptidão musical (e, a este respeito, refira-se que existe já adaptado para a população portuguesa e publicado o teste IMMA, *Medidas Intermédias de Audição Musical*, de Edwin Gordon) como no âmbito do desempenho musical. É graças à existência desse tipo de medidas que é possível hoje problematizar o (in)sucesso dos nossos alunos em disciplinas como a Matemática ou a Língua Portuguesa. Se se pretender, de facto, conhecer o que faz a Escola quando «ensina Música» há que desenvolver mecanismos de avaliação semelhantes.

A existência de instrumentos de avaliação externa, que enfatizem a necessidade da instrução ser adaptada às diferenças individuais, de forma a melhor se adequar a instrução musical, pode influenciar a actuação do professor de um modo muito positivo. Concretamente, ao sensibilizá-lo para a necessidade de avaliar o progresso dos seus alunos, pode motivá-lo para um maior controlo e empenhamento da sua acção.

Tenha-se presente, entretanto, que o trabalho de medição é complexo. Será importante investir numa formação especializada nos mecanismos de medição que o processo de avaliação da aprendizagem e da prática musical envolve. Espera-se que a reflexão sobre as problemáticas de âmbito epistemológico e o conhecimento factual das questões envolvidas no estudo da aptidão musical desde meados do século XIX, para as quais se procurou chamar a atenção neste artigo, contribuam para ajudar a formar teórica e tecnicamente os especialistas que pretendam dedicar-se à avaliação no campo do Ensino da Música.

Mesmo que à Escola estejam reservados outros papéis, para além do de instruir, o nosso sistema educativo precisa urgentemente de medidas objectivas que suplantem a ficção caleidoscópica das classificações escolares com que pactuamos e em que fingimos acreditar. Na realidade, em grande parte dos casos, as classificações escolares, assentes em sucessivos erros de medição, são um conveniente equívoco a sustentar a organização burocrática da máquina da Escola. É tempo de lançar o debate filosófico sobre a necessidade das classificações escolares e sobre a necessidade de estas serem atribuídas pelo próprio professor. Concomitantemente, deve aperfeiçoar-se os procedimentos de avaliação e medição do comportamento musical, na certeza, porém, de que as soluções finais, por mais rigor que se ponha na sua elaboração, apresentam sempre limitações. Este caminho pode parecer paradoxal, mas mais do que paradoxal, contraditório e incongruente, é todo o discurso e modos de actuação que envolvem a prática educativa quotidiana no que concerne à avaliação.

Os testes (em sentido lato, já que em Música não faz sentido pensar-se apenas nos testes tradicionais de papel e lápis) devem ser vistos como instrumentos objectivos capazes de retratar uma determinada superfície do comportamento musical. De acordo com a finalidade com que forem utilizados, poderão ter que ser complementados com informações cruzadas provenientes de outros dados ou de outros testes. Para além de facultarem o controle da acção educativa – podendo servir diferentes tipos de objectivos de acordo com a filosofia educativa orientadora – podem ser usados como suporte investigativo relativamente ao papel da Escola no Ensino da Música. O que é que, de facto, a Escola ensina, quando se fala de Música? Que mudanças opera?

Referências bibliográficas

- ALMEIDA, L. S. (1988), *Teorias da inteligência*, Porto, Edições Jornal de Psicologia.
- American Educational Research Association, American Psychological Association & National Council on Measurement in Educational (AERA, APA, NCME) (1985), *Standards for educational and psychological testing*, Washington, DC, American Psychological Association.
- ANASTASI, A. (1958), *Differential psychology: Individual and group differences in behavior*, New York, MacMillan.
- ATKINSON, R., ATKINSON, R., SMITH, E., BEM D., HILGARD, E. (1990), *Introduction to Psychology*, Orlando, Harcourt Brace Jovanovich.
- BAQUERO, G. (1973), *Testes psicométricos e projectivos*, São Paulo, Edições Loyola.
- BLACKING, J. (1980), *Le sens musical*, Paris, Les Editions de Minuit.
- BLACKING, J. (1990), «Music in children's cognitive and affective development: problems posed by ethnomusicological research», in R. F. Wilson e L. F. Roehmann (eds.), *Music and child development*, Missouri, Biology of Making, Inc.
- BOURDIEU, P. e PASSERON, J. (1967), *Émission télévisée à l' O.R.T.F. Introduction à La Sociologie*, Manuscrito do Instituto de Antropologia da Universidade de Coimbra.
- BOYLE, J. D. (1982), «A study of the comparative validity of three published standardised measures of music preference», *Psychology of Music*, 10, pp. 11-16.

- BOYLE, J. D. (1989), «Perspective on evaluation», *Musical Educators Journal*, 76, (4), pp. 22-25.
- BOYLE, J. D. (1992), «Evaluation of musical ability», in R. Colwell (ed.), *Handbook of research on music teaching and learning*, New York, Schirmer Books.
- BUCK, P. (1987), *Psychology for musicians*, Oxford, University Press.
- COLWELL, R. (1970), *The evaluation of music teaching and learning*, Englewood Cliffs, Prentice-Hall.
- COSTA, J. A. e MELO, S. A. (s.d.), *Dicionário de Língua Portuguesa*, 6ª edição, Porto, Porto Editora.
- FARNSWORTH, P. (1969), *The social psychology of music*, Ames, Iowa State Univ. Press.
- FREEMAN, F. (1980), *Teoria e prática dos testes psicológicos*, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian.
- GARDNER, H. (1983), *Frames of mind: the theory of multiple intelligences*, New York, Basic Books.
- GORDON, E. E. (1970), *The psychology of music teaching*, Englewood Cliffs, Prentice-Hall.
- GORDON, E. E. (1986), *The nature, description, measurement and evaluation of music aptitudes*, Chicago, G. I. A.
- GORDON, E. E. (1998), *Introduction to research and the psychology of music: measurement and evaluation*, Chicago, G. I. A.
- GORDON, E. E. (2001), *Manual do IMMA – Medidas Intermédias de Audição Musical*, Adaptação portuguesa de H. Rodrigues, Lisboa, CEGOC-TEA.

- GREGORY, R. (1996), *Psychological testing*, Boston, Allyn e Bacon.
- KARMA, K. (1982), «Validating tests of musical aptitude», *Psychology of Music*, 10, (1), pp. 32-35.
- KARMA, K. (1984), «Musical aptitude as the ability to structure acoustic material», *International Journal of Music Education*, 3, pp. 27-30.
- KARMA, K. (1985), «Components of auditive structuring – towards a theory of musical aptitude», *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, 82, pp. 1-13.
- KARMA, K. (1985), «Selecting students to music instruction», *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, 75, pp. 23-32.
- KARMA, K. (1986), «Item difficulty values in measuring components of musical aptitude», *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, 89, pp. 19-31.
- KINGSBURY, H. (1988), *Music, talent and performance – a conservatory cultural system*, Philadelphia, Temple University Press.
- LARSON, W. (1949), «Revisão do teste Seashore Measures of Musical Talents», in O. K. Buros (ed.), *The Third Mental Measurements Yearbook*, New Brunswick, Rutgers University Press, pp. 263-264.
- LEHMAN, P. (1968), *Tests and measurements in music*, Englewood Cliffs, Prentice-Hall.
- LUNDIN, R. (1965), «Revisão do teste Seashore Measures of Musical Talents», in O. K. Buros (ed.), *The Sixth Mental Measurements Yearbook*, New Jersey, Gryphon Press, pp. 356-357.

- MANTURZEWSKA, M. (1994), «Les facteurs psychologiques dans le développement musical et l'évolution des musiciens professionnels», in A. Zenatti (ed.), *Psychologie de la Musique*. Paris, Presses Universitaires de France.
- MC LEISH, J. (1953), «Revisão do teste Seashore Measures of Musical Talents», in O. K. Buros (ed.), *The Fourth Mental Measurements Yearbook*, New Jersey, Gryphon Press, pp. 229-230.
- MC LEISH, J. (1953), «Revisão do teste Wing Standardized Tests of Musical Intelligence», in O. K. Buros (ed.), *The Fourth Mental Measurements Yearbook*, New Jersey, Gryphon Press, pp. 230-231.
- MURSELL, J. (1937), *The Psychology of Music*, New York, W. W. Norton.
- MURSELL, J. (1949), «Revisão do teste Seashore Measures of Musical Talents», in O. K. Buros (ed.), *The Third Mental Measurements Yearbook*, New Brunswick, Rutgers University Press, p. 264.
- PHILLIPS, D. (1976), «An investigation of the relationship between musicality and intelligence», *Psychology of Music*, 4, (2), pp. 16-31.
- RADOCY, R. E. e BOYLE, J. D. (1987), *Measurement and evaluation of musical experiences*, New York, Schirmer Books.
- RADOCY, R. E. e BOYLE, J. D. (1988), *Psychological foundations of musical behavior*, Springfield-Illinois, Charles Thomas.
- RODRIGUES, H. (1993), *Aptos, preparados ou esclarecidos – Contribuição para o estudo da aptidão musical*, Tese de Mestrado apresentada à Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra.

- RODRIGUES, H. (1998), *Avaliação da Aptidão Musical em Crianças do 1º Ciclo de Escolaridade – Aferição do Teste Intermediate Measures of Music Audiation (I.M.M.A.) para a área educativa de Lisboa*, Tese de Doutoramento apresentada à Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra.
- RODRIGUES, H. e FERREIRA, J. (1994), «Avaliação da aptidão musical: elementos para uma definição», *Psicologica*, 11, pp. 91-100.
- SEASHORE, C. (1919), *The psychology of music*, New York, Silver Burdett.
- SHUTER-DYSON, R. (1994), «Le problème des interactions entre hérité et milieu dans la formation des aptitudes musicales», in A. Zenatti (ed.), *Psychologie de la Musique*, Paris, Presses Universitaires de France.
- SHUTER-DYSON, R. e GABRIEL, C. (1981), *The psychology of musical ability*, London, Methuen.
- SILLAMY, N. (1983), *Dictionnaire usuel de psychologie*, Paris, Editions Bordas.
- SODORNIL, D. (1989), *Las aptitudes musicales y su diagnóstico*, Madrid, Universidade Nacional de Educacion a Distancia.
- WING, H. (1961), *Standardised tests of musical intelligence*, Windsor-England, National Foundation For Educational Research.
- WING, H. (1968), *Tests of musical ability and appreciation*, Cambridge, University Press.