Una concepción de la educación musical basada en la experiencia didáctica, la práctica musical y la investigación de música

Luis Alfonso Estrada

Universidad Nacional Autónoma de México
luales@yahoo.com

Resumen. El autor pondera la conveniencia de investigar algunas disciplinas y experiencias del entorno musical, las de la práctica, la teoría y la didáctica, para enriquecer los fundamentos en que se base una concepción de educación musical. Para su análisis estas disciplinas y experiencias se agrupan de la siguiente forma: la didáctica de la educación musical y aquella específica de los diferentes campos o asignaturas de ella en todos sus ámbitos, como la educación auditiva, la armonía, el contrapunto, la historia de la música y las formas musicales; la práctica musical a nivel profesional desde una perspectiva tradicional y una contemporánea; la investigación experimental sobre la música. Se propone proceder a través de revisiones bibliográficas que analicen y comparen los componentes de una concepción de educación musical que se encuentran dispersos en la obra escrita de estas disciplinas. Para evidenciar la importancia de esta propuesta el autor presenta algunos ejemplos específicos.

Palabras-clave: concepción, educación musical

Resumo. O autor pondera a conveniência de se investigar algumas disciplinas e experiências do entorno musical, aquelas da prática, da teoria e da didática, para enriquecer os fundamentos em que se baseia uma concepção de educação musical. Para a sua análise, estas disciplinas e experiências se agrupam da seguinte forma: a didática da educação musical e aquela específica dos diferentes campos ou assinaturas dela em todos os seus âmbitos, como a educação auditiva, a harmonia, o contraponto, a história da música e as formas musicais; a prática musical em nível profissional a partir de uma perspectiva tradicional e de uma contemporânea; a investigação experimental sobre a música. A proposta é proceder através de revisões bibliográficas que analisem e comparem os componentes de uma concepção de educação musical que se encontram dispersos na obra escrita dessas disciplinas. Para evidenciar a importância desta proposta, o autor apresenta alguns exemplos específicos.

Palavras-chave: concepção, educação musical

Esta participación de la mesa redonda "Concepciones y funciones de la educación musical en Latinoamérica" se referirá a los siguientes ámbitos de educación musical:

- El escolar entendido como el ámbito de los sistemas educativos generales en un país;

- El comunitario como aquel que de manera tradicional y espontánea se da en un círculo social determinado, con apoyo institucional o sin él;

- El profesional como el ámbito de preparación para el desempeño profesional de la música como las escuelas municipales que se

ESTRADA, Luis Alfonso. Una concepción de la educación musical basada en la experiencia didáctica, la práctica musical y la investigación de música. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, V. 18, 45-51, out. 2007.

encargan de la iniciación musical, conservatorios y escuelas superiores de música.

Es importante resaltar que algunas consideraciones por su naturaleza pueden abarcar simultáneamente varios de los ámbitos mencionados.

Como el entorno cultural latinoamericano se analiza ya en otra mesa no se hará un análisis detallado del mismo en esta participación, sin embargo se mencionarán enseguida algunos rasgos de este entorno en Latinoamérica.

En primer lugar que el entorno sociocultural de los países latinoamericanos presenta distintos grados de diferencias y similitudes entre ellos. Esas diferencias y similitudes son variables incluso dentro de cada país, de provincia a provincia o de un estado a otro.

En los países latinoamericanos se comparten también en mayor o menor medida los problemas de atención a la educación musical, debido a la nula o escasa respuesta institucional para el desarrollo de la educación musical en todos sus ámbitos.

Otro factor común entre los países latinoamericanos son las transformaciones aceleradas que sufren los círculos sociales en todos sus componentes por influencias que ejercen por ejemplo los medios masivos de difusión.

Todo lo anterior refleja un alto grado de complejidad del entorno sociocultural latinoamericano y exige explorar otras experiencias y disciplinas del medio musical para encontrar respuestas al cuestionamiento sobre la concepción de educación musical en Latinoamérica.

Es por ello que como tema central de la ponencia se pondera la necesidad de investigar algunas disciplinas y experiencias, tanto musicales como didácticas para enriquecer los fundamentos en que se base una concepción de educación musical. Se intenta resaltar la importancia de estas disciplinas a través de algunos ejemplos específicos de sus posibles contribuciones.

El grupo de disciplinas y experiencias a que se refiere esta ponencia son:

- La didáctica de la educación musical y aquella específica de los diferentes campos o asignaturas de ella en todos sus ámbitos, como la educación auditiva, la armonía, el contrapunto, las formas musicales y la historia de la música, en sus aspectos teóricos y prácticos, tanto sus experiencias como sus propuestas metodológicas y la posible interacción de estos campos;

- La práctica musical a nivel profesional;

- La investigación experimental sobre la música.

Al finalizar esta participación se presentarán otras consideraciones en torno a una concepción de una educación musical en Latinoamérica.

La didáctica de la educación musical

La práctica didáctica de cualquiera de los campos específicos o asignaturas de la educación musical en cualquiera de sus ámbitos recoge indudablemente una vasta experiencia de los docentes. Ésta está plasmada por un lado en libros de texto y por otro lado en los currículos y programas institucionales de las asignaturas. Es también posible conocerla a través de la observación directa de cursos y de entrevistas con profesores. La ventaja que ofrece la revisión de la obra escrita es que ésta, si existen textos originales de diversas épocas, permite conocer tradiciones educativas a lo largo de periodos de tiempo más largos, comparar su desarrollo y comprender la trascendencia de las contribuciones individuales mientras que la observación directa y las entrevistas se limitan a recoger la práctica de un tiempo determinado que con frecuencia presenta una sola tendencia dominante.

Un análisis sistemático de los contenidos de libros de texto puede proporcionarnos una visión panorámica y también detallada de la amplitud de la temática tratada en el campo, componente importante en una concepción de educación. Los contenidos de los libros didácticos empleados en la educación musical generalmente pueden agruparse en ejercicios prácticos y aspectos teóricos. En algunos casos la parte correspondiente a los ejercicios en los libros de texto también contiene propuestas concretas de secuencias de los contenidos por grados de dificultad, que también reflejan una concepción de educación, y vastas colecciones de ejemplos musicales que los autores consideran apropiados para el desarrollo de las habilidades musicales específicas en cuestión. En los contenidos teóricos, además de las explicaciones que muchos autores introducen para el uso de sus materiales didácticos, aspectos que por otra parte se circunscriben al libro de que se trate, puede uno encontrar algunos otros componentes de sus concepciones teóricas como son los objetivos generales, los perfiles educativos y las recomendaciones didácticas básicas. Sin embargo rara vez se

encuentran argumentaciones consistentes o explicaciones de cuáles son los fundamentos en que se basan las concepciones pedagógicas.

La revisión bibliográfica de textos didácticos de cualquier especialidad musical revela asimismo una gran diversidad en las concepciones de sus autores. De la misma manera no es fácil encontrar consensos en las comunidades de especialistas de cualquier temática musical, ni dentro de las instituciones ni a nivel nacional, ni mucho menos a nivel internacional. Por ello la revisión bibliográfica que aquí se propone brinda una oportunidad para la comparación de diversos puntos de vista de cada autor en una especie de debate virtual. Lamentablemente al observar los resultados de estas revisiones destaca una tendencia general de los autores a ser original en detrimento de la consideración y discusión de las concepciones de los antecesores en el campo, lo que individualiza los componentes de una disciplina e impide un desarrollo paulatino que recogiera experiencias de los antecesores. Sin embargo en un análisis sistemático y detallado de los textos también se encuentran muchos más aspectos comunes entre las propuestas de lo que los docentes suponen y es por eso que esos ejercicios de análisis evitarían también demasiadas discusiones al aire que no han conducido a consensos.

Lamentable este tipo de revisiones bibliográficas que ofrecen un análisis comparativo de la obra didáctica de varios autores en una disciplina musical no son abundantes. Un ejemplo afortunado es el trabajo de Ana Lucía Frega (Frega, 1997) que no por no referirse a las metodologías en el marco latinoamericano pierde interés su consideración en la concepción de una educación musical en Latinoamérica.

Si bien estudios dirigidos al análisis puntual de las diferentes propuestas son necesarios y a través de ellos se pueden encontrar algunos aspectos importantes, no sería conveniente fundamentar solamente en la práctica didáctica una concepción de educación musical contemporánea, mucho menos en una corriente o autor específicos pues por otro lado estas prácticas didácticas, con todos los aciertos que posean, se han mantenido tradicionalmente poco vinculadas al desarrollo de otros campos de conocimiento y prácticas musicales como por ejemplo, otras asignaturas musicales, la práctica musical a nivel profesional y la investigación en música.

La relación entre el currículo educativo específico y las disciplinas de la teoría musical como la armonía, el contrapunto, la historia de la música y las formas musicales.

En la concepción de algunos textos empleados en la educación musical pueden encontrarse interrelaciones con otras disciplinas o bien una carencia de las mismas. Lamentablemente el caso de carencia de interrelación con otras disciplinas es el más frecuente. Hay planteamientos educativos acerca de la lectura musical que se concentran en la línea melódica, como en el caso del solfeo o educación auditiva, mientras que el alumno aprende por otro lado las relaciones armónicas y frecuentemente falta el más básico ejercicio que una estos conocimientos y habilidades como podría ser apoyar con un acompañamiento armónico una melodía. Son numerosos los ejemplos en que en una asignatura se desarrollan habilidades auditivas específicas y en otra se aprenden conocimientos teóricos. En estos casos se transfiere al alumno la responsabilidad total de la integración del desarrollo de habilidades y dominio de los conocimientos de las distintas disciplinas, lo que difícilmente se da exitosamente en un buen número de casos. Por lo anterior, el ejercicio de revisar las concepciones en torno a las asignaturas de un ámbito específico de educación, teniendo en cuenta su integración, es indispensable para el planteamiento de una nueva concepción de educación. Asimismo, no hay que perder de perspectiva las relaciones de los diferentes ámbitos de la educación musical, descritos al principio de este trabajo, pues entre sus contenidos es necesario también establecer interrelaciones que coadyuven al alumno a aprovechar las experiencias adquiridas en un ámbito cuando éste se integra a un ámbito diferente.

La experiencia de la práctica musical

La práctica musical debiera ser para todos los ámbitos educativos una referencia obligada. El desarrollo de las habilidades musicales debe capacitar al alumno para la producción musical aún cuando su participación en el quehacer musical sea con obras de poca complejidad. Es claro que el ámbito escolar no puede aspirar a convertir a todos los alumnos en virtuosos, pero es factible y por lo tanto deseable que la mayoría de los alumnos tenga experiencias musicales completas, como el tocar un instrumento en un conjunto, ser parte de un coro o componer.

La experiencia de la práctica musical, es posible contemplarla desde dos perspectivas: una tradicional y una moderna. La tradicional se encuentra en los escritos de compositores, intérpretes y directores reconocidos. La moderna se encuentra en los resultados de la investigación experimental sobre ejecución musical (Estrada, 2007, p. 146).

Dentro de la perspectiva tradicional, en los

escritos de los compositores o de los intérpretes reconocidos, pueden encontrarse referencias de aquellos aspectos que son considerados por ellos como los más importantes en la educación musical. Estos aspectos pueden ser habilidades específicas que son necesarias para el buen desempeño de actividades musicales, como por ejemplo Schumann que consideraba el desarrollo del oído musical como lo más importante para el músico (Schumann, 1964, p. 5). También pueden encontrarse referencias de ejercicios previos que los músicos utilizan para trabajar una partitura como los recomendados por Kirkpatrick, por ejemplo caminar el ritmo de un trozo musical o tocar una voz y cantar otra, lo que implica un proceso de interiorización de los factores musicales descritos en una partitura (Kirkpatrick, 1984, p. 73) o bien descripciones de los procesos creativos de compositores e intérpretes como Scherchen que consideraba que el músico debe poder crear una imagen sonora al leer una partitura y posteriormente hacerla sonar en el instrumento (Scherchen, 1929, p. 3).

En estos ejemplos basados en experiencias de trabajo musical se reflejan de alguna manera las concepciones ideales de cómo hacer música y por ello pueden servir como referencia en la búsqueda de una concepción de educación musical.

La investigación experimental

En los últimos treinta años, el desarrollo de la investigación experimental en música se ha incrementado enormemente. El desarrollo comprende los campos de las distintas funciones cognitivas en relación con la música como la percepción, memoria, atención e incluso la misma práctica musical (Estrada, 2007, p. 153).

Una pregunta fundamental en la búsqueda de una concepción contemporánea de educación musical es si, debido a razones culturales o de cualquier otro tipo, puede abstraerse de los beneficios de considerar los conocimientos de la investigación sobre temas como el desarrollo de habilidades musicales. Ciertamente la mayor parte de la investigación se realiza principalmente en Europa y en los Estados Unidos y que algunos de sus hallazgos debieran también comprobarse en individuos latinoamericanos. Sin embargo se pueden citar algunos ejemplos de estos hallazgos que, mientras no se demuestre lo contrario, pueden ser aplicables en una educación musical latinoamericana.

Estos hallazgos también sirven para sustituir algunas creencias muy difundidas entre los profesores de música, que desafortunadamente no están correctamente fundadas. Un ejemplo de ello es la plasticidad cerebral, es decir las transformaciones del cerebro humano para llevar a cabo algunas tareas musicales específicas, como sucede cuando un niño aprende a tocar el violín a una edad temprana y esa actividad incluso tiene una repercusión en el cerebro a nivel morfológico. O bien la transformación no es a nivel morfológico sino funcional, cuando el individuo inicia los estudios de violín cuando ya no es niño (Altenmüller; Gruhn, 2002, p. 63-81). De aquí podríamos concluir que, si bien es cierto que el ideal de educación musical contemplaría la educación musical a temprana edad, también es igualmente posible que los individuos que inician sus estudios más tarde pueden desarrollar ampliamente sus habilidades musicales, por lo que debieran darse igualmente oportunidades de desarrollo a individuos de mayor edad.

Otro ejemplo en el que se hace patente las bondades de considerar los hallazgos puntuales de la investigación experimental en música para la concepción de la educación musical, puede ser el caso del oído absoluto, tema que muchas veces está rodeado de creencias no comprobadas. La relación entre el oído absoluto y un desarrollo de habilidades musicales extraordinario, en realidad no se debe a que el individuo tenga oído absoluto y por eso se desarrolle de manera excepcional, sino que, es el entrenamiento musical a edades muy tempranas lo que propicia esta facultad. La misma habilidad conocida como oído absoluto en realidad es más relativa de lo que la mayoría de los profesores de música suponen, pues no todos los poseedores de oído absoluto tienen el mismo grado de certeza y no todos reconocen la altura absoluta en diferentes instrumentos (Takeuchi; Hulse, 1993, p. 345-361). Los poseedores de oídos absolutos no necesariamente tienen habilidades como el reconocimiento y dominio de relaciones entre los sonidos (Klute, 2005, p. 158-159). Asimismo se ha encontrado que los poseedores de oído relativo tienen un cierto grado de memoria de largo plazo de los sonidos absolutos (Levitin, 1994, p. 414-423). Todos estos hallazgos indican que una simple clasificación de alumnos en poseedores de oído absoluto y no poseedores, que en realidad es una concepción dualista de la población, es hoy día insostenible y contrario a una concepción de educación basada en el conocimiento científico.

El desarrollo de las habilidades musicales también es un campo que cuenta con nuevos hallazgos sobre todo en relación al desarrollo de estas habilidades en las edades más tempranas. Sus conocimientos debieran ser analizados pues también, como en el caso del oído absoluto aquí citado, podrían originar algunos cambios alrededor de la iniciación musical.

Hay tres niveles del entorno social que ejercen alguna influencia sobre el desarrollo individual de habilidades musicales según Gembris and Davidson (Gembris; Davidson, 2002, p. 17-30) estos son sistemas socioculturales como la cultura musical y tecnológica, instituciones como la casa y la escuela y grupos como las clases sociales. Estos ámbitos tienen en común una influencia cada día más fuerte de los medios masivos de comunicación con una tendencia a homogeneizarlos y minimizar las características distintivas de esos ámbitos sociales, sin embargo, dentro de ellos influencias como las escuelas y profesores pueden ser muy diferentes.

Otras consideraciones

En los párrafos anteriores se han vertido observaciones generales de las revisiones de bibliografía que he realizado en el marco de mi disertación doctoral además se han citado algunos ejemplos concretos provenientes de las disciplinas para evidenciar la importancia de considerarlas en torno a una concepción de educación musical.

El último ejemplo es alrededor de la educación auditiva. Se refiere a lo observado en la comparación de las tradiciones de educación auditiva en Alemania, Reino Unido, los Estados Unidos y los países de lenguas latinas. Con diferentes nombres Gehörbildung, Ear Training, Aural Training y Solfeo respectivamente, se desarrollaron tradiciones educativas alrededor de un antecedente común proveniente del siglo XIX: el dictado. Así en un periodo de tiempo aproximado de cien años se establecieron estas asignaturas en todas las escuelas profesionales de música y conservatorios, e incluso la práctica del dictado llegó al ámbito de la educación musical escolar, en todos los casos como la columna vertebral de la educación auditiva.

Esa enorme influencia del dictado como parte importante de la educación auditiva e incluso como parte de exámenes de admisión a escuelas profesionales, se originó con base en la interpretación de una anécdota. Fue Hugo Riemann quien popularizó la creencia de que el joven Mozart había podido transcribir en la Capilla Sixtina el Miserere de Allegri, gracias a un entrenamiento que muy probablemente su padre Leopold Mozart había llevado con él desde muy temprana edad (Riemann, 1889, p. 1). Curiosamente, a pesar del nulo contacto durante décadas entre las tradiciones educativas alemanas, inglesas, estadounidenses y latinas, el dictado junto con la lectura a primera vista se constituyeron como las más importantes y muchas veces únicas prácticas válidas para desarrollar el oído. Sin embargo nunca se ha podido comprobar su pretendida eficacia.

Fue hasta finales del siglo pasado que algunos profesores comenzaron a dudar de las bondades del dictado y han puesto en práctica concepciones educativas que no lo consideran como parte importante de sus prácticas básicas. Es de enfatizarse, que a pesar del nulo contacto entre los docentes de los diferentes países, la problemática de la educación auditiva se comparte plenamente. Las reacciones en contra del dictado se han dado últimamente en todas las latitudes. Su supremacía en la educación auditiva a nivel internacional está desapareciendo. Algunos autores incluso acusan al dictado de haber provocado más frustración en alumnos que beneficios.

Ciertamente no será fácil para la investigación empírica demostrar si el dictado es el medio ideal para el desarrollo del oído, lo que sí es factible es demostrar que el dictado no es parte importante de las actividades cotidianas de muchos músicos y que existen muchos músicos que nunca han podido hacer un dictado.

De manera menos radical, ese es mi personal punto de vista, puedo decir que considero al dictado una de múltiples formas de acción en la clase de educación auditiva y que existen otras formas de acción más idóneas al grado que podría uno prescindir del dictado tradicional por largo tiempo.

He citado el ejemplo del dictado primero porque su importancia tuvo su origen en una creencia, la interpretación de una anécdota de un músico famoso, y porque su supremacía que duró alrededor de 100 años lo hizo parte importante de la educación auditiva sin ninguna evidencia de sus beneficios. Lo que hace cuestionable el espíritu crítico de los profesores en todas las latitudes. Pero también he citado este ejemplo porque a pesar de que no es posible encontrar en los libros de Gehörbildung, Ear Training, Aural Training y Solfeo evidencias de contacto entre los docentes de los diferentes países, sí es posible detectar que han compartido una problemática común y que las barreras del idioma no han significado que los problemas de los alumnos en Alemania, el Reino Unido, Estados Unidos o Latinoamérica sean diferentes.

Ésta última referencia a la asignatura de educación auditiva y su experiencia docente también es una observación general de mi disertación.

Contempladas estas experiencias y disciplinas de manera integral podrían forman un fundamento sólido para una nueva concepción de la educación musical en Latinoamérica. Sin embargo continuará siendo necesaria una reflexión adicional de profesores, alumnos e instituciones acerca de cuál

es el ideal que se desea alcanzar a través de la educación.

Otra pregunta que habría que responder en el tema de la mesa es si en un caso ideal habría una única concepción de educación musical en Latinoamérica o bien, si es deseable que coexistan diversas concepciones simultáneamente, incluso en un mismo lugar, como frecuentemente se observa cuando instituciones y profesores defienden sus concepciones particulares como uno de sus derechos.

La diversidad se da cuando las concepciones obedecen a paradigmas educativos diferentes, que determinan a su vez todos los componentes educativos. Por ejemplo una educación musical escolar que tenga por objeto que el educando sea capaz de escuchar música y conocer aspectos históricos referidos a compositores y obras, puede contraponerse a otro perfil que suponga que los educandos además de lo anterior también participen en el proceso de producción musical mediante el canto, la ejecución instrumental e incluso la composición.

Ambos perfiles de egreso de los educandos tienen diferencias en cuanto al tipo de habilidades musicales a desarrollar, consecuentemente también en cuanto a los procesos de aprendizaje pertinentes.

Sin embargo, a pesar de la libertad de las instituciones de proponer sus propias concepciones es necesario preguntarse más allá ¿Qué creencias soportan estas concepciones?

El primer perfil se basa en una concepción dualista de la población: por un lado existen músicos profesionales y los otros individuos son solamente público. Esta concepción dualista puede tener su origen en la creencia muy arraigada de que unos cuantos individuos "nacen" con capacidades excepcionales para la música y los demás carecen de ellas a tal grado que muchos individuos dicen de sí mismos "yo no sirvo para la música", "yo no tengo oído musical" o "yo no sé cantar". Hoy día sabemos que la mayoría de los seres humanos pueden desarrollar un cierto grado de habilidades musicales a través de la educación. También se puede argumentar que si bien, las condiciones óptimas de desarrollo musical incluirían la iniciación temprana a la música, es posible que la educación, el entrenamiento de habilidades musicales específicas a edades más avanzadas también desarrollen en el cerebro funciones similares a los individuos que inician sus entrenamientos más temprano. Así que los límites de edad que imponen algunas instituciones para iniciar estudios musicales también obedecen a una creencia equivocada.

Una última consideración

Existen en la didáctica de la música, la práctica musical y la investigación sobre la música suficientes elementos que nos llevan a suponer que, queramos o no, en lo que a música se refiere, los seres humanos de diferentes latitudes y culturas, tienen muchos rasgos en común. Nuestros cerebros funcionan de manera muy similar, son similarmente plásticos, tienen las mismas posibilidades al inicio de una educación. Son nuestros entrenamientos específicos, si practicamos el violín o el piano, lo que hace a nuestros cerebros diferentes. Somos entonces de naturaleza similar y son nuestras costumbres, nuestras tradiciones, nuestras especialidades incluso, las que nos hacen aparentemente diferentes.

La estimación de lo que es diferente en nosotros, no debe convertirse en una sobreestimación, en una actitud chauvinista que descalifique todo lo que es similar entre nosotros.

Es posible concebir una educación musical que estime y estimule lo propio y que a la vez considere aquello que viene de otras culturas como valioso para enriquecer la propia cultura.

Una educación musical contemporánea debe valorar, sí, nuestros bienes culturales pero también debe distinguir y aprovechar las experiencias y conocimientos que se han generado alrededor de la música universal a través de la historia.

Referencias

ALTENMÜLLER, Eckart; GRUHN, Wilfried. Brain Mechanisms. In: PARNCUTT, Richard; MCPHERSON, Gary (Ed.). *The science and psychology of music performance.* Oxford: Oxford Univ. Press, 2002. p. 63-81.

ESTRADA, Luis Alfonso. *Didaktik und Curriculumentwicklung in der Gehörbildung, Eine vergleichende Untersuchung an deutschsprachigen Lehrbüchern zur Gehörbildung aus der Zeit 1889 bis 1985. Ein Beitrag zur Weiterentwicklung der Didaktik der Gehörbildung*. Hannover: Hochschule für Musik und Theater Hannover. Dissertation, 2007.

FREGA, Ana Lucía. *Metodología comparada de la educación musical.* Buenos Aires: Collegium Musicum de Buenos Aires, 1997.

GEMBRIS, Heiner; DAVIDSON, Jane W. Environmental Influences. In: PARNCUTT, Richard; MCPHERSON, Gary (Ed.). *The science and psychology of music performance.* Oxford: Oxford Univ. Press, 2002. p. 17-30.

KIRKPATRICK, Ralph. *Interpreting Bach's Well-Tempered Clavier. A performer's discourse of method*. New Haven: Yale University Press, 1984.

KLUTE, Stefan. Sonderleistung des Hörens: Absolutes Gehör und Synästhesie. In: Helga de la Motte - Haber und Günther Rötter (Ed.). *Musikpsychologie.* Laaber: Laaber Verlag, 2005. p. 158-159.

LEVITIN, Daniel J. Absolute memory for musical pitch: Evidence from the production of learned melodies. *Perception & Psychophysics*, Bd. v.56, n.4, p. 414-423, 1994.

RIEMANN, Hugo. *Handbuch des Musikdiktats (Systematische Gehörbildung).* Leipzig: Hesse, 1889.

SCHERCHEN, Hermann. *Lehrbuch des Dirigierens*. Mainz: Edition Schott, 1929.

SCHUMANN, Robert. *Musikaliche Haus- und Lebensregeln*. Kassel: Bärenreiter, 1964.

TAKEUCHI, Annie H.; HULSE, Stewart H. Absolute Pitch. *Psychological Bulletin,* v.113. n.2. p. 345-361, 1993.

Recebido em 15/08/2007

Aprovado em 20/09/2007