

T  
78.071.5  
B344 v  
E.2.

12846  
7407

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL  
INSTITUTO DE ARTES  
DEPARTAMENTO DE MÚSICA  
CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO - MESTRADO E DOUTORADO EM MÚSICA

Dissertação de Mestrado

A UTILIZAÇÃO DO MODELO ESPIRAL DE DESENVOLVIMENTO MUSICAL  
COMO CRITÉRIO DE AVALIAÇÃO DA APRECIÇÃO MUSICAL EM UM  
CONTEXTO EDUCACIONAL BRASILEIRO

por

Luciana Marta Del Ben

Dissertação submetida como  
requisito parcial para obtenção  
do grau de Mestre em Música,  
área de concentração: Educação Musical

Orientador: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Liane Hentschke

Porto Alegre  
1996



## AGRADECIMENTOS

À Capes, pelo apoio financeiro.

Aos professores do Curso de Pós-Graduação - Mestrado e Doutorado em Música, por terem sido tão importantes para minha formação profissional.

Aos funcionários do Curso de Pós-Graduação - Mestrado e Doutorado em Música, pelo carinho e por estarem sempre à disposição.

À Dra. Liane Hentschke, por ter me mostrado caminhos, por ensinar e orientar com tanto profissionalismo e dedicação, pela confiança e pelo carinho.

Ao Instituto Educacional João XXIII e à Escola Santa Rosa de Lima, sem os quais este trabalho não teria sido possível.

Aos colegas do Projeto de Pesquisa Currículo Alli: Elisa Cunha, Elizabete Garbin, Eunice Diefentahler, Fabio Corralo, Teresa Mateiro e Viviane Beineke, com quem venho aprendendo tantas coisas.

À Dra. Jusamara Souza, pela disposição em ajudar e pelos questionamentos.

À Renata Fulukawa do Prado, pelos cartões tão expressivos.

Aos amigos Fernando, Lena, Cleber e Elisa, por estarem sempre por perto.

A Adolar e Cecília, por terem me ensinado a ter objetivos e a lutar para conquistá-los.

Ao Cacau, com quem aprendi a sustentar a leveza.

## SUMÁRIO

<b>RESUMO .....</b>	<b>viii</b>
<b>ABSTRACT .....</b>	<b>x</b>
<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>1</b>
<b>1 A AVALIAÇÃO NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM .....</b>	<b>6</b>
<b>1. 1 A avaliação no processo de ensino e aprendizagem musical.....</b>	<b>8</b>
<b>1. 2 A avaliação da apreciação musical.....</b>	<b>13</b>
<b>2 A TEORIA E O MODELO ESPIRAL DE DESENVOLVIMENTO MUSICAL.....</b>	<b>26</b>
<b>2. 1 A seqüência de desenvolvimento musical: Modelo Espiral.....</b>	<b>32</b>
2. 1. 1 Características das fases do Modelo Espiral de Desenvolvimento Musical.....	39
<b>2. 2 Análise crítica das bases psicológicas da Teoria Espiral.....</b>	<b>42</b>
2. 2. 1 A adequação da Teoria Espiral como teoria de desenvolvimento.....	42
2. 2. 2 A analogia entre o desenvolvimento do Jogo de Piaget e o desenvolvimento musical .....	48
<b>3 MÉTODO.....</b>	<b>57</b>
<b>3. 1 Técnicas e instrumentos de pesquisa.....</b>	<b>63</b>
3. 1. 1 Entrevista estruturada.....	63
3. 1. 2 Entrevista semi-estruturada .....	67
<b>3. 2 Seleção dos sujeitos .....</b>	<b>68</b>

3. 2. 1 Descrição das escolas .....	70
<b>3. 3 Seleção do repertório .....</b>	<b>71</b>
3. 3. 1 Repertório selecionado .....	74
<b>3. 4 Procedimentos da entrevista.....</b>	<b>76</b>
<b>4 RESULTADOS E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS .....</b>	<b>79</b>
<b>4.1 Entrevista estruturada.....</b>	<b>80</b>
4.1.1 Entrevista estruturada - Grupo I: Caráter Expressivo .....	81
4. 1. 2 Entrevista estruturada - Grupo II: Materiais/Textura .....	92
<b>4. 2 Entrevista semi-estruturada .....</b>	<b>102</b>
<b>4. 3 Tipos de Resposta: características das respostas da entrevista semi-estruturada.....</b>	<b>117</b>
4. 3. 1 Tipos de Resposta .....	121
4. 3. 1. 1 Respostas do 'Tipo I' .....	122
4. 3. 1. 2 Respostas do 'Tipo II' .....	126
4. 3. 1. 3 Respostas do 'Tipo III' .....	130
4. 3. 1. 4 Respostas do 'Tipo IV' .....	132
4. 3. 1. 5 Respostas do 'Tipo V' .....	135
4. 3. 2 Relação entre os Tipos de Resposta e as Fases do Modelo Espiral de Desenvolvimento Musical.....	141
<b>5 ANÁLISE CRÍTICA DOS CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO DA APRECIÇÃO MUSICAL PROPOSTOS PELO MODELO ESPIRAL DE DESENVOLVIMENTO MUSICAL .....</b>	<b>143</b>
<b>5. 1 Respostas a elementos expressivos da música.....</b>	<b>144</b>
<b>5. 2 Respostas contendo julgamentos ou opiniões sobre a música .....</b>	<b>151</b>
<b>5. 3 Respostas ao estilo, gênero, época ou origem.....</b>	<b>154</b>
<b>5. 4 Respostas referencialistas .....</b>	<b>156</b>
<b>5. 5 Sugestão de ampliação dos critérios de avaliação da apreciação musical do Modelo Espiral de Desenvolvimento Musical.....</b>	<b>159</b>
5. 5. 1 Fase Sensorial .....	160
5. 5. 2 Fase Manipulativa .....	162
5. 5. 3 Fases Expressão Pessoal e Vernáculo .....	164
<b>CONCLUSÃO.....</b>	<b>166</b>

<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....</b>	<b>177</b>
<b>ANEXOS .....</b>	<b>184</b>
<b>Anexo I: Critérios de avaliação - Atividade de apreciação .....</b>	<b>185</b>
<b>Anexo II: Entrevista estruturada - Cartões do Grupo I: Caráter Expressivo .</b>	<b>187</b>
<b>Anexo III: Entrevista estruturada - Cartões do Grupo II: Materiais/Textura</b>	<b>189</b>
<b>Anexo IV: Entrevista estruturada - Ficha para registro dos dados coletados .</b>	<b>191</b>
<b>Anexo V: Entrevista semi-estruturada - Exemplos de respostas categorizadas em cada uma das fases do Modelo Espiral de Desenvolvimento Musical .....</b>	<b>194</b>
<b>Anexo VI: Entrevista semi-estruturada - Exemplos de respostas categorizadas em cada um dos ‘Tipos de Resposta’ .....</b>	<b>220</b>
<b>Anexo VII: Repertório selecionado .....</b>	<b>236</b>

## LISTA DE FIGURAS E TABELAS

### FIGURAS

1 O Modelo Espiral de Desenvolvimento Musical .....	34
2 Soma das três categorias com maior número de justificativas .....	87
3 Categoria 7: Número de justificativas .....	88
4 Categoria 11: Número de justificativas.....	89
5 Justificativas fundamentadas através da dimensão expressiva da música .....	91
6 Justificativas fundamentadas a partir dos Materiais musicais .....	97
7 Porcentagem de respostas da entrevista semi-estruturada (fases) .....	104
8 Porcentagem de respostas da entrevista semi-estruturada (estágios) .....	114
9 Distribuição das respostas do 'Tipo I' .....	125
10 Porcentagem de respostas do 'Tipo I' .....	126
11 Porcentagem de respostas do 'Tipo II' .....	128
12 Distribuição das respostas do 'Tipo II' .....	129
13 Porcentagem de respostas do 'Tipo III' .....	131

14 Distribuição das respostas do 'Tipo III' .....	132
15 Distribuição das respostas do 'Tipo IV' .....	134
16 Porcentagem de respostas do 'Tipo IV' .....	135
17 Porcentagem de respostas do 'Tipo V' .....	137
18 Distribuição das respostas do 'Tipo V' .....	138
19 Porcentagem dos cinco Tipos de Resposta .....	141

## TABELAS

I Grupo I: Caráter Expressivo .....	83
II Grupo II: Materiais/Textura .....	92
III Parâmetros - Materiais .....	98
IV Grupos de categorias .....	101
V Entrevista semi-estruturada (fases do Modelo Espiral) .....	110
VI Tipos de Resposta .....	121
VII Entrevista semi-estruturada (Tipos de Resposta) .....	139
VIII Relação entre os Tipos de Resposta e as fases do Modelo Espiral.....	142

## RESUMO

A presente pesquisa teve como objetivo investigar a viabilidade de se utilizar o Modelo Espiral de Desenvolvimento Musical de Swanwick (1988) como critério de avaliação da apreciação musical de crianças e adolescentes brasileiros de 6 a 14 anos.

O primeiro capítulo consiste em uma revisão de estudos anteriores, onde são discutidas, inicialmente, questões relacionadas à prática da avaliação no processo de ensino e aprendizagem. Posteriormente, são abordadas questões referentes à avaliação em música e, em seguida, discute-se a problemática da avaliação da apreciação musical - tema da presente pesquisa.

No segundo capítulo apresenta-se a Teoria e Modelo Espiral de Desenvolvimento Musical de Swanwick, a qual será utilizada como referencial teórico para a análise das respostas de crianças e adolescentes fornecidas através da atividade de apreciação musical.

O terceiro capítulo apresenta o método desenvolvido para conduzir esta investigação, o qual consistiu em entrevistar 60 crianças e adolescentes de 1<sup>a</sup>, 4<sup>a</sup> e 8<sup>a</sup> séries do ensino fundamental expostos a um processo de educação musical formal,

séries do ensino fundamental expostos a um processo de educação musical formal, sendo 20 alunos de cada série. Foram utilizados dois tipos de entrevista (entrevista estruturada e entrevista semi-estruturada) e instrumentos não-verbais e verbais de avaliação.

Na primeira parte do quarto capítulo os resultados desta pesquisa são avaliados à luz da Teoria e Modelo Espiral de Desenvolvimento Musical. Diante de alguns dados encontrados, na segunda parte deste capítulo, realiza-se uma nova avaliação das respostas da entrevista semi-estruturada. Esta levanta a necessidade de uma análise crítica dos critérios de avaliação da apreciação musical propostos pelo Modelo Espiral, análise esta realizada com base na própria Teoria Espiral de Desenvolvimento Musical e apresentada no quinto capítulo.

Na Conclusão demonstra-se que os critérios previstos pelo Modelo Espiral de Desenvolvimento Musical podem ser utilizados para avaliar a apreciação musical de crianças e adolescentes brasileiros de 6 a 14 anos. Sugere-se que os critérios de avaliação sejam ampliados, principalmente os critérios previstos para as duas fases do primeiro estágio de desenvolvimento musical - Materiais: fase Sensorial e fase Manipulativa. A Conclusão traz ainda recomendações para estudos posteriores.

## **ABSTRACT**

The purpose of this study has been to investigate whether Swanwick's Spiral Model of Musical Development (1988) can be used as an assessment model of responses through listening in audience constituted of Brazilian children aged 6 to 14.

The first chapter consists of a review of previous studies, where, firstly, issues related to assessment in the teaching and learning process are discussed. Secondly, issues related to assessment in music are presented and, at last, the problem of assessing listening in audience is discussed.

In the second chapter the Spiral Theory and Model of Musical Development is presented, which is used as a theoretical framework to analyze children's responses through listening in audience.

The third chapter presents the method employed to carry out this research, which consisted of interviewing sixty children from 1st, 4th and 8th grades systematically engaged with music education. Each grade was represented by groups

of twenty children. Two kinds of interview (structured and semi-structured) and non-verbal and verbal assessment tools were employed.

In the first part of the fourth chapter the results are analyzed in the light of the Spiral Theory and Model of Musical Development. Because of the findings a new analysis of the semi-structured interview was carried out. This further analysis points to the necessity of a critical review of the assessment criteria for listening in audience proposed by the Spiral Model of Musical Development.

The Conclusion shows that the criteria of the Spiral Model can be used to assess responses obtained through listening in audience from Brazilian children aged 6 to 14. It suggests an enlargement of the criteria, primarily at Sensorial and Manipulative levels, which constitute the first stage of musical development - Materials. The Conclusion also recommends further studies on the topic.

## INTRODUÇÃO

A avaliação faz parte de toda ação humana que envolve alguma forma de análise, compreensão e reflexão sobre as realidades. No entanto, no processo de ensino e aprendizagem, muitas vezes a avaliação acaba por se transformar no momento em que o professor simplesmente julga e classifica o aluno de maneira arbitrária.

Alguns autores observam que em música a avaliação tem sido tratada com certa arbitrariedade (SWANWICK, 1988; 1994; HENTSCHE, 1994). Por considerarem a música uma atividade que lida com elementos e aspectos subjetivos, alguns professores não definem o que esperam do aluno em termos de aprendizagem musical e, ao avaliar, partem de critérios intuitivos. Esta concepção de avaliação pode dificultar que professor e aluno se comuniquem e, conseqüentemente, que compreendam e reflitam sobre sua ação durante o processo de ensino e aprendizagem musical. Critérios de avaliação devem ser construídos a partir de estudos ou modelos de desenvolvimento musical, pois, sem compreender a trajetória do desenvolvimento

musical, o professor não possuirá bases para elaborar critérios de avaliação ou para questioná-los quando já estipulados nos currículos ou programas de ensino.

Além de estabelecer critérios, isto é, definir padrões de qualidade musical que se espera do aluno após uma experiência de aprendizagem (LUCKESI, 1994), é necessário que o professor defina: primeiro, *o quê* se deve avaliar em música, ou seja, quais objetos de avaliação poderiam revelar a compreensão musical do aluno; e, segundo, *como* avaliar, isto é, quais técnicas, instrumentos e procedimentos de avaliação devem ser utilizados para que o alunos respondam à música.

A avaliação da compreensão musical através da atividade de apreciação - foco da presente pesquisa - apresenta dificuldades inerentes. Ao contrário das atividades de execução e composição, a resposta dada através da apreciação não se constitui como um produto musical em si, pois o aluno não se expressa através da própria música mas sim, através de meios verbais ou de outro recurso de representação dos processos presentes nesta atividade. Como não há necessariamente uma resposta, comportamento ou produto final observável, a apreciação musical pode ocorrer somente como uma experiência particular do aluno. Desta forma, para que o professor possa compreender a experiência de apreciar música do aluno e diagnosticar seu nível de compreensão musical, torna-se necessário que esta experiência particular ou subjetiva seja traduzida de modo objetivo.

Na busca de objetividade, ao investigarem a resposta fornecida através da apreciação musical, a maior parte dos pesquisadores tem recorrido a abordagens laboratoriais, onde são utilizados como estímulos sons, intervalos ou seqüências tonais

especialmente criados para investigações específicas, e a avaliação das respostas é realizada através de técnicas da tradição psicométrica (HARGREAVES, 1986). Neste tipo de investigação os eventos musicais são reduzidos em seus componentes elementares e apenas aspectos ou parâmetros isolados da percepção musical são avaliados (por exemplo, percepção rítmica ou melódica), o que acaba por fragmentar a experiência musical. Por investigarem isoladamente parâmetros musicais específicos, os resultados deste tipo de investigação não fornecem uma concepção ampla do desenvolvimento musical que possa servir de base para a prática educacional, permitindo ao professor formular metas e objetivos, elaborar atividades e estratégias de ensino e construir critérios para avaliar a aprendizagem dos alunos.

Reconhecendo as limitações das investigações acima citadas, pesquisadores têm procurado abordar a experiência de apreciar música de forma mais global, abrangendo simultaneamente as várias dimensões da percepção musical e suas interrelações. Neste segundo tipo de investigação, os estímulos apresentados se constituem em músicas 'reais', isto é, músicas estruturadas, já compostas, e as respostas são avaliadas através de técnicas de caráter aberto.

Dentre os autores que abordam a questão da avaliação, apenas Swanwick (1988) propõe critérios de avaliação do conhecimento musical fundamentados em uma teoria de desenvolvimento musical. A Teoria e Modelo Espiral de Desenvolvimento Musical de Swanwick (1988) propõe ainda que o conhecimento musical seja avaliado de forma abrangente, contemplando simultaneamente o que o autor define como as dimensões de crítica musical, isto é, as formas de responder à música. A experiência

musical não é fragmentada em habilidades específicas mas avaliada a partir dos produtos gerados pelas atividades musicais: composição, execução e apreciação.

Pelas características acima citadas, a presente pesquisa pretende investigar a viabilidade de se utilizar o Modelo Espiral como critério de avaliação da apreciação musical de crianças e adolescentes brasileiros de 6 a 14 anos. O presente trabalho tem como base pesquisa conduzida por Hentschke (1993a) na Inglaterra, cujo objetivo foi investigar se as respostas dadas por crianças inglesas através da apreciação musical poderiam ser mapeadas de acordo com o Modelo Espiral de Desenvolvimento Musical.

Para conduzir esta investigação, foram selecionados 60 alunos de 1<sup>a</sup>, 4<sup>a</sup> e 8<sup>a</sup> séries do ensino fundamental expostos a um processo de educação musical formal, sendo 20 alunos de cada série. Na tentativa de avaliar a apreciação musical destes alunos, elaborou-se um método multi-instrumental, onde foram utilizados dois tipos de entrevista: estruturada e semi-estruturada. Na entrevista estruturada foram empregados cartões de desenhos esquemáticos de faces e de elementos gráficos como instrumentos não-verbais de avaliação. Na entrevista semi-estruturada os dados foram coletados por meio de questões e respostas verbais. Posteriormente, os dados obtidos foram analisados à luz da Teoria e Modelo Espiral de Desenvolvimento Musical de Swanwick (1988).

Esta investigação justifica-se pela busca de critérios de avaliação do conhecimento musical que possam ser utilizados pelo professor no processo de ensino e aprendizagem. Conhecendo como se dá o desenvolvimento musical dos alunos, o

educador poderá elaborar e reelaborar metas e objetivos, atividades e estratégias de ensino, escolher o repertório apropriado às diferentes fases de desenvolvimento e definir formas de abordar a música com os alunos.

Além disso, ao compreender como o aluno se relaciona com a música através da apreciação - atividade fundamental para o desenvolvimento de uma arte que é essencialmente sonora - o professor terá mais recursos para buscar e implementar práticas significativas de apreciação musical em sala de aula.

Esta pesquisa pretende ainda contribuir com a educação musical ao investigar a validade do Modelo Espiral de Desenvolvimento Musical de Swanwick (1988) como critério de avaliação da apreciação musical em um novo contexto, neste caso, um determinado contexto educacional brasileiro.

## 1 A AVALIAÇÃO NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM

Vários autores consideram a avaliação um fenômeno universal, presente tanto na escola quanto fora dela. De modo formal ou informal, o homem constantemente “julga as realidades ... à luz de critérios” (GANDIN, in HOFFMANN, 1995, p. 7). No entanto, como argumenta Hoffmann (*ibid.*, p. 11), é preciso definir o “significado primordial” da prática da avaliação na ação educativa.

Em trabalhos realizados com professores da pré-escola à universidade, Hoffmann (*ibid.*, p. 15) pôde constatar que a definição de avaliação destes professores acaba por se confundir com elementos que constituem a prática avaliativa tradicional, tais como prova, nota, conceito, recuperação e reprovação. Isto sugere que os professores parecem perceber “a ação de educar e a ação de avaliar como dois momentos distintos e não relacionados” (*ibid.*, p. 16). O professor apenas cumpre uma exigência das instituições de ensino e, ao final de um determinado período, notas e conceitos são atribuídos sem, no entanto, serem interpretados quanto a seu significado. A avaliação transforma-se no momento de classificar o aluno quanto a seu desempenho no grupo e em um instrumento de seleção dos mais capazes ou mais

talentosos. Luckesi (1994) sustenta que a avaliação da aprendizagem tem como função “possibilitar *uma qualificação da aprendizagem do educando*” e não sua classificação (*ibid.*, p. 66). Voltado para a questão da democratização do ensino, este autor (*ibid.*, p. 81) propõe que a avaliação deixe de ser um instrumento classificatório e passe a ser um meio para compreender a aprendizagem do aluno. Luckesi (1994) sustenta ser necessário resgatar a função diagnóstica da avaliação, utilizando-a como “um instrumento fundamental para auxiliar cada educando no seu processo de competência e crescimento para a autonomia” (*ibid.*, p. 44).

Ao classificar o aluno em inferior ou superior, por exemplo, o professor parece utilizar a avaliação como julgamento de valor de resultados do processo de ensino e aprendizagem. Segundo Hoffman (1995, p. 15), na concepção de avaliação como julgamento de valor dos resultados estão implícitos a arbitrariedade e o autoritarismo do professor. Para evitar a arbitrariedade, faz-se necessário rever o que se concebe por avaliação. Luckesi (1994) modificou sua definição de avaliação como “um juízo de valor sobre dados relevantes para uma tomada de decisão”, de 1978, para concebê-la como “um juízo de qualidade sobre dados relevantes para uma tomada de decisão”. O autor justifica a mudança argumentando que “o elemento *valor* possui uma significação sócio-filosófico-política abrangente, que ultrapassa os limites instrumentais da avaliação da aprendizagem que subsidia decisões do processo ensino-aprendizagem” (*ibid.*, p. 9).

Torna-se necessário superar as inadequações levantadas até o momento para que seja possível compreender a avaliação como parte essencial da prática

educacional, como uma forma de conhecer, questionar e refletir sobre a ação de professores e alunos durante o processo de ensino e aprendizagem. Considera-se importante abordar a avaliação da aprendizagem não somente como uma exigência das instituições de ensino, que desejam e devem informar aqueles que não presenciam as realizações da sala de aula, como outros professores, pais e diretores; mas como um processo contínuo e sistemático de retroalimentação do processo de ensino e aprendizagem. Quanto ao processo de ensino, os resultados da avaliação serão o ponto de partida para julgamentos e tomada de decisões no que refere aos ajustamentos e modificações quanto ao currículo, à abordagem do professor e às atividades e estratégias de ensino utilizadas em sala de aula, objetivando sempre o desenvolvimento dos alunos. Quanto ao aluno (processo de aprendizagem), a avaliação possibilitará que este encontre razões e meios para reorganizar seu saber e melhorar sua aprendizagem. Desta forma, a avaliação torna-se um componente essencial de todo e qualquer processo de ensino e aprendizagem.

### **1. 1 A avaliação no processo de ensino e aprendizagem musical**

As inadequações presentes na prática da avaliação durante o processo de ensino e aprendizagem levantadas por Hoffmann (1995) e Luckesi (1994) também podem ser aplicadas à avaliação em música e nas artes em geral. Entretanto, é possível observar um outro tipo de problema. Muitos professores sustentam a idéia de que as artes são

essencialmente subjetivas e que alguns de seus elementos não são passíveis de serem ensinados, não sendo possível, portanto, formular objetivos e prever aprendizagens observáveis (SWANWICK, 1988, pp. 129-149). Swanwick (1988) argumenta que esta visão invalida a idéia de educação nas artes, pois, se a aprendizagem não é observável, “como podemos ensinar o que não compreendemos? Como podemos responder aos alunos de forma significativa sem avaliar aquilo que eles fazem, produzem ou dizem?” (*ibid.*, p. 149) E como justificar o valor da educação musical e defender sua inclusão nos currículos escolares se o resultado da aprendizagem musical não é observável (*id.*, 1994, pp. 107-108)? Tourinho (1993) acredita que exista um medo em relação ao processo de avaliação e que este “é herança de concepções que mistificam a arte musical (e as outras), que reduzem o sentido e questionam o valor da escola e da avaliação” (*ibid.*, p. 124).

Hentschke (1994) argumenta que, no ensino de música, a avaliação do professor em sala de aula acontece mais em nível intuitivo do que com base na “observação sistemática do desempenho musical dos alunos com relação a critérios preestabelecidos” (*ibid.*, p. 47). Esta autora observa ainda que é comum que os critérios de avaliação sejam formulados a partir de uma “listagem de elementos”, onde cada um deles é julgado isoladamente e, após a soma dos conceitos atribuídos, estipula-se uma média final (*ibid.*, p. 50). Observa-se que este tipo de procedimento fragmenta a totalidade da atividade musical e nega a relação existente entre os diversos elementos que constituem o discurso musical. Tourinho (1993, p. 124) acrescenta que

“a avaliação do ensino musical tem se submetido a ‘critérios’ tais como frequência, participação, e comportamento”.

Para auxiliar o aluno, o professor necessariamente articula impressões sobre seu trabalho. Essa articulação ou avaliação pode ser inicialmente intuitiva (SWANWICK, 1994, p. 102), mas, para evitar julgamentos arbitrários, faz-se necessário utilizar critérios claros e explícitos, pois, sem critérios, a comunicação com o aluno será rudimentar (*id.*, 1988, p. 150). A comunicação pede um grau de objetividade para que professor e aluno possam compartilhar impressões, idéias e julgamentos. Caso contrário, permanecerão isolados em seus mundos particulares. Loane (1984, p. 228) salienta que a avaliação não é somente um modo de compreender o trabalho ou a resposta do aluno; “é também e essencialmente um tipo de comunicação, na verdade um tipo de interação”. Para que ocorra uma interação significativa entre professor e aluno, as informações subjetivas ou intuitivas devem ser focadas e expandidas de forma crítica (SWANWICK, 1994, p. 102).

Faz-se necessário compreender que mesmo um processo qualitativo de avaliação “exige critérios que permitam vencer o subjetivismo (...) do professor” (LIMA, 1994, p. 72). Luckesi (1994) observa que, como os professores não definem claramente o padrão de qualidade que se espera do aluno após uma experiência de aprendizagem, as possibilidades de julgamento tornam-se amplas e variadas. A avaliação dependerá do “estado de humor de quem está julgando”, tornando-se, portanto, arbitrária (*ibid.*, p. 72). Com esta atitude, os professores “não criam condições de possibilitar o crescimento dos educandos por meio de um processo de

auto-compreensão” (*ibid.*, p. 73). O juízo de qualidade, por seu caráter adjetivo, implica no estabelecimento prévio de um padrão ideal, o qual, na opinião de Luckesi (1994), seria um mínimo necessário de conhecimentos, definido a partir de dados relevantes da realidade (*ibid.*, p. 70). Estes dados, por sua vez, devem ser “compatíveis com o objeto a ser avaliado e com os objetivos que se tem” (*ibid.*, p. 74), evitando-se, assim, a ação arbitrária dos professores no processo avaliativo.

Para Hoffmann (1995), “as medidas referenciadas a critério podem desempenhar um papel significativo no acompanhamento do processo de construção do conhecimento” (*ibid.*, p. 24). Nesta perspectiva, a análise e interpretação das respostas do aluno não são feitas comparativamente ou com objetivo meramente classificatório, mas “com referência ao status do aluno em relação a determinados pontos referenciais (critérios) estabelecidos como indicadores de aprendizagem” (*ibid.*).

Swanwick (1994) argumenta que, embora presente nos sistemas educacionais, a avaliação a partir de critérios pode não ser bem recebida ou aceita por professores de artes. As artes são por muitos consideradas como demasiado únicas e pessoais para se submeterem a comparações, conceitos ou critérios (*ibid.*, p. 103). Além disso, a concepção de experiência artística como algo único e pessoal faz surgir novas questões: o que se deve avaliar em artes? Quais objetos de avaliação poderiam revelar a compreensão dos alunos? Como o professor poderá compreender o que o aluno construiu em termos de conhecimento artístico? Em função da subjetividade da

experiência artística poderia se argumentar que a avaliação deveria ser realizada a partir dos processos e não dos produtos artísticos.

Segundo Swanwick (1979, p. 107), “a idéia de processo enfatiza a evolução infinita de cada personalidade humana que não é suscetível à avaliação, exame ou ao ensino altamente estruturado”. Os produtos, por sua vez, consistem naquilo que as pessoas realmente produzem, fazem ou dizem. Mas em qualquer etapa de um processo pessoal de desenvolvimento os produtos estarão presentes, mesmo que seja na forma de uma idéia ou composição apenas esboçada. O autor considera ainda que os produtos são fundamentais para a comunicação humana (*ibid.*, p. 107), sendo impossível responder aos processos musicais dos alunos sem que ocorra algum tipo de manifestação, isto é, sem que estes processos, mesmo que temporariamente, tomem a forma de um evento perceptível. Por outro lado, é preciso não tomar os produtos como algo imutável e definitivo; estes são de caráter provisório, devendo ser submetidos à crítica, modificação, reinterpretação e desenvolvimento (*id.*, 1988, pp. 14-15). A reflexão contínua sobre os produtos dos alunos poderá permitir que o professor compreenda “o que parece estar acontecendo como um processo no decorrer do tempo”, respeitando a individualidade de cada aluno (*id.*, 1994, pp. 103-104). O professor não tem acesso direto aos processos desenvolvidos pelo aluno na construção de seu conhecimento. Os processos precisam se manifestar de alguma forma, em algum momento; precisam transformar-se em produtos - mesmo que temporários - para que o professor possa compreendê-los. Não se trata meramente de ‘medir’ um produto observável, mas de tomar os produtos como indicadores de habilidades e

processos já desenvolvidos ou a serem desenvolvidos. Os produtos musicais poderão transformar-se em um meio que possibilite a comunicação entre professor e aluno. Faz-se necessário definir os produtos aptos a revelar o conhecimento musical e o processo de desenvolvimento do mesmo. Segundo Swanwick (1994), “há uma qualidade que reconhecemos como musical” e devemos definir esta qualidade de modo a fornecer bases explícitas para os julgamentos, sempre em concordância com a natureza da experiência musical (*ibid.*, p. 107); “devemos saber o que conta quando as pessoas executam, compõem ou respondem à música através da apreciação” (*ibid.*, p. 102). Além de elaborar critérios de avaliação e definir os produtos a serem avaliados, o professor deve ter claro como avaliar, isto é, quais técnicas, instrumentos e procedimentos de avaliação devem ser utilizados para que o aluno responda à música.

Como a presente pesquisa tem como foco a avaliação da apreciação musical, a seguir serão discutidas questões referentes a este tema.

## **1.2 A avaliação da apreciação musical**

A avaliação do conhecimento musical através da atividade de apreciação apresenta dificuldades inerentes. Esta atividade ocorre como um processo interno, não sendo possível abordá-la diretamente. Como argumenta Sloboda (1985), na apreciação é possível haver uma atividade mental intensa mas não há, necessariamente, um produto final externamente observável. O principal produto da atividade de apreciação

é uma “série de imagens mentais efêmeras e incomunicáveis, sentimentos, memórias e antecipações” (*ibid.*, p. 151). Como não há necessariamente uma resposta, comportamento ou produto final observável, esta atividade pode ocorrer somente como uma experiência particular do aluno. Desta forma, para que o professor possa compreender a experiência de apreciar música do aluno e diagnosticar seu nível de compreensão musical, torna-se necessário que esta experiência particular ou subjetiva seja traduzida de modo objetivo.

A resposta dada através da apreciação não se constitui em um produto musical direto, pois precisa da intermediação da palavra ou de outro recurso de representação dos processos presentes nesta atividade. Esta resposta depende de um meio de expressão que não a própria música. No caso das atividades de execução e composição o produto da atividade é essencialmente musical, visto que o sujeito se expressa através da própria obra musical. Segundo Hentschke (1994/95), “o que constitui o produto musical não é a apreciação em si, mas sim os subprodutos da percepção musical global, que podem ser representados através de palavras, cartões de figuras e desenhos, entre outros” (*ibid.*, p. 32).

Talvez não seja realmente possível verbalizar tudo o que se sabe sobre música, mas é possível desenvolver e compartilhar “julgamentos analíticos, formas de descrever e avaliar a experiência musical” (SWANWICK, 1994, p. 20). A avaliação não substitui a experiência musical em si, mas fornece informações que possibilitam aprofundar a compreensão sobre a natureza e o desenvolvimento do conhecimento musical (*ibid.*, p. 66). Haack (1992) parece concordar com Swanwick quando afirma

que as palavras ou comentários verbais sobre a experiência musical não constituem a experiência em si e nem são capazes de substituí-la (*ibid.*, p. 460). No entanto, “a combinação de experiência musical com informação verbal sobre a mesma permanece o meio mais apropriado e mais potente de partilhar a educação musical” (*ibid.*).

Hargreaves (1986) relata como a apreciação musical tem sido avaliada. Este autor aponta dois tipos de abordagem nas investigações da resposta à música: abordagem experimental e abordagem naturalista. Na primeira são utilizados como estímulos sons gerados eletronicamente, intervalos ou seqüências tonais executados sob condições de laboratório e a avaliação das respostas dos sujeitos é realizada através de escalas de classificação padronizadas, questionários, entre outros. Este tipo de abordagem permite a manipulação e o controle preciso de variáveis (*ibid.*, pp.108-109). Apresenta-se, por exemplo, uma seqüência de quatro alturas, com determinadas durações e com intensidade constante. Em seguida, modifica-se somente a duração de uma das alturas da seqüência anterior, mantendo constantes as alturas e a intensidade, e se examina o efeito desta modificação na resposta do ouvinte. Mas, como observa Hargreaves (1986), as investigações experimentais podem parecer triviais e artificiais em função das tarefas solicitadas (*ibid.*, pp.108-109), como discriminar alturas desvinculadas de melodia, identificar se duas melodias ou dois padrões rítmicos são iguais ou diferentes, identificar quantas notas possui um acorde, entre outras. Ao investigar isoladamente os componentes elementares dos eventos musicais, é possível que aspectos significativos da percepção musical passem despercebidos (KRUMHANSL, *apud* CUDDY e UPITIS, 1992, p. 335), uma vez que o sujeito

também responde isoladamente aos parâmetros musicais, impedindo que o pesquisador tenha uma noção ampla de sua percepção.

Na abordagem naturalista (HARGREAVES, 1986) os estímulos apresentados se constituem em músicas reais (*ibid.*, p. 109), ou seja, músicas estruturadas, já compostas, o que possibilita que o sujeito responda a todos os parâmetros musicais e suas interrelações. As respostas dos sujeitos são avaliadas através de técnicas de caráter aberto, como transcrição ou gravação da resposta verbal (*ibid.*, p. 109), as quais permitem maior liberdade para o sujeito, que responde àquilo que considera relevante na música. Este tipo de abordagem perde em precisão, mas apresenta vantagens por se aproximar das condições reais da experiência musical (*ibid.*, p. 109), pois o sujeito responde a músicas, podendo contemplar os vários aspectos dos eventos musicais e suas interrelações.

Segundo Hargreaves (1986), “a maior parte dos estudos psicológicos de resposta à música têm adotado uma abordagem microscópica, laboratorial”, utilizando estímulos musicais ou quase-musicais específicos e não estímulos musicais reais (*ibid.*, p. 105), e técnicas de avaliação da tradição psicométrica, tais como escalas de atitude, comparação de pares, escalas de classificação e avaliações de comportamento (*ibid.*, p. 109).

Nos testes psicométricos - caso dos testes padronizados de aptidão e aquisição musical - o conhecimento musical é decomposto em unidades pequenas e definidas para que os itens formulados para avaliação tenham uma resposta também definida. Segundo Boyle e Radocy (1987), “um teste simplesmente fornece amostras do

comportamento de um indivíduo sob condições específicas” em relação a uma determinada habilidade ou conhecimento (*ibid.*, p. 35). Desta forma, a experiência musical é fragmentada e apenas alguns de seus aspectos são isoladamente avaliados (discriminação de alturas, memória tonal, reprodução de padrões rítmicos, análise de acordes, etc.). Ressalta-se que a maioria dos testes musicais apresenta como estímulos materiais musicais desvinculados de um contexto expressivo e estrutural (SWANWICK, 1988, p. 22).

Nos diversos testes de aptidão e aquisição musical apresentados e discutidos por Shuter-Dyson e Gabriel (1981), observa-se que os resultados apresentados pelas autoras esclarecem aspectos relacionados à origem e desenvolvimento da capacidade musical e apontam fatores que influenciam este desenvolvimento, permitindo mapear uma seqüência de comportamentos musicais específicos esperados em função da idade, da prática e instrução musical dos indivíduos e de fatores sociais, tais como desenvolvimento da percepção melódica e harmônica, do sentido tonal, da memória tonal e rítmica, da reprodução de padrões rítmicos, da aquisição de conceitos, entre outros. Por outro lado, estes resultados não fornecem uma concepção ampla do desenvolvimento musical que possa servir de base para a prática educacional, permitindo ao educador formular objetivos, determinar os conteúdos e sua seqüência, elaborar estratégias de ensino e estabelecer critérios para avaliar a aprendizagem dos alunos e a eficácia do ensino.

O mesmo poderia ser dito sobre estudos que abordam o que se poderia chamar de unidades mais amplas da experiência musical em relação aos testes de aptidão e

aquisição musical, embora ainda se constituam em aspectos isolados da percepção musical. Dentre esses estudos, é possível destacar aqueles que têm como foco a percepção da organização estrutural de obras musicais, como pesquisas citadas por Cuddy e Upitis (1992), que descrevem relações hierárquicas entre sons, acordes e tonalidades, princípios de agrupamento, relações entre os componentes da organização musical, entre outros (*ibid.*, p. 334). Há também um segundo foco que investiga respostas à expressividade - ao caráter expressivo - da música, tais como Gatewood (1927), Vernon Lee (1932), Wolff (1945) (*apud* SWANWICK, 1988), Dolgin e Adelson (1990), Giomo (1993), entre outros. Hargreaves (1986), por sua vez, apresenta uma série de estudos que têm como objeto de investigação o nível de familiaridade e de complexidade dos estímulos apresentados e sua relação com gosto, interesse e preferência musical, ou seja, com julgamentos estéticos pessoais.

Tantos focos de investigação refletem a complexidade da natureza da experiência e do conhecimento musical mas, mesmo reconhecendo a contribuição e a importância dos estudos já citados, salienta-se a necessidade de processos de avaliação que abordem a experiência musical de forma mais global, abrangendo simultaneamente as várias dimensões da experiência musical e suas interrelações.

Na revisão realizada por Haack (1992) de pesquisas sobre audição musical da década de 1980 sob uma perspectiva de desenvolvimento, é possível constatar que os estudos apresentados também têm como foco aspectos e elementos musicais isolados, mesmo lidando com estímulos musicais reais. Dentre os vários focos de investigação, Haack (*ibid.*, p. 461) observa “a primazia da altura e da melodia na pesquisa sobre

audição musical”. Em função desta condição, o autor salienta ser necessário um maior número de investigações não só dos demais elementos musicais, mas também das interações contextuais entre os mesmos a partir de abordagens mais holísticas (*ibid.*, p. 458). Haack (*ibid.*, p. 458) observa que

“a necessidade de pesquisas que explorem o fenômeno da audição de uma maneira mais holística, contextual, é enfatizada por muitos pesquisadores, e particularmente por aqueles interessados em aplicações mais diretas de resultados aos processos de ensino e aprendizagem” (HAACK, 1992, p. 458).

Ressalta-se ainda que não seria suficiente utilizar somente os resultados de testes e de investigações de aspectos ou parâmetros isolados da experiência musical como base para a tomada de decisões educacionais. É preciso estruturar estes resultados a partir de um referencial teórico, definir o que é considerado como sendo conhecimento musical e definir critérios de avaliação que sejam capazes de fornecer informações ao professor sobre o desenvolvimento musical dos alunos.

Cuddy e Upitis (1992), ao tratar da avaliação da percepção musical, comentam que “infelizmente, muitos critérios para avaliação, especialmente em contextos escolares, são baseados em um número limitado de testes focando componentes isolados da música” (*ibid.*, p. 340). As autoras salientam a importância de se utilizar critérios que “ênfatizem o engajamento musical ativo” (*ibid.*). A utilização de tais critérios estimularia o professor a ter uma noção mais global da criança em termos de música, ao invés de avaliar somente elementos musicais isolados; isto, por sua vez,

poderia transformar as próprias experiências musicais, tornando-as mais significativas para o aluno (*ibid.*, p. 341).

Na busca de critérios e procedimentos de avaliação em contextos escolares foram consultados alguns currículos ('A Guide to Curriculum Planning in Music' - Wisconsin; 'The Manhattanville Music Curriculum Program - MMCP'; Currículo Nacional inglês) e autores que abordam a questão do planejamento curricular e da avaliação (NYE & NYE, 1985; MILLS, 1991). Embora todos os currículos e autores acima "ênfaticamente enfatizem o engajamento musical ativo" (CUDDY e UPITIS, 1992, p. 340) no processo de avaliação, a maioria deles concebe a avaliação a partir de aspectos ou elementos musicais isolados.

Segundo a proposta curricular de Wisconsin os elementos musicais que necessitam ser compreendidos pelos alunos são expressão, melodia, ritmo, harmonia, timbre, textura e forma. A partir de cada um destes elementos identificam-se conceitos musicais que, quando agrupados, constituem o 'Banco de Conceitos'. Para cada conceito é estabelecido um objetivo específico ao final de cada um dos seis ciclos escolares. Com base nos objetivos são definidas tarefas específicas para as três atividades musicais (execução, descrição e criação) que possibilitem avaliar o domínio de cada conceito musical. Os elementos musicais - expressão, melodia, ritmo, harmonia, timbre, textura e forma - são isoladamente avaliados por meio de tarefas específicas chamadas de resultados.

O 'Manhattanville Music Curriculum Program - MMCP' tem como um de seus princípios o enfoque na totalidade ou abrangência da experiência musical. O estudo de

elementos musicais isolados tende a inibir não só a capacidade de percepção dos alunos como também os próprios elementos em si. A experiência musical ocorre de forma global e integrada. Este princípio se faz presente na forma espiral do currículo, onde os conceitos musicais são abordados de forma a vinculá-los a um contexto aural. Os elementos musicais são sempre integrados e o aluno é considerado como sendo músico desde a primeira estratégia de ensino. Mas, por outro lado, o processo de avaliação utiliza como critérios objetivos comportamentais específicos, que definem com precisão o comportamento que se espera do aluno, sob que condições e em que medida, tendo considerado seus limites e nível de desenvolvimento. Argumenta-se que o professor tem um propósito específico em cada atividade musical. Uma vez definidos os propósitos e elaborados os objetivos, estes delimitam a avaliação do aluno. Da mesma forma, Nye & Nye (1985) sugerem que a avaliação da aprendizagem seja feita com base em objetivos comportamentais específicos elaborados a partir da taxionomia de objetivos educacionais estabelecida por Bloom (1973), determinando com clareza níveis específicos de resultados esperados. Nestes casos, o aluno é avaliado a partir de focos também específicos, procedimento este que fragmenta a totalidade da experiência musical e limita as aquisições do aluno àquilo que o professor planejou avaliar.

No Currículo Nacional da Inglaterra os objetivos formulados para as atividades de Execução e Composição ('AT1') e de Audição e apreciação ('AT2'), contemplando as aquisições esperadas ao final de cada um dos três estágios escolares, são utilizados como critérios de avaliação. Ao contrário dos currículos abordados

anteriormente, o currículo inglês prevê que o conhecimento musical seja avaliado de forma abrangente, procurando contemplar simultaneamente os diversos elementos musicais através das atividades de execução, composição, audição e apreciação. Os objetivos são mais amplos, referindo-se às atividades musicais em si e não a elementos ou comportamentos musicais específicos.

Mills (1991), por sua vez, mostra uma postura semelhante e propõe objetivos mais amplos a serem utilizados como critérios de avaliação da aprendizagem musical. A autora observa que os objetivos devem ser suficientemente amplos para não limitar as aquisições dos alunos. A autora salienta ainda que a música deve ser abordada sempre como uma experiência holística, tanto no que refere à elaboração de objetivos quanto à avaliação da aprendizagem. Neste caso, também se observa que a proposta de avaliação não fragmenta a totalidade da experiência musical.

A partir da revisão dos currículos e autores acima citados, é possível observar que todos recomendam que a avaliação seja feita em termos de objetivos, sejam objetivos comportamentais específicos ou objetivos mais abrangentes. Observa-se também que todos demonstram uma preocupação constante com o desenvolvimento musical dos alunos, com uma prática seqüencial e progressiva, partindo do mais simples para o mais complexo. É a partir desta concepção que são estipulados objetivos de ensino e critérios de avaliação da aprendizagem musical na bibliografia consultada.

Mas é necessário definir o que se entende por desenvolvimento musical e qual o significado de termos como 'progressão', 'mais simples' e 'mais complexo' em

música. Ao elaborar objetivos de ensino e critérios de avaliação, o professor precisa ter uma concepção de como se dá o desenvolvimento musical dos alunos, pois “só é possível aprender na medida em que já se tenha os mecanismos de assimilação do novo que vai ser ensinado” (LUCKESI, 1994, p. 135).

Webster (1992), ao abordar a questão da avaliação, aponta como fator essencial aos pesquisadores da área o desenvolvimento de teorias que possam organizar as diversas abordagens, definições e técnicas de avaliação, assim como contribuir para a validade da avaliação (*ibid.*, p. 278). Salienta-se a necessidade não só de avaliar a aprendizagem musical de modo a não fragmentar a experiência musical e destituir dos elementos da música seu caráter relacional, mas também de construir critérios de avaliação com base em modelos ou teorias de desenvolvimento musical. Sem um referencial teórico de desenvolvimento musical o professor poderá ter dificuldades para formular objetivos e critérios de avaliação ou para questioná-los, quando já estipulados nos currículos. O professor deve conhecer o que se pode esperar em termos de respostas dos alunos em diferentes idades e etapas da aprendizagem musical. Faz-se necessário compreender a trajetória do desenvolvimento musical para que seja possível orientar a aprendizagem e o desenvolvimento dos alunos.

Nos estudos naturalistas, os quais procuram contemplar simultaneamente vários aspectos ou parâmetros musicais, destacam-se como autores que se dedicam à questão da avaliação Loane (1984), Bunting (1977;1988), Swanwick (1988; 1994), Webster (1992), entre outros. Dentre os autores citados, apenas Swanwick propõe critérios de avaliação do conhecimento musical fundamentados em uma teoria de desenvolvimento

musical - a Teoria Espiral de Desenvolvimento Musical - e com base na natureza da experiência musical. A Teoria Espiral representa, segundo Hargreaves e Zimmerman (1992), uma “primeira tentativa de dar sentido e coerência” à crescente literatura sobre desenvolvimento musical (*ibid.*, p. 380). Estes autores identificam ainda outras duas teorias de desenvolvimento da aprendizagem musical: a teoria de Serafine (1988) e o corpo de pesquisas vinculado ao ‘Harvard Project Zero’, como as investigações de Gardner (1973) e Davidson e Scripp (1989), denominado pelos autores de ‘abordagem do sistema de símbolos’ (*ibid.*, p. 377). No entanto, estas duas teorias não propõem um modelo de avaliação do conhecimento musical.

A partir da revisão da literatura, foi possível observar que o Modelo Espiral de Desenvolvimento Musical apresenta certas características que vêm ao encontro das necessidades da presente pesquisa. Primeiramente, o Modelo Espiral propõe que o conhecimento musical seja avaliado como um todo, contemplando simultaneamente as várias dimensões da música e suas interrelações. Desta forma, a experiência musical não é fragmentada em habilidades específicas mas avaliada a partir dos produtos gerados pelas atividades musicais: composição, execução e apreciação. Além disso, o Modelo Espiral estabelece critérios de avaliação a partir da descrição de respostas ou comportamentos musicais que caracterizam as diferentes fases do desenvolvimento musical. Outra característica que diferencia o Modelo Espiral é que seus critérios de avaliação são estabelecidos com base em uma teoria de desenvolvimento musical - a Teoria Espiral. Além disso, a validade do Modelo Espiral de Desenvolvimento Musical de Swanwick como critério de avaliação da apreciação musical foi

comprovada em pesquisa conduzida por Hentschke (1993a) na Inglaterra com crianças inglesas de 7 a 14 anos.

Este trabalho passa agora a abordar a Teoria Espiral de Desenvolvimento Musical de Swanwick (1988), a qual será utilizada como referencial teórico na investigação da viabilidade de se utilizar o Modelo Espiral de Desenvolvimento Musical como critério de avaliação da apreciação musical de crianças e adolescentes brasileiros de 6 a 14 anos.

## 2 A TEORIA E O MODELO ESPIRAL DE DESENVOLVIMENTO MUSICAL

Swanwick (1979; 1988) coloca como problema central da educação musical a ausência de bases teóricas que possam fundamentar sua prática. O autor argumenta que para responder aos alunos de forma significativa, planejar o ensino e até mesmo para se justificar o ensino de música e a inclusão desta disciplina nos currículos escolares, é preciso formular idéias sobre a natureza da experiência e do conhecimento musical, sobre o valor da educação musical, sobre como os indivíduos constroem seu conhecimento musical e sobre meios de propiciar e facilitar o acesso à música e desenvolver a compreensão musical dos indivíduos.

As primeiras investigações de Swanwick referem-se à natureza da experiência e do conhecimento musical, onde o autor tenta definir quais aspectos ou elementos constituem o conhecimento musical, o que torna a música 'musical', quais elementos são atendidos em uma experiência musical. Ao especular sobre a natureza da experiência e do conhecimento musical, Swanwick reconhece dois estratos. O primeiro deles refere-se à relação pessoal do indivíduo com a música, uma experiência

particular, muitas vezes incomunicável, podendo variar em função das percepções e respostas do próprio indivíduo. Mas a resposta musical não é exclusivamente individual e idiossincrática. Há uma segunda dimensão ou estrato onde aspectos de experiências individuais podem ser compartilhados; um conhecimento objetivo que possibilita a crítica musical (SWANWICK, 1994, pp. 13-14). No estrato do conhecimento musical objetivo, Swanwick aponta diferentes formas de responder à música e falar sobre a experiência musical: as chamadas dimensões de crítica musical, a dizer, Materiais, Expressão, Forma e Valor.

Ao atender à música, presta-se atenção às sonoridades, à manipulação dos sons, ao controle seguro dos instrumentos e vozes, à qualidade do som em si (forte, suave, o timbre da voz, etc.) - os Materiais sonoros. Atende-se também ao caráter expressivo da música, isto é, à identidade expressiva da música, seja ela titânica, leve ou alegre. Ao mesmo tempo, busca-se coerência, meios pelos quais os gestos musicais se relacionam, se desenvolvem ou se contrastam, definindo um sentido de direção; toma-se consciência da estrutura da obra. Há ainda a dimensão de comprometimento e avaliação pessoal, o valor da experiência em nível individual - a atitude em relação à experiência. O nível de entrega e comprometimento percorre o caminho entre os extremos de atitude de valor negativa e positiva, podendo ser influenciado por fatores como idade, sexo, contexto social, disposição da personalidade e educação, mas depende, principalmente, da experiência musical anterior. O valor que se atribui a uma experiência ou obra musical é consequência do “desenvolvimento da sensibilidade e

das habilidades em lidar com os materiais sonoros e da capacidade de identificar expressão e compreender a forma musical” (*ibid.*, p. 20).

Segundo Swanwick (*ibid.*, p. 22), todo comentário crítico sobre qualquer objeto ou evento musical pode ser categorizado a partir dessas dimensões. Embora formem um todo único na experiência musical direta, as quatro dimensões de crítica musical podem ser isoladas sob o propósito da análise ou do ensino. O autor reconhece ainda uma outra dimensão de crítica, onde os comentários abordam o contexto social e histórico da obra, do compositor ou do intérprete, aspectos da vida pessoal dos músicos, a construção dos instrumentos, entre outros. Embora reconheça o valor deste tipo de crítica, Swanwick (1991a, p. 140) argumenta que este discurso não se refere à resposta musical em si, pertencendo a uma classe lógica diferente das dimensões anteriormente citadas.

Considera-se necessário esclarecer a concepção de Swanwick de experiência musical direta. Esta refere-se às atividades que propiciam um envolvimento direto com música, proporcionando a construção do conhecimento musical pela ação do próprio indivíduo (conhecimento direto ou pessoal). São elas: composição, execução e apreciação (*id.*, 1979, pp. 42-43). Além dessas atividades essencialmente musicais, existem outras que Swanwick considera como atividades externas mas complementares à experiência musical. Estas atividades têm como função fundamentar e capacitar a experiência direta e o desenvolvimento do conhecimento musical e são agrupadas sob os tópicos “aquisição de habilidades” - que inclui controle técnico vocal e instrumental, desenvolvimento da percepção aural e da leitura e notação - e “estudos

de literatura da música e sobre a música”, abrangendo estudos históricos e musicológicos (*ibid.*, pp. 44-45). Estes são, segundo Swanwick (*ibid.*), os cinco parâmetros da experiência musical, sendo que três deles - composição, execução e apreciação - consistem no relacionamento direto com música.

As bases teóricas das investigações sobre a natureza da experiência e do conhecimento musical surgiram a partir da tentativa de justificar a importância da música e das artes em geral na experiência humana. Swanwick (1988) passou a investigar e a delinear o “perfil psicológico das artes; como elas contribuem para o desenvolvimento da mente” (*ibid.*, p. 35), pois, na sua concepção, “a menos que as artes possam desenvolver a mente (no mais amplo sentido), sua função não poderá ser essencialmente compreendida, nem seu papel na educação” (*ibid.*, p. 36).

Após um período de investigação, Swanwick (*ibid.*, pp. 41-51) sugere a existência de paralelos entre as artes e o Jogo de Piaget, um dos desenvolvimentos especiais do período sensório-motor. O Jogo, assim como os demais desenvolvimentos especiais, é descrito por Piaget “no contexto dos seis estágios de desenvolvimento geral” que caracterizam o período sensório-motor (FLAVELL, 1988, p. 123). O início do desenvolvimento do jogo na primeira infância é especialmente caracterizado pelo que Swanwick (1988, p. 41) chama de prazer pela mestria (1º e 2º estágios do desenvolvimento do Jogo); a criança se deleita com a experiência de controlar, de dominar certos comportamentos. À medida que a criança se desenvolve, o jogo torna-se imaginativo (6º estágio do desenvolvimento do Jogo). Estímulos inadequados são tratados como se fossem adequados, isto é, são tratados como símbolos de alguma

coisa. “A criança torna-se realmente capaz de fingir ou de fazer de conta” (FLAVELL, 1988, p. 129). O jogo imaginativo (ou simbólico) é um processo de pura assimilação (SWANWICK, 1988, p. 41), ou seja, os elementos do meio são transformados para que sejam incorporados à estrutura do organismo (FLAVELL, 1988, p. 45). Swanwick (1988, p. 42) aborda ainda um outro elemento - a imitação, comportamento caracterizado pela primazia do processo de acomodação, onde o organismo se modifica para se ajustar ao mundo externo.

O autor passa, então, a explicitar as relações existentes entre os elementos de Mestria, Imitação e Jogo Imaginativo e a experiência artística. No presente trabalho estas relações serão descritas em relação à experiência musical.

O prazer de explorar e controlar o meio, característico dos primeiros meses de vida, está presente nas atividades musicais. O desenvolvimento da sensibilidade aos materiais sonoros e das habilidades de manipulação dos mesmos, da discriminação aural, o uso de notações, a satisfação pela virtuosidade dos intérpretes são alguns elementos relacionados à Mestria. Swanwick (1988) acrescenta que “o controle dos materiais musicais pressupõe um nível de prazer no som em si” (*ibid.*, p. 55), nas impressões sonoras, como se os materiais sonoros fossem entidades independentes.

Segundo Swanwick (*ibid.*, p. 57) a imitação é mais clara nas artes representativas, as quais fazem referência direta aos eventos da vida. Mas, mesmo em artes ou obras mais abstratas, é possível expressar um sentimento ou uma impressão, onde diversos gestos imitativos se combinam e caracterizam expressivamente uma obra. A caracterização musical é um desenvolvimento direto da imitação presente nos

primeiros estágios de desenvolvimento da criança. A imitação relaciona-se ao caráter referencial, expressivo da música. O jogo imaginativo, por sua vez, relaciona-se à estrutura da obra. A criança constrói um mundo de novas relações a partir de elementos que existem a seu redor. Em música, o jogo imaginativo refere-se às transformações estruturais, à construção e reconstrução das possibilidades musicais.

Estabelece-se, assim, uma relação “entre os conceitos psicológicos de mestria, imitação e jogo imaginativo, e seus elementos musicais análogos: controle dos sons, caráter expressivo e estrutura” (SWANWICK, 1988, p. 58). Para Swanwick (*ibid.*, p. 55), “o jogo, uma característica humana vital, está intrinsecamente relacionado a toda atividade artística”, onde os elementos Mestria, Imitação e Jogo Imaginativo se fazem sempre presentes. Mas como as artes podem contribuir para o desenvolvimento da mente? Com base na explicação de Piaget sobre o desenvolvimento da inteligência conceitual e as condições para o mesmo, Swanwick (1988, pp. 48-49; 1994, p. 83) afirma que as artes compartilham dos mesmos processos psicológicos presentes em outras formas de discurso simbólico, como a filosofia ou as ciências, sendo, por esta razão, possível desenvolver a mente através do engajamento artístico.

Swanwick sugere uma relação entre os elementos do jogo piagetiano - Mestria, Imitação e Jogo Imitativo - e três dimensões de crítica musical: Materiais, Expressão e Forma. A partir dessa base teórica, o autor argumenta ser possível categorizar os produtos musicais das crianças sob uma perspectiva de desenvolvimento.

Questões referentes à validade do paralelo traçado entre o desenvolvimento musical e o desenvolvimento do jogo da teoria piagetiana serão abordadas posteriormente.

## **2. 1 A seqüência de desenvolvimento musical: Modelo Espiral**

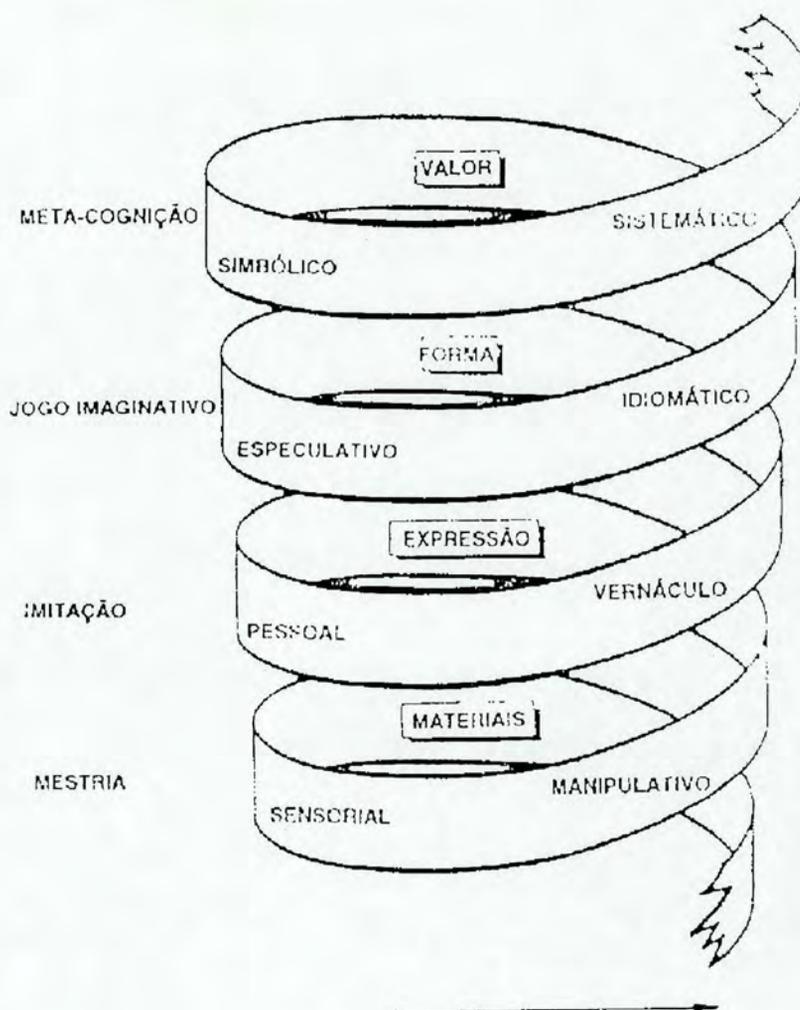
Na tentativa de mapear o desenvolvimento musical das crianças, Swanwick e Tillman (1986) conduziram, por quatro anos, uma pesquisa com composições de crianças inglesas provenientes de diferentes grupos étnicos e culturais (SWANWICK, 1988, p. 60). Embora esta pesquisa tenha tomado como base as dimensões da experiência musical (ou de crítica musical), a seqüência de desenvolvimento não foi prognosticada, mas descoberta a partir da tentativa de compreender de modo qualitativo as composições das crianças (SWANWICK, 1994, p. 84). Ao analisar os produtos das crianças, foram observados diferentes tipos de composições relacionados às idades das mesmas. Swanwick e Tillman (1986) investigaram a natureza dessas diferenças e as composições foram categorizadas de acordo com o nível mais alto apresentado em termos das dimensões de crítica musical expostas anteriormente. Após esta categorização, foi possível traçar, através das composições, o desenvolvimento seqüencial das dimensões de crítica musical na seguinte ordem: Materiais, Expressão e Forma. Os pesquisadores observaram ainda evidências do desenvolvimento da dimensão de Valor (*ibid.*, p. 86). As quatro dimensões de crítica musical - Materiais,

Expressão, Forma e Valor - foram posteriormente consideradas como os estágios cumulativos do Modelo Espiral de Desenvolvimento Musical (Figura 1).

À dimensão de Valor, Swanwick (1988, pp. 73-74) relaciona como elemento psicológico análogo o que os psicólogos chamam de meta-cognição. Tecnicamente, este termo refere-se ao “processo de tornar-se consciente dos nossos próprios processos de pensamento e de articular idéias sobre os mesmos” (*ibid.*, p. 74). Swanwick (1988) utiliza o termo em um sentido mais limitado, como “indicando consciência individual dos processos de pensamento e sentimento em uma resposta de valor à música” (*ibid.*, p. 74).

Ao determinar a seqüência de desenvolvimento musical, Swanwick e Tillman (1986) se apoiaram também em estudos e categorizações realizados por outros pesquisadores, como Moog (1976), Gardner (1973), Ross (1984) e Bunting (1977) (SWANWICK, 1991a, p. 142).

*FIG. 1: O Modelo Espiral de Desenvolvimento Musical*



SWANWICK AND TILLMAN - 1985

A seqüência de desenvolvimento foi representada na forma de espiral pelo fato deste processo ser cíclico, ou seja, o indivíduo que opera num estágio superior não abandona os estágios precedentes; estes são revisitados a cada novo encontro musical. No entanto, como observa Hentschke (1993c), o que pode ocorrer com indivíduos que operam em estágios superiores é que estes “têm a opção de se engajar ou responder à música em qualquer dimensão de crítica musical” (*ibid.*, p. 58). Swanwick (1994, p.

95) enfatiza que os ‘finais quebrados’ do espiral indicam que este é constantemente reativado a cada experiência musical.

Uma segunda razão refere-se ao fato de o processo de desenvolvimento ser cumulativo, isto é, os primeiros estágios são necessários para que o indivíduo alcance os estágios superiores. Como exemplo: para que um indivíduo responda no estágio de Forma, é preciso que ele tenha domínio dos Materiais musicais (HENTSCHKE, 1993c, p. 56). Além dos dois fatores já citados, existe um terceiro que refere-se a uma espécie de oscilação durante o processo de desenvolvimento musical que parte de “uma perspectiva individual e idiossincrática” em direção a uma perspectiva socialmente estimulada e compartilhada (SWANWICK, 1988, p. 67).

Cada uma das dimensões do conhecimento musical (ou estágios da seqüência de desenvolvimento musical) parece conter “uma polaridade entre tendências ‘assimilatória’ e ‘acomodatória’” (SWANWICK, 1994, p. 86). Swanwick (1994) argumenta que o desenvolvimento de toda compreensão depende dos processos complementares e interativos de assimilação e acomodação, isto é, da capacidade de “relacionar dados da experiência aos sistemas internos de significado” (assimilação) e, ao mesmo tempo, da capacidade de “modificar estes sistemas quando eles não mais são adequados para interpretar a experiência e sustentar coerência (acomodação)” (*ibid.*, p. 86).

O lado esquerdo do espiral representa a “dimensão de motivação interna” (*ibid.*, p. 87), onde dados da experiência são diretamente assimilados à visão de mundo do próprio indivíduo, o que Swanwick (1994) denomina de “processo intuitivo” (*ibid.*, p.

86). A dimensão intuitiva é “expandida e nutrida pelo lado direito do espiral”, de tendência imitativa e analítica (*ibid.*, p. 87). A relação entre os dois lados do espiral sinaliza a natureza dialética da experiência musical (*ibid.*, p. 87).

Considera-se importante ressaltar que as fases do Modelo Espiral não se referem a idades específicas. Embora na pesquisa de 1986 (SWANWICK e TILLMAN, 1986) as composições tenham sido relacionadas à idade das crianças do estudo em questão, Swanwick argumenta que o objetivo principal não foi vincular produtos específicos a idades também específicas, mas, isto sim, traçar o desenvolvimento do conhecimento musical das crianças (SWANWICK, 1994, p. 90). Os autores se propuseram a mapear a seqüência do desenvolvimento musical, ou seja, compreender “como as crianças desenvolvem o conhecimento musical a partir do momento em que iniciam seus estudos musicais ou começam a se engajar sistematicamente com a música” (HENTSCHKE, 1993c, p. 55).

O tempo de engajamento com música, o tipo de educação formal, o ambiente musical ao qual o indivíduo está exposto informalmente e o nível de desenvolvimento cognitivo são fatores que podem influenciar de modo significativo o processo de desenvolvimento musical. Portanto, Swanwick sugere uma possível seqüência de desenvolvimento mas não necessariamente vinculada a idades ou períodos de tempo específicos (SWANWICK, 1994, pp. 90-91; HENTSCHKE, 1993c, p. 53).

Com base nas investigações da natureza da experiência musical e dos processos psicológicos subjacentes à mesma, como também a partir dos resultados da pesquisa com composições de crianças (SWANWICK E TILLMAN, 1986), Swanwick (1988)

elabora a Teoria Espiral de Desenvolvimento Musical. É importante ressaltar que as composições foram investigadas na tentativa de esclarecer como as crianças pensam e se desenvolvem musicalmente (SWANWICK, 1994, p. 85). Os produtos - as composições - devem ser entendidos como “o meio através do qual o sujeito adquire e demonstra sua compreensão musical” (HENTSCHKE, 1993b, p. 23).

Uma vez que a Teoria Espiral tem como base uma teoria sobre o conhecimento musical - as dimensões de crítica musical, e estas, por sua vez, são comuns a todos os parâmetros da experiência musical, o alcance da Teoria vai além da atividade de composição (SWANWICK, 1994, p. 85). Segundo Hentschke (1993b, p. 26), a Teoria Espiral pode assumir várias funções. Primeiramente, “pode ser vista como um *modelo de crítica musical*, pois propõe quatro dimensões musicais - Materiais, Expressão, Forma e Valor -” como sendo as formas de responder à música. Em um segundo momento, a Teoria pode ainda assumir a função de um *modelo de desenvolvimento*, uma vez que as dimensões se desenvolvem conforme um padrão seqüencial e “se relacionam de forma análoga ao desenvolvimento do Jogo de Piaget na primeira infância” (*ibid.*, p. 26). Além disso, se o Modelo prevê e demonstra empiricamente uma seqüência de desenvolvimento das dimensões de crítica musical, “é possível sugerir que o Espiral é um *modelo de avaliação*, capaz de avaliar a compreensão musical das crianças” (*ibid.*, p. 26).

Swanwick (1988) sugere que, a partir de uma teoria de desenvolvimento e de um modelo de crítica musical (no caso, a Teoria e o Modelo Espiral), é possível elaborar critérios de avaliação para os três parâmetros da experiência musical direta:

composição, execução e apreciação (*ibid.*, pp. 151-154). Os critérios são elaborados tendo como base as características essenciais de cada uma das dimensões ou estágios da compreensão musical, e descrevem níveis qualitativamente diferentes com referência aos elementos da experiência musical: materiais sonoros, caráter expressivo, organização estrutural e valor (*id.*, 1994, p. 108).

Hentschke (1993b, p. 27) observa que, quando Swanwick descreve possíveis critérios de avaliação dos parâmetros composição e apreciação (SWANWICK, 1988, pp. 152-154), o autor parece prever que o indivíduo compreenda os mesmos conceitos musicais mas através de diferentes ações ou comportamentos, conforme a atividade musical em questão. As características de cada dimensão de crítica musical permanecem as mesmas nos critérios de avaliação das diferentes atividades; Swanwick, segundo Hentschke (1993b, p. 27), parece modificar “somente a terminologia de aquisição para as mesmas dimensões musicais”. Por exemplo, na composição o indivíduo ‘manipula’, ‘controla’, enquanto que na apreciação ‘identifica’ ou ‘descreve’. Desta forma, um mesmo modelo pode ser utilizado como critério de avaliação das três atividades musicais - composição, execução e apreciação, “possibilitando ao educador musical uma visão tridimensional da aquisição do conhecimento musical pela criança” (*id.*, 1993c, p. 69). No entanto, Hentschke (1993b, p. 27) salienta que Swanwick não considera os diferentes processos psicológicos subjacentes à aquisição da compreensão musical em cada uma das atividades.

Salienta-se que no Modelo Espiral de Desenvolvimento Musical, ao contrário da tradição psicométrica abordada anteriormente neste trabalho, a experiência musical

não é compartimentalizada em habilidades específicas, e sim, avaliada como um todo, como um processo global. Observa-se ainda que a avaliação pode ocorrer em situações típicas de sala de aula, durante o fazer musical dos alunos, pois os objetos a serem avaliados são as próprias atividades musicais, isto é, compor, executar e apreciar.

Além disso, neste caso os critérios são definidos a partir de um referencial teórico e descritos em função daquilo que caracteriza cada um dos estágios e fases do desenvolvimento do conhecimento musical. Os critérios indicam diferenças qualitativas e não meramente quantitativas, são hierarquicamente organizados em uma seqüência lógica e refletem a natureza da experiência e do conhecimento musical (SWANWICK, 1994, p. 107). As características essenciais de cada uma das fases da seqüência de desenvolvimento musical, como evidenciadas nas composições das crianças, serão descritas a seguir.

## 2. 1. 1 Características das fases do Modelo Espiral de Desenvolvimento Musical

As características das fases do Modelo Espiral de Desenvolvimento Musical serão apresentadas tendo como base as descrições de Swanwick (1991b, pp. 28-29; 1994, pp. 88-90)

O primeiro estágio da seqüência de desenvolvimento musical - Materiais - é composto pelas fases Sensorial e Manipulativo. Na primeira fase - Sensorial - as crianças respondem diretamente à impressão sonora geral, particularmente ao timbre e

a níveis extremos de dinâmica. A experimentação e exploração de instrumentos e outras fontes sonoras é característica desta fase. Os elementos musicais estão desorganizados, não havendo significado estrutural ou expressivo aparente. Na segunda fase - Manipulativa - as crianças passam a ter maior controle na manipulação dos instrumentos e começam a utilizar recursos técnicos sugeridos pela estrutura física dos instrumentos nas composições, como padrões escalares, trinados e *tremolo*. O pulso se torna mais regular e as composições tendem a ser longas.

As fases Expressão Pessoal e Vernáculo constituem o estágio de Expressão, isto é, o segundo estágio da seqüência em forma de espiral. Na fase de Expressão pessoal, a expressão se torna aparente na exploração de mudanças de andamento e níveis de intensidade. Há sinais de gestos musicais elementares mas há pouco controle estrutural. As idéias musicais parecem surgir de modo espontâneo. Posteriormente, na fase Vernáculo, começam a surgir padrões rítmicos e melódicos que podem ser repetidos. As peças são mais curtas e contêm convenções musicais estabelecidas. O fazer musical se torna mais convencional.

Na fase Especulativa - primeira fase do estágio de Forma - ocorrem surpresas, nem sempre integradas ao estilo da peça. Há grande especulação das possibilidades estruturais, buscando contrastar ou variar idéias musicais já estabelecidas. O controle do pulso e das frases torna-se menos preciso na experimentação de desvios. Na fase seguinte - Idiomática - as surpresas estruturais se integram mais efetivamente em estilos estabelecidos; as peças se assemelham a modelos externos e práticas

idiomáticas já conhecidas. Há maior controle técnico, expressivo e estrutural nas composições mais longas.

O estágio de Valor constitui o último estágio de desenvolvimento musical. Na fase Simbólica há forte identificação pessoal com determinadas peças musicais; as peças ganham um significado para cada indivíduo. Há maior consciência do poder afetivo da música e um maior comprometimento com a mesma. Adquire-se a capacidade de refletir sobre a experiência musical e sobre seu valor para o indivíduo. Na fase seguinte - Sistemático - o indivíduo torna-se capaz de refletir e discursar sobre sua experiência musical de modo intelectualmente organizado. Pode se desenvolver a teorização musical, por meio de estudos históricos, musicológicos, psicológicos e filosóficos. A composição pode se fundamentar a partir de estudos e desenvolvimentos de novos princípios de organização.

Embora a seqüência proposta pelo Modelo Espiral de Desenvolvimento Musical tenha sido empiricamente comprovada em estudos envolvendo os três parâmetros da experiência musical (SWANWICK E TILLMAN, 1986; SWANWICK, 1991a; 1991b; 1994; HENTSCHE, 1993a;), Hentschke (1993a) detectou certas deficiências no que refere às suas bases teóricas. Além de esclarecer estas deficiências, a pesquisa de Hentschke se constitui como um avanço para a Teoria Espiral, no sentido de ampliar suas bases psicológicas. O estudo de Hentschke será abordado a seguir.

## 2. 2 Análise crítica das bases psicológicas da Teoria Espiral

### 2. 2. 1 A adequação da Teoria Espiral como teoria de desenvolvimento

Ao identificar inconsistências e lacunas na Teoria Espiral de Desenvolvimento Musical, Hentschke (1993a) realiza uma análise crítica da mesma. A primeira questão a ser abordada refere-se à adequação da Teoria Espiral como teoria de desenvolvimento, onde Hentschke investiga a validade interna da Teoria Espiral como teoria de desenvolvimento (*id.*, 1993c, p. 49). Para que uma teoria seja considerada como teoria de desenvolvimento, ela deve apresentar certas características. Alguns autores definem estas características para, posteriormente, utilizá-las como critérios de avaliação das teorias quanto a sua adequação como teorias de desenvolvimento. Hentschke (1993c) utiliza os critérios de avaliação propostos por Green e ressalta que estes critérios se constituem em uma das possibilidades de investigar a validade da Teoria Espiral como teoria de desenvolvimento (*ibid.*, p. 49). Estes critérios são: Temporalidade, Cumulatividade, Direcionalidade, Novo Modo de Organização e Aumento da Capacidade de Auto-Controle (*ibid.*, p.52).

*Temporalidade* significa que no processo de desenvolvimento as “mudanças tendem a ocorrer ao longo do tempo” (*ibid.*). Esta característica pode ser verificada na Teoria Espiral, uma vez que esta prevê uma seqüência de respostas musicais qualitativamente diferentes ocorrendo ao longo do tempo. Hentschke ressalta que estas

respostas não estão vinculadas a idades ou períodos de tempo específicos, pois, além da idade, fatores como o tipo de educação formal, o tempo de engajamento com música, o ambiente musical ao qual está exposto o indivíduo e o nível de desenvolvimento cognitivo podem influenciar de modo significativo o processo de desenvolvimento musical. A Teoria Espiral supõe que os indivíduos se desenvolverão musicalmente ao longo do tempo a partir do momento que estiverem sistematicamente engajados com música (*ibid.*, pp. 52-54).

O segundo critério - *Cumulatividade* - pressupõe que o indivíduo precisa acumular certas aquisições para desenvolver aquisições subseqüentes, aquisições estas que tendem a ser permanentes. À medida que se desenvolve, o indivíduo acumula certas aquisições com um grau de permanência. A Teoria Espiral prevê que o processo de desenvolvimento musical é cumulativo, o que significa que a) o domínio dos primeiros estágios é necessário para o desenvolvimento dos estágios posteriores e b) os primeiros estágios estão sempre presentes nas respostas de estágios superiores, ou seja, os primeiros estágios não são abandonados, mas incorporados ao estágio subseqüente, constituindo uma resposta mais interrelacionada e complexa, o que sugere que existe permanência. Desta forma, a partir da seqüência proposta pela Teoria Espiral - Materiais, Expressão, Forma e Valor - para que um indivíduo responda ao caráter expressivo da música, por exemplo, é preciso que ele compreenda não só os Materiais musicais envolvidos, “mas também os gestos expressivos que estes conduzem” (*ibid.*, p. 56). Ou seja, o primeiro estágio (Materiais) é não só necessário para que o indivíduo

alcance o segundo estágio (Expressão), mas também incorporado ao mesmo (*ibid.*, pp. 54-57)

*Direcionalidade* pressupõe que as mudanças de desenvolvimento ocorrem em uma determinada progressão, são relativamente duráveis e irreversíveis. No caso do desenvolvimento musical, a progressão ocorre à medida que as respostas dos indivíduos “caminham em direção a uma maior complexidade” (*ibid.*, p. 57). Hentschke (1993c) menciona que o processo de acumulação não é suficiente para que haja progressão; não basta acumular estágios ou aquisições, é preciso seguir em determinada direção. Vale observar que indivíduos que atingiram estágios mais avançados da Teoria Espiral têm a opção de responder à música em qualquer dimensão de crítica musical. Por exemplo: um indivíduo no estágio de Forma pode optar por apreciar uma peça musical atendendo somente aos Materiais e ao caráter expressivo da mesma, sem considerar seus aspectos formais (*ibid.*, pp. 57-58). Swanwick (1988, p. 82) sugere ainda que a cada nova obra ou após um longo período sem vivenciar música, o indivíduo no estágio de Forma fará uma rápida revisitação dos estágios anteriores (Materiais e Expressão), mas logo tentará se engajar numa resposta ou crítica mais complexa.

A característica ou critério *Novo Modo de Organização* refere-se à emergência de estágios durante o processo de desenvolvimento. Um Novo Modo de Organização implica na emergência de um novo fenômeno ou de novas propriedades não manifestadas anteriormente, requerendo, para tanto, uma alteração na estrutura do indivíduo. Segundo Hentschke (1993c), é possível considerar cada estágio proposto

pela Teoria Espiral como um Novo Modo de Organização à medida que “cada estágio constitui uma maneira diferente de responder a um mesmo objeto - uma obra musical” (*ibid.*, p. 59).

Hentschke (1993c) ressalta que na Teoria Espiral, ao contrário de outras teorias de estágio, como a de Piaget, por exemplo, os estágios não são concebidos como processos totalmente independentes uns dos outros, pois os estágios anteriores não são abandonados, mas incorporados ao estágio superior, “gerando uma interrelação complexa entre todos os estágios” (*ibid.*, p. 60). A palavra estágio deve ser entendida “como compreendendo um comportamento típico, observável em um determinado espaço de tempo”, ocorrendo freqüente e espontaneamente (*ibid.*, p. 63). Existe uma atitude típica do indivíduo em relação à música que se modifica a cada estágio. O que Hentschke procura enfatizar é que “o estágio não significa a estagnação de um comportamento específico, mas um processo de desenvolvimento que engloba uma classe de comportamentos” (*ibid.*, pp. 63-64). Hentschke (*ibid.*, p. 64) exemplifica: à medida que a criança lida com um Material musical, ela adquire compreensão e domínio crescentes do mesmo. No entanto, se, apesar da maior compreensão, a criança continua respondendo à impressão global dos sons, ela se mantém no mesmo estágio - Materiais - pois não houve uma mudança de atitude em relação ao objeto musical. Mas, se a criança passa a abordar o mesmo material musical buscando explorar suas possibilidades expressivas, ela modifica sua atitude ou motivação em relação ao objeto, entrando em um novo estágio de conhecimento - Expressão. Neste caso, a

criança não só apresenta mudanças de comportamento, mas transforma e reorganiza os estágios anteriores em um novo estágio qualitativamente diferente.

Hentschke (*ibid.*, pp. 60-62) considera que as diferenças entre as fases que compõem cada estágio da Teoria Espiral não se equiparam às diferenças entre os estágios, pois as primeiras parecem estar somente na maneira como o indivíduo articula ou como interage com os mesmos elementos musicais. Não há tentativas de contemplar outras dimensões do conhecimento musical, pois o indivíduo não desenvolveu um novo modo de responder à música. A criança na fase Sensorial, por exemplo, explora os instrumentos de forma egocêntrica. Quando se move para a fase Manipulativa, ela passa a manipular os instrumentos a partir de técnicas socialmente estabelecidas. No entanto, esta criança continua atendendo aos mesmos elementos musicais - os Materiais - e, portanto, permanece no mesmo estágio (Materiais).

Outras questões abordadas por Hentschke (*ibid.*, pp. 65-67) referem-se à: a) mistura de estágio; b) vinculação de estágios a idades específicas; e c) universalidade dos estágios. A autora menciona que os teóricos consideram problemático situar um indivíduo em um estágio específico, pois este pode operar em mais de um estágio, caracterizando o que Turiel (1969, *apud* HENTSCHKE, 1993c, p. 66) a mistura de estágio. É possível ainda que o indivíduo regrida a um estágio anterior. Em relação à vinculação de estágios específicos a idades específicas, observa-se que a Teoria Espiral apenas sugere uma trajetória de como os indivíduos constroem seu conhecimento musical a partir do momento em que iniciam seu engajamento com música, independente de idades específicas. Portanto, os estágios propostos pela

Teoria Espiral não estão vinculados a idades específicas. A universalidade da seqüência de estágios da Teoria Espiral não está confirmada e, segundo Hentschke (*ibid.*, p. 67), o conceito de universalidade poderia ser facilmente desconsiderado, uma vez que “esta teoria tem como limites culturas ocidentais”.

A última característica de teorias de desenvolvimento proposta por Green - *Aumento da Capacidade de Auto-Controle* - pressupõe que, no decorrer do desenvolvimento, o indivíduo adquire uma capacidade crescente de buscar soluções para problemas, assim como de experimentá-las mentalmente antes de concretizá-las. Mais que um controle consciente esta característica pressupõe a presença de mecanismos que permitem ao indivíduo iniciar uma atividade, antecipar e monitorar as conseqüências da mesma e ajustá-la e reajustá-la para obter resultados planejados. O Aumento da Capacidade de Auto-Controle também se faz presente na Teoria Espiral, pois esta prevê que o indivíduo, à medida que se desenvolve musicalmente, adquire maior autonomia para responder à música, chegando a transcender a realidade musical de sua cultura e a criar novos sistemas (*ibid.*, pp. 67-68). Na última fase do estágio de Valor, por exemplo (fase Sistemática), Swanwick (1988, pp. 79-80) prevê que o indivíduo torna-se capaz de refletir e discursar sobre sua experiência musical de modo intelectualmente organizado. Torna-se possível desenvolver a teorização musical por meio de estudos históricos, musicológicos, psicológicos e filosóficos. A composição pode se fundamentar a partir de novos princípios de organização. Desta forma, ao atingir o último estágio de desenvolvimento, há um elemento de auto-controle,

entendido como o controle sobre sua própria experiência musical (HENTSCHKE, 1993c, pp. 67-68).

Ao analisar a Teoria Espiral à luz dos critérios de avaliação propostos por Green, Hentschke (1993c) demonstra a adequação da Teoria Espiral como teoria de desenvolvimento musical. A validação da Teoria Espiral como teoria de desenvolvimento torna-se importante em função de sua utilização como modelo de avaliação, pois, para se elaborar critérios de avaliação das respostas musicais, faz-se necessária a construção de uma taxionomia que permita prever de modo seqüencial a aquisição do conhecimento musical (*ibid.*, pp. 68-69). Desta forma, o que diferencia a Teoria Espiral é o fato de que seus critérios de avaliação, além de elaborados a partir das dimensões de crítica musical, ou seja, em concordância com a natureza do conhecimento musical, partem de uma perspectiva de desenvolvimento (*id.*, 1993a, p. 17). Além disso, os mesmos critérios podem ser utilizados para avaliar as três atividades musicais - composição, execução e apreciação - “possibilitando ao educador uma visão tridimensional da aquisição do conhecimento musical pela criança” (*id.*, 1993c, p. 69).

2. 2. 2 A analogia entre o desenvolvimento do Jogo de Piaget e o desenvolvimento musical

A segunda questão investigada por Hentschke (1993a) refere-se aos “princípios psicológicos da analogia entre a Teoria Espiral de Desenvolvimento Musical e a Teoria de Piaget sobre o desenvolvimento do jogo” (*id.*, 1993b, p. 2). Inicialmente, a autora substitui o termo ‘paralelo’, como utilizado por Swanwick, pelo termo ‘analogia’. Esta substituição se justifica pelo fato de que a utilização do primeiro termo (paralelo) implica que os fenômenos em questão compartilham todos os princípios, o que não é o caso da relação entre o desenvolvimento musical e o desenvolvimento do jogo, como Hentschke se propõe a demonstrar. A palavra analogia, por sua vez, implica que alguns princípios gerais são compartilhados, “mas não necessariamente os mesmos processos psicológicos profundos” (*ibid.*, p. 14), e Hentschke acredita ser este o caso da Teoria Espiral.

Após abordar aspectos da teoria de Piaget, Hentschke investiga porque Swanwick sugere que a imitação e o jogo imitativo se desenvolvem seqüencialmente quando, na teoria piagetiana, estes processos são simultâneos e complementares (*ibid.*, p. 2). A autora observa ainda que, ao mesmo tempo que Swanwick aborda os processos de imitação e jogo imitativo de forma hierárquica, ele argumenta que estes dois processos representam, respectivamente, pólos de acomodação e assimilação (*ibid.*, p. 14). Em nenhum momento Swanwick considera que a imitação e o jogo se desenvolvem simultaneamente.

Além disso, Swanwick aborda a imitação como um elemento do jogo quando, na teoria de Piaget, ela não faz parte do jogo, mas se constitui em um desenvolvimento concomitante ao jogo em direção ao desenvolvimento da função simbólica (*ibid.*, p.

16). O autor também não especifica o estágio da imitação a que está se referindo; ao contrário, toma a imitação como um todo único que não passa por transformações.

Hentschke (*ibid.*, p. 17) conclui que Swanwick se refere ao sexto estágio do desenvolvimento da imitação - imitação adiada - pois, ao argumentar que a caracterização musical é um desenvolvimento direto da capacidade de fingir ou representar da primeira infância (SWANWICK, 1988, p., 57), o autor parece se referir à 'imitação representativa' (HENTSCHKE, 1993b, p. 17).

Quanto ao jogo, Swanwick é mais claro. De acordo com Piaget, os dois primeiros estágios do desenvolvimento do jogo se caracterizam pelo prazer da mestria (*ibid.*, p. 16). E quando Swanwick se refere ao jogo imaginativo fica claro que ele está abordando o sexto estágio do desenvolvimento do jogo, também chamado de jogo simbólico (*ibid.*, p. 17).

Após uma análise geral dos princípios psicológicos da Teoria Espiral, Hentschke conclui que a analogia entre os processos psicológicos de Mestria, Imitação e Jogo Imaginativo e as dimensões musicais de Materiais, Expressão e Forma pode ser sustentada, mas de modo limitado, pois foi elaborada de "forma muito ampla, expressando os pólos de concentração psicológica em cada dimensão" (*ibid.*, p. 18).

Hentschke (1993b) prossegue com a analogia e passa a abordar a relação entre as fases da Teoria Espiral e os processos de assimilação e acomodação. Como foi dito anteriormente, cada um dos estágios do Espiral parece conter "uma polaridade entre tendências 'assimilatória' e 'acomodatória'" (SWANWICK, 1994, p. 86). As fases do lado esquerdo do Espiral, embora qualitativamente diferentes, compartilham uma

forma egocêntrica, individual de vivenciar música. Por outro lado, as fases do lado direito apresentam um direcionamento para as convenções musicais, para o que é socialmente compartilhado em música.

Hentschke (1993b) sugere que a analogia entre os processos de assimilação e acomodação e os lados esquerdo e direito do Espiral parece se direcionar ao desenvolvimento da representação, onde jogo e imitação se desenvolvem até atingir um equilíbrio (*ibid.*, p. 21). Sem pretender estabelecer a analogia entre o desenvolvimento musical e o desenvolvimento da representação na primeira infância, Hentschke sugere que estes dois fenômenos poderiam apresentar pelo menos um aspecto em comum: “que o jogo e a imitação com sua primazia de assimilação e acomodação respectivamente, trabalham como funções complementares em direção ao desenvolvimento da representação (função simbólica)” (*ibid.*, p. 21), ou seja o desenvolvimento da capacidade de “manipular símbolos comuns a uma realidade específica” (*ibid.*, p. 21). A analogia entre os processos de assimilação e acomodação sugere “uma possibilidade de investigação dos processos psicológicos subjacentes ao desenvolvimento da compreensão musical” (*ibid.*, p. 22).

Hentschke (1993b) conclui sua análise crítica sugerindo que a analogia entre o desenvolvimento musical e o desenvolvimento do jogo pode ser sustentada, pois a Teoria Espiral demonstra alguma similaridade com a teoria do jogo de Piaget, principalmente no que refere às relações entre as fases (ou lados esquerdo e direito) do Espiral e os processos de assimilação e acomodação, que vêm “reforçar a necessidade de um equilíbrio entre os lados esquerdo e direito do Espiral dentro do processo de

desenvolvimento musical” (*ibid.*, p. 28). A analogia não explica os processos psicológicos de aquisição do conhecimento musical, mas, por outro lado, pode ser considerada como um possível ponto de partida para a investigação destes processos (*id.*, 1993c, p. 68).

Em sua publicação de 1994 (*Musical Knowledge*), Swanwick reconhece que o mapeamento do desenvolvimento musical “a partir de conceitos piagetianos levanta questões de validade psicológica ou pelo menos de consistência” (SWANWICK, 1994, p. 96). O autor passa, então, a melhor explicitar como concebe a analogia entre a Teoria Espiral e as teorias de Piaget sobre o desenvolvimento geral da mente.

Na primeira infância assimilação e acomodação se fazem presentes através do jogo e da imitação e, juntas, dão origem à inteligência sensório-motora (*ibid.*, p. 97). Ao entrar em contato com o mundo sonoro, a criança passa a experimentá-lo e explorá-lo, assimilando este mundo externo a seu mundo interno. Neste momento (fase Sensorial), a criança busca sua satisfação individual e se deleita com a possibilidade de dominar um mundo novo que se apresenta. Mas logo que esta criança se torna capaz de repetir uma frase musical ou uma célula rítmica, por exemplo, isto sinaliza um momento de acomodação (fase Manipulativa). Por mais imprecisa que seja a repetição, esta só foi possível por um ato de imitação; a criança construiu uma imagem interna, mesmo que efêmera ou apenas esboçada, tornando possível a reprodução (*ibid.*, p. 96).

A atividade musical sensório-motora refere-se à sensibilidade e manipulação dos materiais sonoros. Mas a música não é somente uma imitação direta de fenômenos

sensoriais. Para que conduza um significado metafórico, faz-se necessária uma transformação qualitativa, que se constitui na imitação representativa, ou imitação de um objeto ausente, segundo Piaget. Para Swanwick, a imitação encontra-se na origem da expressividade musical, pois “produzir ou ter empatia com o caráter expressivo é essencialmente imitar elementos de qualidades de sentimentos percebidas, abstraíndo-as da ‘vida’ e transformando-as em gestos” (*ibid.*, p. 97).

Na dimensão expressiva da experiência musical, o sujeito se move para uma representação mais estável de objetos ausentes. Na primeira fase desta dimensão (fase de Expressão Pessoal) ocorre a primazia da assimilação, onde a experiência externa é representada em música de modo imaginativo. O impulso é intuitivo, a expressão é pessoal e idiossincrática. Mas, num segundo momento (fase de Vernáculo), a representação deixa de ser espontânea e pessoal e se acomoda a modelos externos, a padrões e convenções musicais já existentes e compartilhados. É possível considerar estes segundo momento como um desenvolvimento de regras coletivas (*ibid.*).

Na terceira dimensão musical - compreensão da estrutura ou forma musical - as caracterizações expressivas se encadeiam formando novas relações e são apreciadas como forma (*ibid.*). Aqui, Swanwick substitui o termo ‘jogo imaginativo’, anteriormente utilizado na analogia com o jogo de Piaget, por ‘jogo construcional’. Intuitivamente, a imaginação criativa se faz presente na forma de construções, organizando os gestos musicais (*ibid.*, pp. 97-98). Há um primeiro momento de tendência assimilatória e intuitiva (fase Especulativa), onde o sujeito faz especulações sobre a forma musical, experimentações estruturais, buscando surpresas, desvios e

variações; parece ser prioritário criar novas justaposições. Em seguida (fase Idiomática), o jogo construcional passa a ser realizado a partir de convenções idiomáticas, “os ‘jogos’ distintos desenvolvidos dentro das estruturas de regras de estilos musicais definidos” (*ibid.*, p. 98).

O desenvolvimento musical representa transformações qualitativas partindo do engajamento sensorial em direção à imitação representativa e, posteriormente, ao jogo construcional. Em cada uma das dimensões ou estágios do Espiral de desenvolvimento, observa-se uma relação dialética entre assimilação e acomodação, ou intuição e análise (*ibid.*). As dimensões são qualitativamente diferentes, o que não significa que uma dimensão seja de alguma forma melhor ou pior que as outras. Swanwick (1994) apenas concebe que as dimensões (ou estágios) e as fases subseqüentes são mais complexas e incluem as anteriores (*ibid.*, p. 91, p. 98).

A análise crítica de Hentschke (1993a), além de esclarecer certas inconsistências da analogia entre o desenvolvimento musical e o desenvolvimento do jogo de Piaget estabelecida por Swanwick, estende ainda mais esta analogia, discutindo a relação entre os processos de assimilação e acomodação e as fases da Teoria Espiral (HENTSCHKE, 1993a, p. 252). Hentschke (1993c, p. 68) ressalta que Swanwick não investiga os processos psicológicos subjacentes à aquisição do conhecimento musical. No entanto, este autor busca um fundamento psicológico que possa vir a esclarecer estes processos (*id.*, 1993a, p. 251). O que diferencia a investigação psicológica de Swanwick dos estudos anteriores na área é que este autor não propõe uma compreensão psicométrica do processo de desenvolvimento musical,

mas busca estabelecer “princípios similares subjacentes a diferentes processos de desenvolvimento, neste caso - desenvolvimento musical e desenvolvimento humano” (*ibid.*, p. 252). Desta forma, a analogia estabelecida por Swanwick pode ser mantida. Além disso, a discussão teórica de Hentschke (1993a) traz como contribuição a demonstração de que a Teoria Espiral é uma teoria de desenvolvimento musical, característica fundamental para que a mesma seja utilizada como modelo de avaliação da compreensão musical (1993a, p. 259).

Pesquisas envolvendo os três parâmetros da experiência musical, isto é, as atividades de composição, execução e apreciação (SWANWICK e TILLMAN, 1986; SWANWICK, 1991a, 1991b; SWANWICK, 1994; HENTSCHE, 1993a), confirmam a validade do Modelo Espiral de Desenvolvimento Musical como modelo de avaliação da compreensão musical. Entretanto, não há estudos que tenham investigado a validade do Modelo Espiral como modelo de avaliação da compreensão musical de indivíduos brasileiros. Três das pesquisas acima citadas foram realizadas na Inglaterra e uma na Ilha de Chipre, contextos diferentes em termos sociais e educacionais em relação ao contexto brasileiro. Além disso, a situação da música como parte do currículo escolar no Brasil é muito diferente, ao menos em relação à Inglaterra, a começar pela não obrigatoriedade da presença da música no ensino fundamental no Brasil. Desta forma, embora a validade do Modelo Espiral como critério de avaliação da apreciação musical tenha sido comprovada (HENTSCHE, 1993a) e embora Hentschke (1993c, p. 67) argumente que a Teoria Espiral “tem como limites culturas ocidentais”, é necessário investigar se o Modelo Espiral é válido como modelo de

avaliação da apreciação musical em outros países ocidentais, neste caso, no Brasil. Portanto, a presente pesquisa tem como objetivo investigar a viabilidade de se utilizar o Modelo Espiral de Desenvolvimento Musical como critério de avaliação da apreciação musical de crianças e adolescentes brasileiros de 6 a 14 anos de um determinado contexto educacional. Os procedimentos metodológicos para conduzir esta investigação serão apresentados no capítulo a seguir.

### 3 MÉTODO

O presente trabalho consistiu em um estudo de desenvolvimento de corte transversal com crianças e adolescentes de 1<sup>a</sup>, 4<sup>a</sup> e 8<sup>a</sup> séries do ensino fundamental, expostos a um processo de educação musical formal. Segundo Van Dalen (1971), estudos de desenvolvimento são aqueles que têm como objetivo “determinar não só as interrelações e o estado em que se encontram os fenômenos, mas também as transformações que se produzem no transcorrer do tempo” (*ibid.*, p. 152). Estudos de corte transversal caracterizam-se pela seleção de indivíduos que representam idades ou faixas etárias específicas (*ibid.*, p. 253; PIKUNAS, 1979, p. 48; FAW, 1981, p. 18). Depois de selecionados os indivíduos, os dados são coletados de uma só vez (CASEY, 1992, p. 116), em contraposição aos estudos longitudinais, onde um mesmo grupo de sujeitos é avaliado durante um determinado período de tempo.

Ao revisar a literatura no campo da avaliação da apreciação musical, Hargreaves (1986), observa que a maior parte das investigações tem adotado uma abordagem experimental, utilizando estímulos musicais ou quase-musicais específicos,

bem como técnicas e instrumentos de avaliação da tradição psicométrica, tais como escalas de atitude, comparação de pares, avaliação de comportamento, entre outras (*ibid.*, p. 109). Além disso, como mencionado anteriormente no presente trabalho, a maior parte dos estudos experimentais concentra-se na investigação de habilidades musicais específicas, como percepção rítmica ou melódica. Desta forma, a experiência musical é fragmentada e apenas alguns de seus aspectos são isoladamente avaliados.

Hentschke (1993a, pp. 141-142) sugere que o fato de os estudos de abordagem experimental investigarem isoladamente habilidades musicais específicas dificulta a conexão de seus resultados em uma estrutura ampla de desenvolvimento musical. Sem negar a importância e o caráter de complementaridade destas investigações, a autora observa que é possível que o desenvolvimento de uma habilidade musical específica seja concomitante ao desenvolvimento de outra habilidade musical também específica; e ainda que diferentes dimensões do conhecimento musical possam estar se desenvolvendo simultaneamente. Diante dessa observação, salienta-se a necessidade de métodos de avaliação da apreciação musical que abordem a experiência musical de forma mais global ou integral, abrangendo simultaneamente as várias dimensões do conhecimento musical e suas interrelações.

Ao contrário dos estudos experimentais, os quais apresentam como foco a investigação de habilidades específicas, o Modelo Espiral de Desenvolvimento Musical sugere uma descrição do desenvolvimento musical dos indivíduos como um todo, contemplando simultaneamente as várias dimensões do conhecimento musical. O Modelo Espiral não descreve a aquisição de habilidades musicais específicas mas sim,

como os indivíduos se tornam capazes de vivenciar música de forma crítica e prevê, para os diferentes estágios e fases de desenvolvimento, uma série de respostas musicais que, por sua vez, indicam diferentes níveis de compreensão musical (*ibid.*, p. 38). Por esta razão, ao se utilizar o Modelo Espiral como critério de avaliação da apreciação musical, torna-se fundamental a construção de um método multi-instrumental de avaliação que possibilite investigar como os indivíduos vivenciam música, contemplando simultaneamente as diferentes dimensões do conhecimento musical, conforme previsto pela Teoria Espiral de Desenvolvimento Musical.

Com esta preocupação, Hentschke (1993a), ao investigar se as respostas musicais de crianças de 5 a 14 anos poderiam ser mapeadas de acordo com o Modelo Espiral de Desenvolvimento Musical, desenvolveu uma estrutura metodológica multi-instrumental de avaliação da apreciação musical. O trabalho de campo desta autora consistiu em apresentar trechos musicais às crianças e adolescentes e entrevistá-los posteriormente, questionando-os sobre as música ouvidas.

Na tentativa de testar um novo método de avaliação da apreciação musical, Hentschke (1993a) conduziu estudo piloto no Brasil com 45 crianças de 5 a 13 anos que não possuíam educação musical formal. Este estudo permitiu não só avaliar o nível de compreensão musical dos sujeitos mas também analisar a efetividade da utilização de instrumentos inéditos de avaliação (*ibid.*, p. 207).

Considerando a) a necessidade de desenvolver um método multi-instrumental de investigação de acordo com os princípios do Modelo Espiral; b) o grau de subjetividade envolvido na avaliação da apreciação musical e c) a idade dos sujeitos (5

a 13 anos), Hentschke (1993a) utilizou dois tipos de entrevista: estruturada e semi-estruturada. Na entrevista estruturada foram empregados instrumentos não-verbais de avaliação: a) cartões de cores; b) cartões de figura; c) uma forma modificada da técnica de grade de repertório e d) desenho. Na entrevista semi-estruturada os dados foram coletados a partir de questões e respostas verbais (*ibid.*, pp. 143-179).

Após avaliar as técnicas e instrumentos de pesquisa utilizados no estudo piloto (*ibid.*, pp. 207-214), o método foi revisado para a realização do trabalho de campo na Inglaterra com 60 crianças de 7 a 14 anos, quando foram utilizados a entrevista semi-estruturada, os cartões de figura e a técnica de grade de repertório. Nesta última houve uma modificação para aumentar a validade da técnica: os sujeitos foram solicitados a fornecer em uma palavra uma justificativa para sua resposta (*ibid.*, pp. 220-221).

O trabalho de Hentschke (1993a) consistiu “na primeira tentativa de verificar a validade do Modelo Espiral como critério de avaliação da apreciação musical” (*id.*, 1994/95, p. 35). No presente estudo as técnicas, instrumentos e procedimentos utilizados por Hentschke (1993a) no trabalho de campo da Inglaterra foram parcialmente replicados. Optando por uma abordagem naturalista (HARGREAVES, 1986, pp. 108-109), decidiu-se que, assim como na pesquisa de Hentschke (1993a), os estímulos apresentados no presente trabalho se constituiriam em músicas ‘reais’. Esta terminologia - músicas ‘reais’- (HARGREAVES, 1986, p. 109) deve ser entendida como como englobando músicas já compostas, em contraposição a estímulos constituídos por ondas sonoras geradas eletronicamente e “intervalos ou seqüências de tons executados para as crianças sob condições laboratoriais” (*ibid.*). Na tentativa de

investigar a apreciação musical de forma global, em contraposição a avaliar habilidades musicais específicas, e com o intuito de abranger simultaneamente as várias dimensões da experiência musical previstas pela Teoria Espiral, optou-se pela utilização da entrevista como técnica de pesquisa. Estas opções justificam-se pela preocupação em utilizar, como Hentschke (1993a), um método multi-instrumental de avaliação da apreciação musical, em concordância com os princípios do Modelo Espiral de Desenvolvimento Musical, que propõe uma descrição de como os indivíduos de um determinado contexto desenvolvem seu conhecimento musical.

A escolha da entrevista deu-se pelo fato de esta técnica consistir em um encontro entre duas pessoas com o objetivo principal de obter “informações do entrevistado sobre determinado assunto ou problema.” (MARCONI e LAKATOS, 1982, p. 70). Esta técnica possibilita a obtenção de dados subjetivos, permitindo ao entrevistado descrever diretamente sua experiência (HYMAN, *apud* HENTSCHE, 1993a, p. 144). Além disso, como observa Schofield (1972, p. 183), a entrevista é uma situação cotidiana e familiar que possibilita o relacionamento entre entrevistado e entrevistador. Para a obtenção e análise dos dados podem ser utilizados tanto métodos qualitativos quanto quantitativos.

Casey (1992, p. 119) considera que a principal vantagem da entrevista é a sua adaptabilidade. À medida que a entrevista se desenvolve, o entrevistador pode guiá-la em direção aos seus objetivos de pesquisa, levantando questões que fornecerão informação adicional sobre o entrevistado. O resultado desta adaptabilidade é a maior obtenção de dados, maior clareza de dados e uma coleta mais completa e profunda de

dados específicos que se deseja obter de um sujeito. Como foi mencionado anteriormente, as técnicas utilizadas em grande parte dos estudos psicológicos de resposta à música restringem-se a questões específicas e, por esta razão, acabam por limitar o alcance e a profundidade dos dados coletados (HENTSCHKE, 1993a, p. 144). Neste trabalho manteve-se a preocupação em não limitar as respostas dos alunos a questões referentes a habilidades ou parâmetros musicais específicos. Acredita-se que, ao contrário das técnicas acima mencionadas, a entrevista permitiu ao aluno falar sobre sua experiência de modo pessoal e global, fornecendo informações sobre como vivencia música através da atividade de apreciação, podendo abordar concomitantemente diferentes dimensões do conhecimento musical.

Vale ressaltar que a interação entre sujeito e entrevistador, ao mesmo tempo que possibilita maior obtenção de informações, está também sujeita a tendenciosidades e à subjetividade do entrevistador. Borg e Gall (*apud* CASEY, 1992, p. 119) especificam como fontes potenciais de tendenciosidade na entrevista as predisposições do entrevistado, as predisposições do entrevistador e as condições e procedimentos da coleta de dados. Para garantir a eficácia desta técnica de pesquisa, estes autores sugerem ao pesquisador: a) o treinamento cuidadoso do entrevistador; b) observar se todos os sujeitos estão sendo expostos aos mesmos procedimentos; c) cuidado na formulação das questões; d) e a realização de um pré-teste da entrevista e seus procedimentos. No presente trabalho, onde a pesquisadora é também a entrevistadora, essas fontes potenciais de tendenciosidade foram devidamente observadas.

### 3. 1 Técnicas e instrumentos de pesquisa

Em função da faixa etária das crianças e adolescentes entrevistados neste estudo (6 a 14 anos) e do grau de subjetividade presente na avaliação da apreciação musical, foram utilizados dois tipos de entrevista: estruturada e semi-estruturada. As entrevistas consistiram em questionar os alunos sobre os trechos musicais ouvidos e, em cada modalidade de entrevista, foram formuladas determinadas questões.

#### 3. 1. 1 Entrevista estruturada

Na entrevista estruturada, o entrevistado responde a um conjunto de questões previamente formuladas. O entrevistador não tem liberdade de alterar o roteiro estabelecido e nem de incluir novas questões frente às situações que surgirem no decorrer da entrevista (BARROS e LEHFELD, 1990, p.58). A padronização possibilita que todas as respostas sejam comparadas com o mesmo conjunto de perguntas (LODI, *apud* MARKONI e LAKATOS, 1982, p. 71). Desta forma, a entrevista estruturada permitiu a comparação das respostas dos alunos de diferentes faixas etárias às mesmas questões.

Neste tipo de entrevista foram utilizados cartões referentes ao caráter expressivo e aos Materiais dos trechos musicais apresentados aos alunos - instrumentos não-verbais de avaliação. A utilização destes cartões teve como objetivo fornecer ao aluno

meios adicionais para que este demonstrasse sua capacidade de responder às dimensões de Expressão e de Materiais da música, podendo ainda gerar dados que facilitassem sua resposta verbal na entrevista semi-estruturada.

Nos cartões referentes ao caráter expressivo (ver Anexo II), o caráter dos trechos musicais selecionados foi representado por meio de desenhos esquemáticos de faces. Com base em pesquisas já realizadas (DOLGIN e ADELSON, 1990; TERWOGT e VAN GRINSVEN, 1991; KRATUS, 1993; GIOMO, 1993; GERARDI e GERKEN, 1995), acredita-se que tais desenhos descrevam expressões familiares às crianças e adolescentes e representem emoções que podem ser reconhecidas em música. Segundo a Teoria Espiral de Desenvolvimento Musical, a origem da expressão em música encontra-se na imitação representativa ou imitação de um objeto ausente. Perceber o caráter expressivo da música é reconhecer sentimentos, emoções ou humores vivenciados no mundo extra-musical e transformados em gestos musicais (SWANWICK, 1994, p. 97).

Os cartões referentes aos Materiais musicais consistiram de desenhos com elementos gráficos (ver Anexo III). Encontrou-se alguma dificuldade para a confecção dos cartões referentes aos Materiais musicais, uma vez que não foram encontrados exemplos na literatura, ao contrário dos cartões referentes ao caráter expressivo da música. Após diversas tentativas de representar os parâmetros andamento, timbre, textura e intensidade, o parâmetro textura foi escolhido dentre os Materiais musicais pela maior facilidade em representá-lo graficamente em relação aos parâmetros acima citados. Nye e Nye (1985, p. 107) observam que a combinação dos elementos verticais

e horizontais da música produz, além da textura em si (monofônica, homofônica, polifônica), efeitos como leve, delicado, transparente, denso, etc. Desta forma, será possível cruzar ou relacionar as respostas dos alunos no que refere às escolhas feitas para os dois grupos de cartões: Grupo I: Caráter Expressivo e Grupo II: Materiais/Textura.

A textura dos extratos escolhidos foi reproduzida através do uso de diferentes elementos gráficos representando os aspectos horizontal e vertical da música e a combinação dos mesmos na estrutura do trecho selecionado. Os elementos melodia e acompanhamento foram destacados. A melodia foi representada em todos os cartões como movimento contínuo, ascendente e descendente; o acompanhamento foi representado de acordo com os Materiais utilizados (andamento; instrumentos e a combinação dos mesmos) e o caráter expressivo do trecho em questão, como denso, leve, ativo e passivo. No caso de trechos com elementos contrapontísticos decidiu-se por sobrepor horizontalmente os elementos gráficos, mantendo a melodia principal em destaque como movimento contínuo, ascendente e descendente (ver Anexo III). Ressalta-se que não foram apresentados cartões referentes à dimensão formal da música, uma vez que não foram encontrados meios de representá-la graficamente.

A utilização dos cartões como instrumentos não-verbais de avaliação se deu em função da capacidade lingüística das crianças menores - a escassez de vocabulário e a provável dificuldade de verbalização das mesmas. Embora elaborados em função das crianças mais novas, os cartões foram apresentados aos alunos de todos os grupos etários. Na literatura encontram-se autores que justificam a utilização dos instrumentos

não-verbais da presente pesquisa. Shiobara (1994, p. 119) observa que, ao trabalhar com crianças de 7-8 anos de idade, o pesquisador necessita de um método para avaliar a capacidade de ouvir e apreciar música destas crianças - capacidade esta que é não verbal - para se certificar que estão sendo registradas as variações da capacidade de apreciação e não as variações da capacidade lingüística das crianças. Hentschke (1993a) utilizou cartões de figura com o objetivo de possibilitar que a criança demonstrasse sua capacidade de responder ao caráter expressivo da música, reconhecendo o caráter ativo ou passivo dos excertos musicais apresentados (HENTSCHKE, 1994/1995, p. 36).

Giomo (1993, p. 142) menciona que alguns pesquisadores, reconhecendo a limitação da capacidade verbal das crianças menores, fizeram uso de desenhos esquemáticos de faces, de fotografias de expressões faciais e corporais e de diferencial diagramático. Esta mesma autora, em estudo experimental realizado com crianças de 5 e 9 anos, cujo objetivo foi investigar a capacidade de percepção de humor na música, construiu seu teste utilizando desenhos esquemáticos de faces (*ibid.*, pp. 141-162). A partir de desenhos semelhantes aos criados para execução da presente pesquisa, Giomo (1993) concluiu que o uso de instrumentos não-verbais “pode ter permitido que as crianças mais novas tenham respondido em um nível que melhor representa suas capacidades” (*ibid.*, p. 157). Vale observar que todos os cartões do presente estudo foram construídos com base no repertório selecionado. Quanto à escolha dos cartões não se estabeleceu um critério de verdadeiro ou falso em relação aos trechos musicais mas, sim, um critério normativo. Não foi preestabelecido um resultado no sentido de

afirmar, por exemplo, que o trecho 1 é representado pelo cartão 1 do Grupo I e pelo cartão 1 do Grupo II. A utilização e a posterior classificação dos cartões teve como objetivo identificar uma possível tendência de escolha entre os alunos entrevistados.

### 3. 1. 2 Entrevista semi-estruturada

Na entrevista semi-estruturada há um roteiro de questões relativas ao problema a ser investigado e o entrevistador tem liberdade de alterar a seqüência destas questões e de formular as perguntas que achar necessário, buscando justificativas, dando esclarecimentos e aprofundando as respostas do entrevistado (MARKONI e LAKATOS, 1982, p. 71; HENTSCHE, 1993a, p. 147)). A seqüência e o número de questões depende, portanto, do transcorrer de cada entrevista. Esta modalidade de entrevista caracteriza-se como uma situação semi-aberta, onde o entrevistador tem alguma liberdade para desenvolver as situações em direções que considere adequadas, permitindo-lhe que explore de forma ampla uma determinada questão. O entrevistador pode formular novas questões a partir do conteúdo das respostas do entrevistado. Isto possibilita ao entrevistador um aprofundamento qualitativo das questões. Ressalta-se que todas as novas questões devem estar relacionadas às questões principais de investigação (HENTSCHE, 1993a, pp.165-166). Geralmente, as questões são de caráter aberto e “podem ser respondidas dentro de uma conversação informal”

(MARCONI e LAKATOS, 1982, p. 71), fator este que oferece vantagens em entrevistas com crianças de 6 a 14 anos.

A entrevista semi-estruturada possibilitou uma exploração mais ampla da apreciação das crianças, permitindo avaliar “o nível de desenvolvimento musical das crianças através de meios verbais” (HENTSCHKE, 1994/95, p. 36). Estabeleceu-se um roteiro básico de questões de caráter aberto, não-diretivo, para evitar induzir os alunos a responderem em termos de Materiais, Expressão ou Forma (estágios do Modelo Espiral de Desenvolvimento Musical). As novas questões que surgiram no decorrer da entrevista foram formuladas a partir das respostas do aluno às questões do roteiro básico.

### **3. 2 Seleção dos sujeitos**

Os alunos entrevistados foram selecionados a partir de uma amostra transversal obtida de duas escolas em Porto Alegre-RS, denominadas nesta pesquisa Escola A e Escola B, que possuem a disciplina Música no currículo de 1<sup>a</sup> a 8<sup>a</sup> série do I Grau. Foram selecionadas duas escolas para que os resultados desta pesquisa não se associassem a um determinado currículo ou programa de ensino em música, devido ao fato de que este estudo pretendeu investigar se as respostas de crianças e adolescentes com educação musical formal podem ser avaliadas a partir dos critérios do Modelo

Espiral de Desenvolvimento Musical de Swanwick e não a eficácia de currículos ou programas de música.

A amostra foi composta por 60 alunos de 1<sup>a</sup>, 4<sup>a</sup> e 8<sup>a</sup> séries do ensino fundamental, sendo 20 de cada grupo. Estas séries correspondem aproximadamente às seguintes faixas etárias: 6-7 anos, 9-10 anos e 13-14 anos, respectivamente. A escolha destes grupos etários se deu em função de resultados de estudos anteriores com o Modelo Espiral de Desenvolvimento Musical que previram mudança de estágio aproximadamente nessas idades para sujeitos expostos a processos de educação musical formal (SWANWICK, 1991a, 1991b; SWANWICK, 1994; HENTSCHKE, 1993a). O grupo de 60 alunos foi selecionado a partir de técnica de amostragem sistemática. Foram solicitadas à Escola A as listas de chamada de todas as turmas de 1<sup>a</sup>, 4<sup>a</sup> e 8<sup>a</sup> séries. Posteriormente, todas as listas de 1<sup>a</sup> série foram agrupadas, formando uma nova lista constituída por todos os alunos de 1<sup>a</sup> série da Escola A. Desta nova lista foram selecionados 10 alunos a partir da técnica de amostragem sistemática. A ordem de chamada de cada uma das listas de alunos foi mantida. Repetiu-se este procedimento com as turmas de 4<sup>a</sup> série e, posteriormente, com as turmas de 8<sup>a</sup> série da mesma escola, totalizando o número de 30 alunos da Escola A, sendo 10 de 1<sup>a</sup> série, 10 de 4<sup>a</sup> série e 10 de 8<sup>a</sup> série.

Para a seleção dos alunos da Escola B foram repetidos todos os procedimentos acima descritos. Ao final, foram selecionados 60 alunos de 1<sup>a</sup>, 4<sup>a</sup> e 8<sup>a</sup> séries nas duas escolas, sendo 20 alunos em cada grupo.

### 3. 2. 1 Descrição das escolas

Embora já tenha sido mencionado que não houve intenção de que os resultados deste trabalho se associem a determinados currículos ou programas de ensino, manteve-se uma preocupação em selecionar escolas com alguma similaridade em termos de estrutura e contexto sócio-econômico. Esta preocupação se fez presente por se acreditar que a aprendizagem dos alunos não pode ser desvinculada do contexto mais amplo onde a mesma ocorre, ou seja, a escola, o sistema educacional e a própria sociedade. Ressalta-se, no entanto, que este contexto mais amplo não foi objeto de estudo da presente pesquisa. Portanto, a seguir, será realizada somente uma breve descrição das escolas, a qual tem como objetivo situar o leitor quanto ao contexto educacional do qual fazem parte os alunos entrevistados neste trabalho.

Ambas as escolas são particulares e atendem alunos da pré-escola ao II Grau. As aulas de música estão presentes no currículo desde a pré-escola até a 8ª série do I Grau e são ministradas por professores especialistas. Cada escola conta com quatro professores de música, que ministram aulas em séries determinadas.

A Escola A foi fundada em meados da década de 1960 e, alguns anos após sua fundação, transformou-se em uma fundação de pais, que mantém e administra a escola. O espaço físico é amplo - a escola possui, inclusive, um ginásio de esportes. As salas de aula também são amplas, iluminadas e confortáveis. Esta escola possui duas salas de música: uma para as aulas ministradas de 1ª a 4ª série e outra para as aulas de 5ª a 8ª série. Quanto aos recursos materiais possui aparelhos de som, TV e vídeo,

teclados e violão. Os instrumentos de percussão pertencem aos próprios alunos e são mantidos na escola. A carga horária destinada à música consiste em dois períodos de 50 minutos por semana para as turmas de 1ª a 4ª série e um período de 50 minutos por semana para as turmas de 5ª a 8ª série. A escola é bastante tradicional na cidade e, atualmente, atende alunos da classe média à classe alta.

A Escola B também foi fundada em meados da década de 1960, sendo uma escola de irmãs até cerca de 15 anos atrás, quando transformou-se em uma fundação de pais. O espaço físico constitui-se como um prédio que, além do andar térreo, possui mais dois pisos superiores. As salas de aula são amplas, iluminadas e confortáveis. A escola possui uma sala de música, mas a maior parte das aulas de música é ministrada nas próprias salas de aula. A carga horária destinada à música é de um período de 40 minutos por semana nas turmas de 1ª série e um período de 50 minutos por semana nas turmas de 4ª e 8ª séries. Além da disciplina curricular, a escola oferece ainda cursos de instrumento e oficinas instrumentais. Quanto aos recursos materiais, a escola dispõe de aparelhos de som, TV e vídeo, um piano, um violão, xilofones e metalofones e instrumentos de percussão de som indeterminado. Há ainda instrumentos de percussão que pertencem aos professores da escola. A população atendida pela escola pertence, na sua maioria, à classe média.

### **3. 3 Seleção do repertório**

A seleção do repertório foi realizada com base nos seguintes critérios: a) música instrumental ou vocal sem letra; b) familiaridade quanto ao sistema e aos estilos musicais; c) variedade de gêneros; d) dimensões de crítica musical; e) faixa etária.

a) A escolha de um repertório instrumental ou vocal sem letra teve como objetivo evitar que os alunos prestassem atenção somente na letra da música ou ainda que associassem o caráter expressivo ao conteúdo verbal da música apresentada.

b) Procurou-se selecionar sistemas e estilos familiares às crianças de todas as faixas etárias. O sistema tonal parece ser o mais familiar às crianças e adolescentes de 6 a 14 anos em função da enculturação (educação musical informal). Acrescenta-se que a divulgação de outros sistemas musicais nos meios de comunicação é bastante restrita. Por esta razão, foram selecionados estilos musicais pertencentes ao sistema tonal. Segundo Green (1988, pp. 34-35), para que o aluno possa compreender os elementos e eventos musicais de uma peça, é necessária alguma familiaridade com os mesmos. Caso contrário, é possível que os sons não sejam entendidos como música. A autora argumenta que quanto maior a familiaridade com um estilo, maior será a compreensão dos significados dos eventos musicais. Quando não há familiarização com o estilo, a peça musical poderá se tornar uma massa amorfa e sem significado, pois o entendimento é fragmentado. Ao mesmo tempo, foram evitadas músicas muito familiares por serem muito conhecidas - os chamados "clássicos"- ou muito divulgadas nos meios de comunicação. A intenção foi evitar atitudes negativas por parte dos alunos em função de uma possível saturação do repertório.

c) A variedade de gêneros se deve à preocupação em não restringir o repertório escolhido para avaliação da apreciação musical. Ao revisar o repertório recomendado em alguns currículos de música e consultar de modo informal professores de música, foi possível observar que a educação musical busca contemplar diferentes gêneros musicais.

d) A seleção do repertório teve como base três dimensões de crítica musical - Materiais, Expressão e Forma. Neste quarto critério manteve-se a preocupação com a familiaridade, procurando selecionar músicas com Materiais familiares à vivência musical dos alunos na faixa etária de 6 a 14 anos. Desta forma, foram evitadas músicas que apresentassem Materiais estranhos ou exóticos. Além da familiaridade, a escolha dos trechos musicais objetivou a variedade de Materiais musicais presente no conjunto total de trechos (andamento, timbre e variações na textura).

No que refere à dimensão de Expressão, os trechos foram selecionados buscando-se variedade em termos de caráter expressivo no conjunto total de trechos. Desta forma, foram selecionados trechos de caráter expressivo contrastante como resultado dos Materiais musicais utilizados. Um breve exemplo: a utilização e combinação de violoncelo, violão e bandolim executando, em andamento lento, notas longas e em articulação *legato* em uma das músicas resulta num caráter expressivo contrastante em relação a uma outra música que utiliza como instrumentos pandeiro, chocalho, violão, cavaquinho, trombone e clarineta em andamento rápido. Foram evitadas músicas que apresentassem uma caracterização expressiva fortemente vinculada a determinados grupos sociais e culturais, procurando com isso evitar

possíveis atitudes negativas, rejeição e preconceito para com os trechos apresentados, o que poderia impedir ou dificultar a resposta dos alunos. Quanto à dimensão de Forma, foram selecionados trechos que consistiam em uma idéia musical completa.

e) Em função da dificuldade das crianças menores em manter a atenção por períodos mais longos e de sua capacidade de memorização, a extensão de cada trecho foi de 30 a 42 segundos e o número total foi de seis trechos.

### 3. 3. 1 Repertório selecionado

Ao estabelecer a ordem de apresentação dos trechos musicais, tomou-se como critério a busca de algum contraste em termos de caráter expressivo ou de Materiais musicais, ou de ambos. A seleção final do repertório foi composta pelos seguintes extratos:

#### 1. Schumann: Álbum para a Juventude op. 68, no. 1 - Melodie

CD: Pentagon Collection/Robert Schumann - Album for the Youth Op. 68

Dieter Goldman - Piano

Movieplay do Brasil

PTG 100.012

Tempo: 38 s

2. Villa-Lobos: Bachianas Brasileiras no. 5, Ária (Cantilena) - Adaptação: José Eduardo Gramani (3:36 - 4:14)

Trem de Corda

CD: Trilhas

Trilhas Produções Artísticas

199.000.328

Tempo: 38 s

3. Mozart: Serenata no. 13 em sol maior, K 525, 3o. mov.: Menuetto (0:00 - 0:42)

CD: Digital Concerto - DDD/Wolfgang Amadeus Mozart

Camerata Slavonica - Conductor: Henry Adolph

CCT 637

Tempo: 42 s

4. André V. Correa: André do Sapato Novo (0:00 - 0:33)

Abel Ferreira & Raul de Barros

CD: Choro é Isto

Discos Marcus Pereira

0027

Tempo: 33 s

5. Roberto Carlos e Erasmo Carlos: Você (1:50 - 2:20)

Maria Bethânia

CD: As Canções que Você Fez Pra Mim

Philips/PolyGram

M-518 214-2

Tempo: 30 s

6. Roberto Carlos e Erasmo Carlos: Quando (1:39 - 2:20)

Barão Vermelho

CD: Rei

Sony Music Entertainment (Brasil)

850.239/2-476472

Tempo: 41 s

### **3. 4 Procedimentos da entrevista**

As músicas previamente selecionadas de acordo com os critérios da pesquisa foram apresentadas para as crianças e adolescentes e, em seguida, foram realizadas as entrevistas. Os alunos foram entrevistados individualmente em uma sala contendo mesa, cadeiras, toca-fitas e gravador. Na mesa, estavam dispostos todos os cartões divididos em dois grupos. A pesquisadora tinha à sua disposição as fichas onde foram registradas as escolhas e justificativas dos alunos (ver Anexo IV). Antes da entrevista

foram registrados o nome da escola, o nome do aluno, sua idade e a série à qual pertence. Em seguida, foram explicados os procedimentos da entrevista para, posteriormente, dar início à coleta de dados.

A entrevista seguiu as seguintes etapas:

- a) o aluno ouviu o primeiro trecho musical
- b) em seguida, foi solicitado ao aluno que escolhesse o cartão do Grupo I: Caráter Expressivo que melhor representava a música que acabara de ouvir e que justificasse sua escolha em uma ou duas palavras. A pesquisadora registrava em sua ficha a escolha do cartão e a justificativa do aluno. Permitiu-se ao aluno que trocasse o cartão escolhido durante a primeira audição ou ao final da mesma.

A solicitação ao aluno de uma justificativa para a escolha do cartão teve como objetivo investigar a validade dos instrumentos utilizados.

- c) o aluno ouviu novamente o mesmo trecho musical
- d) após essa segunda audição, foi solicitado ao aluno que escolhesse o cartão do Grupo II: Materiais/Textura que melhor representava a música ouvida e que justificasse sua escolha em uma ou duas palavras. Mais uma vez, a pesquisadora registrou em sua ficha a escolha do cartão e a justificativa do aluno. Foi permitido que o aluno trocasse o cartão escolhido do Grupo II: Materiais/Textura durante a segunda audição ou ao final da mesma.
- e) o aluno ouviu pela terceira vez o mesmo trecho musical
- f) posteriormente, o aluno foi questionado sobre o trecho musical ouvido (entrevista semi-estruturada). As respostas verbais dos alunos foram gravadas em fita cassete e

transcritas posteriormente. O roteiro básico consistiu das seguintes questões de caráter aberto:

1) O que você pode me dizer sobre a música que acabou de ouvir?

2) Se você tivesse que descrever esta música para uma pessoa que nunca a ouviu antes, o que você diria?

3) O que você observou ou percebeu nesta música?

4) O que mais chamou sua atenção nesta música?

Os procedimentos acima descritos foram repetidos para cada um dos demais trechos musicais apresentados ao aluno.

#### **4 RESULTADOS E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS**

A lista dos alunos selecionados foi entregue pela pesquisadora a cada escola e foram combinadas as datas e horários das entrevistas. Os alunos de 1<sup>as</sup> e 4<sup>as</sup> séries da Escola A foram entrevistados durante um período previamente combinado que não envolvia aulas especializadas. As demais entrevistas da Escola A e todas as entrevistas da Escola B realizaram-se durante o período das aulas de música das turmas. As entrevistas foram realizadas na sala de entrevistas de um dos setores da Escola A e na sala de música da Escola B. Por terem sido realizadas durante o período de aulas, as entrevistas ocorreram sem problemas no que se refere ao silêncio, estando sujeitas a ruídos considerados cotidianos, como os sinais de entrada e saída e a movimentação das turmas no pátio. Na Escola B o nível de ruído foi maior, mas acredita-se que isto seja habitual aos alunos, uma vez que parece acontecer todos os dias nos períodos da manhã e da tarde. Nenhum aluno fez qualquer tipo de comentário quanto ao ruído externo à sala de música ou teve dificuldade em ouvir o que a pesquisadora falava.

As salas acima mencionadas dispunham de boa ventilação e iluminação e as escolas forneceram à pesquisadora aparelhos de som de boa qualidade. As salas de

entrevista contavam com uma mesa e pelo menos duas cadeiras - uma para o aluno e outra para a pesquisadora, que sentaram-se um diante do outro. Na mesa foram dispostos os cartões da seguinte maneira<sup>1</sup> (ver Anexos II e III):

Grupo I: Caráter Expressivo		Grupo II: Materiais/ Textura
C1	C2	C1
C3	C4	C2
		C3

As entrevistas duraram em média 33 minutos com os alunos de 1ª e 4ª séries e 29 minutos com os alunos de 8ª série. Esta variação já era esperada pela provável dificuldade dos alunos menores de se expressarem verbalmente. Os alunos não mostraram sinais de cansaço, exceto um aluno da 1ª série, que pareceu impaciente a partir do quarto trecho musical apresentado. Os alunos pareceram compreender com facilidade os procedimentos da entrevista e o roteiro de questões.

#### 4.1 Entrevista estruturada

Na entrevista estruturada era solicitado ao aluno que escolhesse o cartão que melhor representava o trecho musical ouvido. Isto foi colocado ao aluno da seguinte forma: “qual é o cartão mais parecido com a música que você acabou de ouvir?” Em

<sup>1</sup> A letra ‘C’ é utilizada como abreviação de Cartão. Nos Anexos II e III os cartões estão dispostos como aqui indicados.

seguida, o aluno era solicitado a fornecer uma justificativa para sua escolha em poucas palavras, quando a pesquisadora perguntava: “por que você acha que este é o cartão mais parecido com a música?” Este procedimento foi o mesmo para os dois grupos de cartões (Grupo I: Caráter Expressivo e Grupo II: Materiais/Textura) em todos os trechos musicais apresentados.

Como foi dito anteriormente neste trabalho, a utilização dos cartões teve como objetivo possibilitar que o aluno demonstrasse sua capacidade de responder em termos de caráter expressivo e de Materiais musicais. Quanto à escolha dos cartões, estabeleceu-se um critério normativo, procurando identificar uma possível tendência de escolha entre os alunos entrevistados.

#### 4.1.1 Entrevista estruturada - Grupo I: Caráter Expressivo

Na análise dos resultados da entrevista estruturada foram adotados os seguintes procedimentos: primeiramente, foram registradas as escolhas dos cartões do Grupo I: Caráter Expressivo realizadas pelos alunos de cada série e no total para cada um dos trechos musicais apresentados. Posteriormente, esses dados foram submetidos a um tratamento estatístico. Passou-se, então, à análise das justificativas dos alunos para a escolha dos cartões. Parte desses dados também receberam um tratamento estatístico. A presente análise poderá fornecer informações adicionais às respostas da entrevista semi-estruturada, fonte principal de dados do presente trabalho, uma vez que os

critérios propostos pelo Modelo Espiral de Desenvolvimento Musical são descrições verbais do comportamento musical dos indivíduos.

Antes de prosseguir, vale mencionar que cada aluno escolheu o cartão e justificou sua escolha em cada um dos seis trechos musicais apresentados, fornecendo, conseqüentemente, um total de seis justificativas. Uma vez que foram entrevistados 20 alunos de cada série, o número de justificativas possíveis por série foi de 120 justificativas. Somando-se o número de justificativas por série, obtém-se o total de 360 justificativas possíveis em toda a amostra de alunos.

Na Tabela I estão registradas todas as escolhas dos alunos por série e no total. Os números da primeira coluna indicam os trechos musicais, na ordem em que foram apresentados<sup>2</sup>. As frequências da última coluna da Tabela I (Total) indicam que houve uma tendência entre os alunos de escolher um determinado cartão nos trechos musicais 2, 3, 4, 5 e 6. Na tentativa de investigar se as tendências de escolha observadas em cada trecho são significativas, as frequências totais encontradas em C1, C2, C3 e C4 (Cartão 1, Cartão 2, Cartão 3 e Cartão 4, respectivamente) em cada trecho musical foram submetidas a um Teste de Comparação de Proporções.

---

<sup>2</sup> Trecho 1: R. Schumann: Álbum para a Juventude op. 68, nº 1 - Melodie  
Trecho 2: H. Villa-Lobos: Bachianas Brasileiras nº 5, Ária (Cantilena)  
Trecho 3: W. A. Mozart: Serenata nº 13 em sol maior, K 525, 3º mov. - Menuetto  
Trecho 4: A. V. Correa: André do Sapato Novo/ Abel Ferreira & Raul de Barros  
Trecho 5: R. e E. Carlos: Você/ Maria Bethânia  
Trecho 6: R. e E. Carlos: Quando/ Barão Vermelho

TABELA I: Grupo I: Caráter Expressivo. Número de alunos que escolheram cada um dos quatro cartões em cada um dos seis trechos musicais<sup>3</sup>.

	1ª série				4ª série				8ª série				Total			
	C 1	C 2	C 3	C 4	C 1	C 2	C 3	C 4	C 1	C 2	C 3	C 4	C 1	C 2	C 3	C 4
1!	9	5	6	0	5	9	6	0	1	7	12	0	15	21	24	0
2*	2	12	5	1	3	9	5	3	0	13	6	1	5	34	16	5
3**	12	2	2	4	16	2	2	0	20	0	0	0	48	4	4	4
4**	11	1	3	5	19	0	0	1	19	1	0	0	49	2	3	6
5**	4	8	7	1	1	16	3	0	0	18	2	0	5	42	12	1
6**	14	0	3	2	17	0	0	3	10	0	2	8	41	0	5	13

! Não houve tendência de escolha significativa no trecho musical 1.

\* C2 foi significativamente mais escolhido que C1 ( $p \leq 0,001$ ), que C3 ( $p = 0,0011$ ) e que C4 ( $p \leq 0,001$ ).

\*\* Nestes trechos musicais, a tendência de escolha é significativa no nível de  $p \leq 0,001$ .

Os resultados dos Testes de Comparação de Proporções indicam que não houve tendência de escolha no trecho musical 1. Neste trecho observou-se somente a tendência em não escolher o Cartão 4 (C4). No trecho 2, a comparação das proporções indica que o Cartão 2 (C2) foi significativamente mais escolhido que o Cartão 1 ( $p \leq 0,001$ ), que o Cartão 3 ( $p = 0,0011$ ) e também que o Cartão 4 ( $p \leq 0,001$ ). Nos trechos 3 e 4, o Cartão 1 (C1) foi significativamente mais escolhido que os demais cartões ( $p \leq 0,001$ ). Comparando as frequências encontradas em C2, C3 e C4, não foram encontradas diferenças significativas de proporções. No trecho 5, o Cartão 2 (C2) foi

<sup>3</sup> Apenas um aluno da 1ª série não escolheu o cartão no trecho musical 6.

significativamente mais escolhido que os demais cartões ( $p \leq 0,001$ ); a comparação das proporções indica ainda uma diferença significativa entre as frequências encontradas em C3 e C4 ( $p \leq 0,01$ ), onde doze alunos escolheram o Cartão 3 e somente um aluno escolheu o Cartão 4. No trecho 6 a comparação de proporções revela que o Cartão 1 (C1) foi significativamente mais escolhido que os demais cartões ( $p \leq 0,001$ ). Observa-se ainda uma tendência em preferir o Cartão 4 em relação ao Cartão 2 ( $p \leq 0,001$ ) e em relação ao Cartão 3 ( $p \leq 0,05$ ).

As frequências encontradas na Tabela I parecem sugerir diferenças entre as séries na escolha do cartão que melhor representava o trecho musical ouvido. Na tentativa de investigar se a série em que se encontra o aluno influenciou a escolha do cartão, as frequências encontradas em cada um dos quatro cartões por série, em cada trecho musical, foram submetidas a um teste de qui-quadrado. No trecho 1 a associação entre série e escolha do cartão é significativa ( $p = 0,03221$ ), o que sugere que em cada série o aluno escolheu um cartão diferente como sendo o mais parecido com o extrato musical ouvido. A ausência de consenso quanto ao cartão que melhor representa a música em toda a amostra, isto é, englobando as três séries, parece sugerir que o caráter expressivo do trecho musical 1 foi considerado ambíguo pelos alunos.

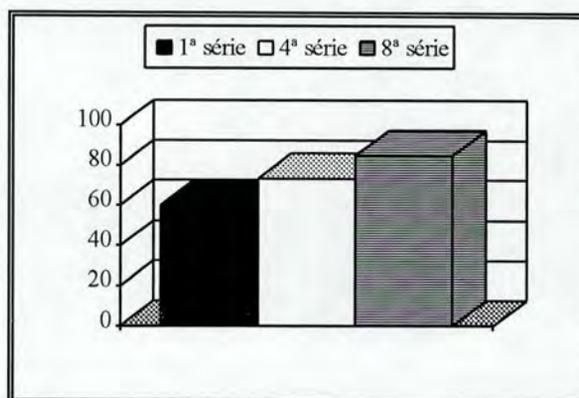
Nos demais trechos musicais o teste de qui-quadrado não foi válido, pois a frequência de mais de 20% das caselas foi inferior a 5. Nestes casos, foi realizada a Análise de Resíduos (diferença entre a frequência encontrada em cada casela e a frequência esperada) para investigar se houve associação entre as séries e a escolha dos cartões. A Análise de Resíduos do teste de qui-quadrado aplicado no trecho 2

indica que não houve associação, isto é, neste trecho a série à qual pertence o aluno não influenciou na escolha do cartão. Nos trechos 3, 4 e 5 a Análise de Resíduos demonstra que, embora tenha havido uma tendência de escolha, a 1ª série contribuiu com um número menor do que a frequência esperada em relação à contribuição da 4ª e da 8ª série ( $p \leq 0,01$ ). Somente no trecho 6 a contribuição da 8ª série em termos de frequência é menor e esta diferença é significativa ( $p \leq 0,05$ ). Portanto, os resultados da Análise de Resíduos indicam que, com exceção do trecho 2, houve associação entre as séries e a escolha dos cartões. Isto sugere que a série influenciou qualitativa e quantitativamente na escolha do cartão que melhor representava a música ouvida. Como pode ser observado na Tabela I, com exceção do trecho 6, o consenso de escolha encontrado entre alunos da 8ª série é maior que das outras séries, principalmente a 1ª série. Este fato parece sugerir que, à medida que as idades avançam, os alunos demonstram maior consenso ao associar a expressão percebida em música a determinadas expressões vivenciadas no mundo extra-musical. Terwogt e Van Grinsven (1991), ao investigar a expressão em música de estados de humor, solicitaram a crianças de 5 anos e de 10 anos de idade e a adultos que escolhessem um de quatro cartões com expressões faciais que melhor representasse a música. Os resultados sugerem que o consenso de escolha do cartão parece aumentar com a idade. Os autores acreditam que, de modo geral, o aumento do consenso deve-se à maior experiência dos sujeitos mais velhos com música e com convenções musicais (*ibid.*, p. 108). É possível que pessoas mais velhas tenham maior experiência musical e

emocional. “Consequentemente, há uma maior probabilidade de que essas áreas sejam associadas” (*ibid.*, p. 109).

Surgiram vários tipos de justificativas para a escolha dos cartões e, na tentativa de compreendê-las, foram criadas diferentes categorias a partir da leitura das respostas. As categorias de justificativas encontradas serão apresentadas a seguir: 1) não escolhem e justificam; 2) não justificam ou justificam com de respostas que não explicam a escolha do cartão; 3) justificam através de julgamentos ou opiniões sobre a música; 4) justificam através do estilo ou gênero dos trechos musicais; 5) justificam através do próprio cartão ou de elementos e/ou características do mesmo, sem fazer referência à expressão do cartão ou da música; 6) justificam através da expressão do cartão ou de elementos e/ou características do mesmo; 7) justificam através da dimensão expressiva da música; 8) justificam relacionando a expressão do cartão com a dimensão expressiva da música; 9) justificam através dos Materiais musicais; 10) justificam através dos Materiais musicais e da expressão do cartão; 11) justificam através dos Materiais musicais e da dimensão expressiva da música; 12) justificam através de associações pessoais, incidentes dramáticos, imagens visuais, histórias; 13) justificam através de respostas referencialistas. O número de categorias diminui de 13 na 1ª série para 12 na 4ª série e para 9 categorias na 8ª série, o que significa uma menor variedade de tipos de justificativa. Além disso, como pode ser observado na Figura 2, a soma das frequências das três categorias que obtiveram maior número de justificativas em cada série parece sugerir um maior consenso ou uniformidade de raciocínio ou de pensamento musical à medida que as faixas etárias aumentam.

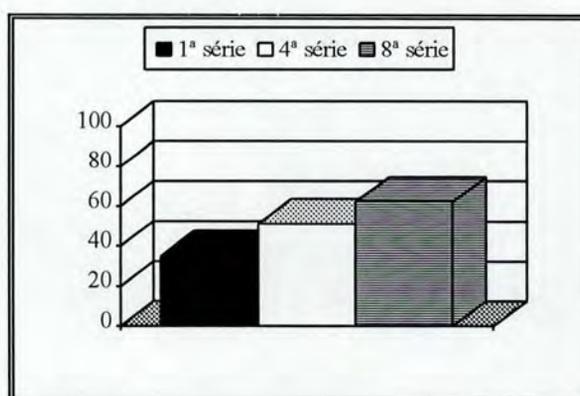
FIG. 2: Soma das três categorias que receberam maior número de justificativas em cada série, representada como porcentagem do total de 120 justificativas possíveis por série.



Considera-se que das 13 categorias de justificativas para escolha dos cartões do Grupo I: Caráter Expressivo acima descritas, quatro delas referiam-se diretamente à dimensão expressiva da música: são as categorias de números 7, 8, 11 e 12. Nestas quatro categorias os alunos justificavam a escolha do cartão: 7) através da dimensão expressiva da música; 8) relacionando a expressão do cartão com a dimensão expressiva da música; 11) através dos Materiais e da dimensão expressiva da música; 12) através de associações pessoais, incidentes dramáticos, histórias e imagens visuais. Dentre estas quatro categorias, a *categoria 7* (através da dimensão expressiva da música) concentra 41,11% do total de 360 justificativas possíveis, sendo a categoria que registra maior número de freqüências no total e por séries. Como pode ser observado na Figura 3, as freqüências encontradas na *categoria 7* tornam-se mais altas à medida que as séries avançam. Esta observação parece estar em concordância com resultados de pesquisas que sugerem que a consciência da dimensão expressiva da

música aumenta ou torna-se mais evidente com o desenvolvimento musical dos alunos ao longo do tempo. Dentre essas pesquisas, encontra-se o Modelo Espiral de Desenvolvimento Musical, o qual prevê o desenvolvimento da consciência da dimensão expressiva da música ao longo do tempo e do engajamento com música, uma vez que apresenta de maneira hierárquica os estágios de Materiais e, em seguida, de Expressão (cf. p. 29). Além do Modelo Espiral, os estudos de Dolgin e Adelson (1990), de Terwogt e Van Grinsven (1991) e de Gerardi e Gerken (1995) relatam que a capacidade de reconhecer qualidades expressivas e emocionais da música aumenta com a idade e com a exposição à música.

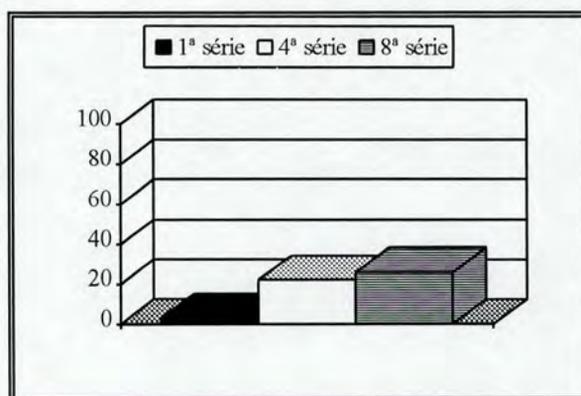
FIG. 3: Categoria 7: Número de justificativas através da dimensão expressiva da música em cada série.



A categoria 11, onde os alunos justificavam sua escolha através dos Materiais e da dimensão expressiva da música, contém o segundo maior número de justificativas (14,17% do total de 360 justificativas possíveis), embora a frequência da 1ª série seja

muito baixa em relação às demais séries. Observa-se uma tendência crescente em direção à 8ª série e este fato parece sugerir o caráter cumulativo do desenvolvimento musical, conforme previsto por Swanwick e Hentschke. Segundo Swanwick (1988, p. 67), o processo de desenvolvimento musical é cumulativo: a sensibilidade e o controle dos Materiais musicais interagem entre si e, posteriormente, à Expressão musical (cf. p. 30; pp. 38-39). Hentschke (1994/95), ao investigar se as respostas fornecidas através da apreciação por crianças de 7 a 14 anos poderiam ser mapeadas de acordo com o Modelo Espiral de Desenvolvimento Musical, observa que, à medida que as idades avançam, há “um aumento de respostas cumulativas” (*ibid.*, p. 42). A autora sugere que quanto maior o desenvolvimento musical, “maior a tendência de interrelacionar” as várias dimensões do conhecimento musical (*ibid.*).

FIG. 4: Categoria 11: Número de justificativas através dos Materiais e da dimensão expressiva da música em cada série.

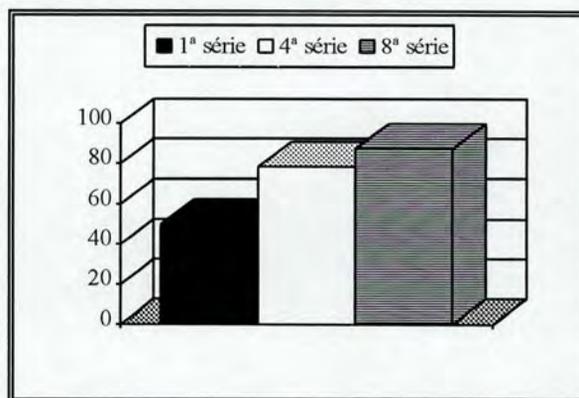


Do total de 360 justificativas possíveis nas três séries, 259 justificativas fundamentam-se a partir da dimensão expressiva dos trechos musicais apresentados. Este número corresponde a 71,94% do total de 360 justificativas possíveis. Ao se submeter esta porcentagem (71,94%) a um Teste de Comparação de Proporção, o resultado obtido sugere que o número de justificativas fundamentadas a partir da dimensão expressiva da música é significativo ( $p < 0,001$ ). Da amostra de 60 alunos, 93,33% apresentaram pelo menos uma justificativa para a escolha dos cartões com base na dimensão expressiva da música. Isto sugere que os alunos foram capazes de perceber o caráter expressivo dos trechos musicais apresentados através da escolha dos cartões. Apenas 4 alunos da 1ª série não forneceram justificativas para a escolha dos cartões que se enquadrassem nas categorias acima citadas. Estes alunos compõem 20% do total de 20 alunos da 1ª série e 6,67% da amostra de 60 alunos.

Somando-se as frequências das quatro categorias anteriormente mencionadas que abordam explicitamente a dimensão expressiva dos trechos musicais, obtêm-se o total de justificativas fundamentadas a partir da dimensão expressiva da música em cada série. Na Figura 5 os totais de cada série estão representados como porcentagens do total de 120 justificativas possíveis. Através das porcentagens, mais uma vez, é possível observar que os alunos demonstram maior consciência da dimensão expressiva da música à medida que as séries avançam. O Teste de Proporção indica que 1ª e 4ª série e 1ª e 8ª série diferem de modo significativo em termos de porcentagem de resposta ( $p = 0,0012$  e  $p \leq 0,001$ , respectivamente). Não há diferenças significativas entre 4ª e 8ª séries em termos de porcentagens.

FIG. 5: *Justificativas fundamentadas através da dimensão expressiva da música.*

*Porcentagem do total de 120 justificativas possíveis por série.*



Como mencionado anteriormente e observado na Tabela I, à medida que as séries avançam, o consenso de escolha do cartão que melhor representa a música é maior. Isto sugere uma maior facilidade em associar o caráter expressivo da música a determinada expressão representada nos cartões. O fato de os alunos mais velhos (4ª e 8ª séries) terem fornecido maior número de justificativas para a escolha do cartão através da dimensão expressiva da música sugere que, além de associar com mais facilidade expressão em música e expressão extra-musical, os alunos parecem demonstrar maior consciência desta associação. A associação entre expressão musical e expressão extra-musical é explicitada através da justificativa do aluno, o que pode estar sugerindo o reconhecimento do cunho imitativo da Expressão em música, conforme argumentado por Swanwick (cf. p. 53).

A análise dos resultados das escolhas e justificativas referentes aos cartões do Grupo I: Caráter Expressivo indica que estes cartões foram válidos como instrumentos

de avaliação da percepção do caráter expressivo da música. Em cinco dos seis trechos musicais apresentados houve uma tendência de escolha do cartão que melhor representava a música. O número significativo de justificativas fundamentadas a partir da dimensão expressiva da música aumenta a validade dos instrumentos utilizados. Além disso, este número sugere que os alunos mais velhos demonstram maior consciência da dimensão expressiva da música, conforme previsto pelo Modelo Espiral de Desenvolvimento Musical.

Neste momento, passa-se a investigar e interpretar as escolhas e justificativas para os cartões do Grupo II: Materiais/Textura.

#### 4. 1. 2 Entrevista estruturada - Grupo II: Materiais/Textura

Os procedimentos utilizados para a análise das escolhas dos cartões do Grupo II: Materiais/Textura e respectivas justificativas foram os mesmos relatados na análise dos cartões do Grupo I: Caráter Expressivo. A Tabela II, a seguir, contém todas as escolhas dos alunos por série e no total. Os números da primeira coluna indicam os trechos musicais, na ordem em que foram apresentados<sup>4</sup>. As frequências da última coluna da Tabela II (Total) indicam que houve uma tendência entre os alunos de escolher um determinado cartão nos trechos musicais de números 1, 2, 4 e 6. Na

<sup>4</sup> Trecho 1: R. Schumann: Álbum para a Juventude op. 68, nº 1 - Melodie  
 Trecho 2: H. Villa-Lobos: Bachianas Brasileiras nº 5, Ária (Cantilena)  
 Trecho 3: W. A. Mozart: Serenata nº 13 em sol maior, K 525, 3º mov. - Menuetto  
 Trecho 4: A. V. Correa: André do Sapato Novo/ Abel Ferreira & Raul de Barros  
 Trecho 5: R. e E. Carlos: Você/ Maria Bethânia  
 Trecho 6: R. e E. Carlos: Quando/ Barão Vermelho

tentativa de investigar se as tendências de escolha observadas nestes trechos são significativas, as frequências encontradas em C1, C2 e C3 (Cartão 1, Cartão 2 e Cartão 3, respectivamente), em cada trecho musical, foram submetidas a um Teste de Comparação de Proporções.

TABELA II: Grupo II: Materiais/Textura. Número de alunos que escolheram cada um dos três cartões em cada um dos seis trechos musicais<sup>5</sup>:

	1ª série			4ª série			8ª série			Total		
	C 1	C 2	C 3	C 1	C 2	C 3	C 1	C 2	C 3	C 1	C 2	C 3
1**	11	3	4	9	4	4	19	0	1	39	7	9
2*	4	7	9	2	13	5	4	12	4	10	32	18
3!	5	10	5	6	7	5	2	6	12	13	23	22
4**	3	3	13	3	3	14	0	4	16	6	10	43
5!	8	5	6	9	9	2	8	10	2	25	24	10
6**	1	4	14	2	3	14	4	3	13	7	10	41

! Não houve tendência de escolha significativa nos trechos 3 e 5.

\* C2 foi significativamente mais escolhido que C1 ( $p = 0,001$ ) e que C3 ( $p = 0,0107$ ).

\*\* Em todos estes trechos, a tendência de escolha é significativa no nível de  $p \leq 0,001$ .

Os resultados dos Testes de Comparação de Porporções indicam que não houve tendência de escolha nos trechos musicais 3 e 5. No trecho 1 o Cartão 1 (C1) foi

<sup>5</sup> No primeiro trecho musical apresentado, dois alunos da 1ª série e três alunos da 4ª série não escolheram o cartão que melhor representava a música. No trecho musical 3, duas escolhas da 4ª série deixaram de ser registradas na tabela: um aluno não escolheu o cartão e outro aluno escolheu dois cartões. No trecho musical 4, um aluno da 1ª série deixou de escolher o cartão mais semelhante à música, o mesmo acontecendo no trecho musical 5. E, finalmente, no trecho 6, duas escolhas deixaram de ser feitas, sendo uma na 1ª série e outra na 4ª série.

significativamente mais escolhido que os demais cartões ( $p \leq 0,001$ ). No trecho 2, a comparação das proporções indica que o Cartão 2 (C2) foi significativamente mais escolhido que o Cartão 1 ( $p = 0,001$ ) e que o Cartão 3 ( $p = 0,0107$ ). Nos trechos 4 e 6, o Cartão 3 (C3) foi significativamente mais escolhido que os demais cartões ( $p \leq 0,001$ ).

Como realizado com as escolhas do Grupo I: Caráter Expressivo (Tabela I), as frequências encontradas em cada um dos três cartões por série, em cada trecho musical da Tabela II, foram submetidas a um teste de qui-quadrado para investigar se a série em que se encontra o aluno influenciou a escolha do cartão. Os testes de qui-quadrado não foram válidos em nenhum dos trechos musicais, pois a frequência de mais de 20% das caselas foi inferior a 5. Nestes casos, foi realizada a Análise de Resíduos (diferença entre a frequência encontrada em cada casela e a frequência esperada) para investigar se houve associação entre as séries e a escolha dos cartões. A Análise de Resíduos indica que não houve associação entre série e escolha dos cartões nos trechos 4 e 6, isto é, nestes trechos a série à qual pertence o aluno não influenciou na escolha do cartão. No trecho 1, o número de escolhas do Cartão 1 (C1) da 8ª série é maior que a frequência esperada e esta diferença é significativa ( $p \leq 0,01$ ), o que pode estar sugerindo que a 8ª série teve uma maior contribuição para que houvesse uma tendência de escolha no trecho musical 1. No trecho 2 a Análise de Resíduos indica que a 1ª série escolheu Cartão 2 (C2) em uma frequência menor que a esperada, com  $p \leq 0,05$ , e este dado parece sugerir que, embora tenha havido uma tendência de escolha, a contribuição da 1ª série para que ocorresse essa tendência foi menor que a contribuição

da 4ª e da 8ª série. Como pode ser observado na Tabela II, o consenso de escolha do cartão que melhor representava a música aumenta entre os alunos da 8ª série.

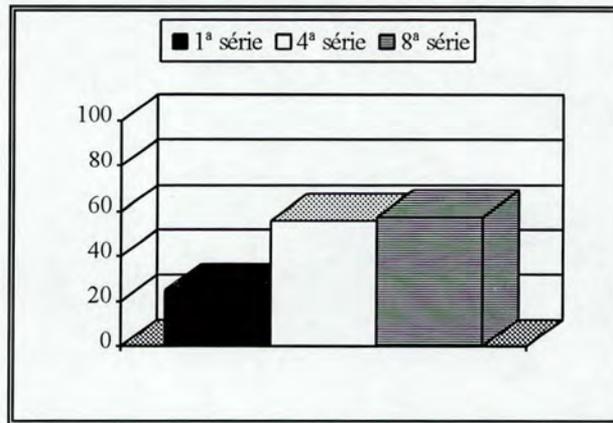
Embora tenha havido uma tendência de escolha dos cartões em quatro dos trechos musicais apresentados, faz-se necessário analisar e interpretar as justificativas para essas escolhas na tentativa de investigar se os cartões foram válidos como instrumentos de avaliação. Mais uma vez, os vários tipos de justificativas foram agrupados em categorias que surgiram a partir da leitura dos dados. Estas categorias de justificativas são as seguintes: 1) não escolhem e não justificam; 2) não escolhem e justificam; 3) não justificam ou justificam com respostas que não explicam a escolha; 4) justificam através de julgamentos ou opiniões sobre a música; 5) justificam através do próprio cartão ou de elementos e/ou características do mesmo, sem relacioná-los com a música; 6) justificam através do caráter expressivo do cartão ou de elementos e/ou características do mesmo; 7) justificam através da dimensão expressiva da música; 8) justificam relacionando o caráter expressivo do cartão com a dimensão expressiva da música; 9) justificam através de imagens extra-musicais ou referencialistas; 10) justificam através de imagens a partir do caráter expressivo, de histórias e associações pessoais; 11) justificam através de imagens a partir dos Materiais musicais; 12) justificam através dos Materiais musicais.

É preciso mencionar que, nas três séries, os alunos não escolheram o cartão que melhor representava a música ou escolheram mas não fundamentaram suas justificativas 49 vezes. Desta 49 vezes, 71,43% encontram-se na 1ª série, o que pode sugerir que os alunos mais novos encontraram maior dificuldade em relacionar os

cartões com os trechos musicais do que os alunos mais velhos. De modo geral, os números parecem sinalizar a dificuldade dos alunos em compreender os cartões do Grupo II: Materiais/Textura. É possível ainda adicionar a esses números alguns comentários dos alunos sobre os cartões do Grupo II: três alunos da 4ª série disseram não ter entendido estes cartões e dois alunos da 8ª série comentaram que os cartões do Grupo II não tinham sentido e que era muito mais difícil escolhê-los. Ao consultar a literatura que emprega instrumentos não-verbais de avaliação da percepção musical, não foram encontrados cartões que utilizassem elementos gráficos como os da presente pesquisa. Geralmente, os cartões contêm figuras e faces esquemáticas relacionadas à dimensão expressiva da música; outros utilizam diferentes cores. É possível que os alunos, principalmente os da 1ª série, não tenham encontrado sentido nos cartões do Grupo II: Materiais/Textura por terem sido utilizados elementos gráficos abstratos, sem relação com estímulos visuais que fazem parte do cotidiano dos alunos.

Das doze categorias de justificativas encontradas, apenas as duas últimas fundamentaram-se a partir dos Materiais musicais dos trechos apresentados. São aquelas onde a escolha dos cartões é justificada através: 11) de imagens construídas a partir dos Materiais musicais, e 12) dos próprios Materiais musicais. Somando-se as frequências dessas categorias encontradas em cada série, totaliza-se o número de 166 justificativas. Estas 166 justificativas correspondem a 46,11% do total de 360 justificativas possíveis nas três séries. Na Figura 6 estão representadas as porcentagens de justificativas fundamentadas a partir dos Materiais musicais do total de 120 justificativas possíveis em cada série.

FIG. 6: Justificativas fundamentadas a partir dos Materiais musicais. Porcentagem do total de 120 justificativas possíveis por série.



A partir da Figura 6, é possível observar que não há diferença significativa em termos de frequência entre os alunos de 4ª e de 8ª séries mas sim entre estes e os alunos de 1ª série. Os números podem estar sugerindo ter sido mais difícil para os alunos de 1ª série relacionar os cartões aos Materiais dos trechos musicais apresentados. Neste momento, faz-se necessário esclarecer a partir de quais parâmetros dos Materiais musicais estas justificativas se fundamentam. Analisando o conteúdo das justificativas foi possível estabelecer estes parâmetros, distribuídos na Tabela III a seguir.

TABELA III: Parâmetros - Materiais. Número de justificativas por série e total classificadas em cada parâmetro dos Materiais musicais.

PARÂMETROS - MATERIAIS	1 <sup>a</sup> série	4 <sup>a</sup> série	8 <sup>a</sup> série	Total
1. ALTURA	04	18	19	41
2. DURAÇÃO	07	24	09	40
3. INTENSIDADE	01	12	07	20
4. TIMBRE	17	12	34	63
5. OUTROS	01	01	---	02
TOTAL:	30	67	69	166

Como pode ser observado na Tabela III, em termos de Materiais musicais o parâmetro 'Timbre' foi o que recebeu maior número de frequências, somando um total de 63 justificativas. Entretanto, o número de justificativas que se referiam diretamente à textura foi de apenas 12 e estas surgiram somente entre os alunos de 8<sup>a</sup> série. É importante lembrar que a utilização dos cartões do Grupo II teve como objetivo possibilitar que o aluno compreendesse a textura dos trechos musicais apresentados. Portanto, é fundamental mencionar que essas 12 justificativas em termos de textura representam 3,33% do total de 360 justificativas possíveis nas três séries, o que demonstra que os cartões do Grupo II: Materiais/Textura não foram válidos como instrumentos de avaliação da compreensão da textura musical.

Ao submeter as frequências em termos de parâmetros dos Materiais musicais (Tabela III) a um Teste de Comparação de Proporções, conclui-se que não houve uma

tendência significativa no que refere às justificativas para a escolha dos cartões do Grupo II: Materiais/Textura, pois, com exceção da comparação entre Altura e Duração, todas as demais proporções diferem significativamente entre si ( $p \leq 0,01$ ). Entretanto, o aumento das frequências em direção à 4ª e 8ª série pode sugerir maior consciência dos diversos parâmetros e elementos que constituem os Materiais musicais à medida que os indivíduos se desenvolvem. Observa-se uma concentração de justificativas fundamentadas a partir do parâmetro timbre na 1ª série. Segundo Swanwick (1988, p. 64), na primeira fase de desenvolvimento musical - fase Sensorial - evidencia-se um grande interesse no tom e na ressonância dos instrumentos (ver Anexo I). Na fase seguinte - Manipulativo - o aluno é capaz de identificar “sons instrumentais semelhantes e diferentes” (*ibid.*, p. 153); (ver Anexo I). Estes comportamentos musicais previstos por Swanwick sugerem que o aluno atende com frequência ao timbre no início de seu engajamento musical. Além destes estudos, as justificativas com base no parâmetro timbre podem ser compreendidas através de resultados de pesquisas referentes à seqüência de desenvolvimento das habilidades auditivas: a capacidade de discriminar timbres é uma das primeiras habilidades a se desenvolver. Desenvolvem-se, posteriormente, as discriminações melódicas e rítmicas que, por sua vez, são freqüentes nas justificativas de alunos da 4ª série (HAACK, 1992, p. 453). O desenvolvimento da audição harmônica é posterior ao desenvolvimento da audição melódica (SHUTER-DYSON e GABRIEL, 1981, p. 145; HAACK, 1992, p. 453). Para Zimmerman (1971, pp. 8-10), a percepção de sons simultâneos parece ser o último aspecto a se desenvolver, provavelmente em função da

dificuldade de crianças mais novas em contemplar simultaneamente os aspectos melódico e harmônico da música. Swanwick (1988, p. 154) prevê que na quarta fase do Modelo Espiral de Desenvolvimento Musical (Vernáculo) o aluno torna-se capaz de identificar, entre outros elementos, bordões e *ostinati*, o que parece evidenciar a presença da audição simultânea de elementos musicais horizontais e verticais (ver Anexo I). Na presente pesquisa a percepção simultânea de elementos musicais horizontais e verticais surgiu somente entre os alunos da 8ª série.

Poderia se supor que os alunos encontraram outro sentido nos cartões que não o esperado pela pesquisadora, pois cinco das doze categorias de justificativas referiam-se à expressão do cartão ou da música. Na tentativa de investigar se houve uma outra tendência contrária à esperada nesta pesquisa, as diferentes categorias de justificativas encontradas foram agrupadas em função de certas características em comum. Na Tabela IV a seguir, o Grupo A engloba justificativas que não tomam como base aspectos musicais dos extratos apresentados. O Grupo B foi composto pelas categorias que fazem referência à expressão, seja do cartão ou da música. E, finalmente, o Grupo C engloba as categorias que contêm justificativas construídas a partir dos Materiais musicais. As somas das categorias encontradas nos grupos citados em cada uma das séries estão registradas na Tabela IV.

TABELA IV: Grupos de categorias e respectivas freqüências em cada série e no total.

GRUPOS: SOMA DAS CATEGORIAS	1ª série	4ª série	8ª série	Total
Grupo A: sem relação com a música	46	14	06	66
Grupo B: Expressão	44	39	45	128
Grupo C: Materiais	30	67	69	166
TOTAL:	120	120	120	360

Ao analisar os grupos de categorias da Tabela IV, observa-se uma tendência na 1ª série em justificar a escolha dos cartões através de argumentos que não se relacionam com a música. O Teste de Comparação de Proporções indica diferenças significativas entre as freqüências encontradas na 1ª série em relação às freqüências da 4ª e da 8ª série ( $p < 0,001$ ), enquanto que não existem diferenças significativas em termos de proporção entre 4ª e 8ª série. As freqüências do Grupo A diminuem consideravelmente à medida que as séries avançam, principalmente da 1ª para a 4ª série. Parece que os alunos passam a fazer sentido dos cartões em termos musicais. No entanto, este sentido musical encontrado nos cartões parece oscilar entre as dimensões de Expressão e de Materiais. Embora a maior parte do total de justificativas se encontre no Grupo C: Materiais, a diferença entre as freqüências deste grupo e as do Grupo B: Expressão não é significativa na 4ª e na 8ª série. Observa-se ainda que a freqüência total do Grupo B: Expressão se distribui de forma equilibrada entre as três séries, não havendo diferenças significativas entre as proporções das três séries.

Neste momento, passa-se a analisar os dados da entrevista semi-estruturada.

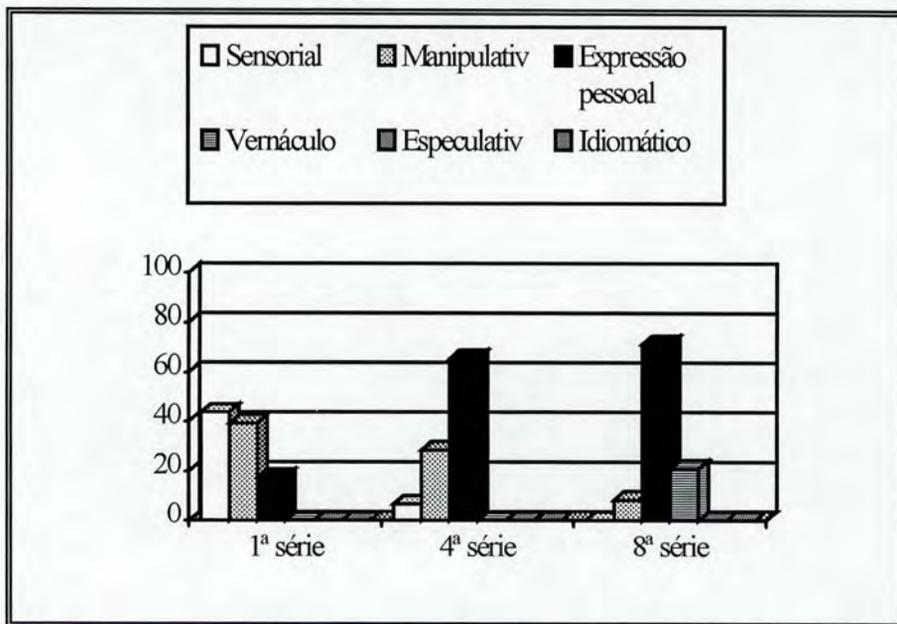
## 4. 2 Entrevista semi-estruturada

Na análise das respostas fornecidas pelos alunos através da entrevista semi-estruturada procedeu-se da seguinte maneira: o primeiro passo foi agrupar as respostas dos alunos em função da série à qual estes pertenciam e, conseqüentemente, de acordo com os grupos etários. Posteriormente, os dados da entrevista semi-estruturada foram analisados para, finalmente, serem avaliados à luz dos critérios propostos pelo Modelo Espiral de Desenvolvimento Musical (ver Anexo I). A avaliação a partir do Modelo Espiral teve como princípio considerar o nível mais alto de desenvolvimento musical do aluno como evidenciado em sua resposta. A porcentagem de respostas categorizadas em cada uma das fases do Modelo Espiral por série está registrada na Figura 7. O Anexo V contém uma seleção aleatória de respostas da entrevista semi-estruturada categorizadas de acordo com as fases do Modelo Espiral de Desenvolvimento Musical. Ressalta-se, no entanto, que além das respostas musicais esperadas com base nos critérios propostos, surgiram outras não contempladas pelo Modelo Espiral. Algumas respostas, principalmente dos alunos de 1ª série, ultrapassaram a previsão dos critérios de avaliação. Nestes casos, as respostas foram avaliadas tendo como base a Teoria Espiral de Desenvolvimento Musical e não somente os critérios de avaliação propostos. O exemplo a seguir poderá ilustrar como foi realizada esta avaliação. Ao ser entrevistado, um aluno da 1ª série respondeu que

“Ela [a música] é samba. Unnn ... porque o som da música é parecido com samba. Eu ia dizer que era samba e que era legal”. Nenhum destes comportamentos é contemplado pelos critérios de avaliação do Modelo Espiral. Embora o aluno tente situar a música em termos estilísticos, ele não consegue justificar esta tentativa, pois parece não conhecer procedimentos típicos do gênero em questão. A justificativa é de caráter circular: a música é samba “porque o som da música é parecido com samba”. O aluno emite sua opinião sobre a música, mas também neste caso, não consegue explicar porque acha a música “legal”. Ao mencionar “o som da música”, o aluno parece responder à música como um todo, à impressão global causada pelo discurso sonoro (SWANWICK, 1988, p. 56). Nenhuma discriminação ou análise técnica é explicitada. Por estas características - previstas pela Teoria Espiral para o início do engajamento sistemático com música - esta resposta foi avaliada como pertencendo à fase Sensorial. Outro exemplo: o aluno responde que a música “é bem boa, que ela ... é bem rápida ... parece as músicas de praia assim. Era essas músicas. É legal assim. O que me chama a atenção ... é o legal dela”. Mais uma vez, surgem julgamentos ou opiniões sobre a música ouvida, mas o aluno não consegue justificá-los. A música é legal porque o aluno assim a considerou e este não sentiu necessidade de ampliar ou explicar sua resposta. Do mesmo modo, o aluno não consegue dizer porque a música ouvida “parece as músicas de praia”, ou em que se parece em termos musicais. Também neste exemplo o aluno responde à música de forma global e sua resposta foi considerada em nível Sensorial (cf. pp. 39-40). Questões referentes às respostas

musicais encontradas nesta pesquisa que não são contempladas pelos critérios de avaliação do Modelo Espiral serão discutidas posteriormente.

FIG. 7: Porcentagem de respostas da entrevista semi-estruturada classificadas em cada uma das fases do Modelo Espiral por série.



Com base nos dados demonstrados na Figura 7, observa-se que na 1ª série surgiram respostas tanto em nível Sensorial, quanto em Manipulativo e Expressão Pessoal (Ver Anexo I). No entanto, a maior parte destas respostas encontra-se nas fases que compõem o estágio dos Materiais musicais: na fase Sensorial e, em seguida, na fase Manipulativo. Na 4ª série, o número de respostas na fase Sensorial diminuiu de modo expressivo, desaparecendo na 8ª série. Estes números sugerem que respostas do tipo Sensorial parecem características de alunos da 1ª série. Nas respostas avaliadas

como Sensoriais (ver Anexo V), o aluno responde à música como um todo; não há discriminação ou qualquer análise técnica. O aluno responde à impressão global causada pela música (HENTSCHKE, 1993c, p. 59), dizendo, por exemplo, que “Ela é uma música devagar, assim bem lenta ... Que era lenta e que tinha alguns instrumentos”. Neste exemplo o aluno não parece ser capaz de identificar quais são os instrumentos. Em outros casos, o aluno responde à intensidade e à altura do trecho musical ouvido, mas também de forma global: “Foi assim o ... alto que ela é, assim o grave. Grave assim”, o que sugere que a música como um todo foi alta e grave. O aluno não discrimina diferentes alturas, por exemplo. O aluno pode ainda responder à música emitindo sua opinião sobre a mesma, sem justificá-la. Quando solicitado a dizer algo sobre a música, o aluno responde “Que ela é legal”. Quando solicitado a justificar porque achou a música legal, responde que é em função “Do barulho”, o que denota, mais uma vez, que não há discriminação e que o aluno responde à impressão global causada pelos sons. Na fase Sensorial o foco de atenção do aluno encontra-se na impressão causada pelos Materiais musicais.

Respostas em nível Manipulativo (ver Anexo V) foram encontradas nas três séries, mas as frequências diminuem à medida que as séries avançam, chegando a apenas 8,33% do total de respostas possíveis na 8ª série. Na fase Manipulativa o foco de atenção do aluno continua sendo os Materiais musicais. Entretanto, a maneira como o aluno responde a estes elementos musicais é diferente da encontrada nas respostas Sensoriais (cf. pp. 39-40), pois o aluno deixa de responder somente à impressão geral causada pelos sons e passa a discriminar, por exemplo, os instrumentos, quando diz

“(…) que ela [a música] tinha três instrumentos (...). Um era a guitarra, o outro era órgão, parece órgão, e o outro era é ... bateria”. Quando solicitado a responder o que mais havia chamado sua atenção na música, o aluno responde que “Foi o, a guitarra. Por causa que ela toca mais vezes”, resposta que, mais uma vez, denota que o aluno consegue discriminar os timbres da música e perceber que um deles se destaca no meio de toda a massa sonora. O aluno é capaz ainda de identificar formas de manipulação dos Materiais musicais, e responde que a bateria “fica pan-pan” e a guitarra faz “iaaan”. Várias respostas continham descrições de como se executa o instrumento, por exemplo: “Um tambor que bate com um ferrinho e ele vai fazendo assim [virando a mão]” ou ainda “A corneta é assoprando, a flauta é assoprando ...”. Parece haver grande interesse na manipulação dos Materiais musicais e não mais na impressão geral causada pelos mesmos. Além disso, o aluno torna-se capaz de acompanhar o discurso musical como este ocorre no tempo, o que sugere que a apreciação transforma-se de global em linear (HENTSCHKE, 1996, p. 25). As respostas dos alunos contêm evidências de que eles são capazes de reter na memória os eventos musicais e descrevê-los posteriormente, dizendo, por exemplo, “Que ela [a música] parecia começou baixinha e depois continua alta e ... tem vários instrumentos (...). Primeiro os que são mais baixinho, depois os que vão alto”. Comparando respostas Sensoriais e Manipulativas, é possível perceber que o foco de atenção e interesse do aluno é o mesmo - Materiais musicais; o que se modifica, conforme observado por Hentschke (1993c, pp. 60-62), é a maneira como o aluno interage com os mesmos elementos musicais (cf. p. 46).

Respostas na fase de Expressão Pessoal (ver Anexo V) surgiram nas três séries, mas sua frequência aumenta consideravelmente da 1ª para a 4ª série, havendo um crescimento menos expressivo da 4ª para a 8ª série. Quando o aluno passa a responder em termos de Expressão Pessoal, é possível observar uma mudança de atitude em relação à música (cf. pp. 44-45), onde o indivíduo descobre ou passa a contemplar outras possibilidades do discurso musical (HENTSCHKE, 1993c, pp. 59-64), neste caso, as possibilidades expressivas. Esta mudança caracteriza um novo estágio ou um *Novo Modo de Organização*, como discutido no segundo capítulo deste trabalho (cf. pp. 44-45). O aluno demonstra consciência da dimensão expressiva da música quando responde que “(...) ela é uma música que expressa tristeza (...)” ou quando descreve a atmosfera ou caráter expressivo da música, conforme previsto nos critérios de avaliação (ver Anexo I). Além de descrever o caráter expressivo da música, o aluno é capaz de justificá-lo através dos Materiais utilizados. Por exemplo: ao ser solicitado a explicar porque achou a música triste, o aluno responde “Não sei, acho que é um instrumento de sopro que tem ali no fundo faz ‘a-an’ [cantando], deixa a música meio assim ...”. Esta justificativa evidencia o caráter cumulativo do desenvolvimento musical (cf. pp. 43-44), o que significa que a) o domínio dos primeiros estágios é necessário para o desenvolvimento dos estágios superiores e b) os primeiros estágios não são abandonados, mas incorporados ao estágio subsequente, constituindo uma resposta mais interrelacionada e complexa (HENTSCHKE, 1993c, pp. 54-57). O aluno não só contempla duas dimensões do conhecimento musical - Materiais e Expressão - como também as interrelaciona. O aluno pode ainda reconhecer o caráter imitativo da

expressão em música, como na concepção de Swanwick (1988), quando descreve a música em termos de associações pessoais, histórias, imagens visuais e sentimentos (ver Anexo I). Nestes casos, o aluno responde, por exemplo, que a criança “se acalma com a música. Porque ela vê que essa música dá também um soninho assim, porque ela ... já que ela é calminha, a criança tá com um olho assim agitado, ela ... a música vai tocando, ela vai vendo que a música tá abaixando, tá abaixando os olhos dela. Ela vai ela quer dormir”. O surgimento do segundo estágio de desenvolvimento musical, o estágio de Expressão, implica que o aluno desenvolveu a capacidade de controlar os Materiais musicais (o primeiro estágio de desenvolvimento musical). No estágio de Materiais o aluno responde inicialmente à impressão sonora geral (fase Sensorial) e, em seguida, demonstra ter maior compreensão e controle dos Materiais, à medida que passa a discriminá-los e reconhece formas de manipulação dos mesmos (fase Manipulativa). Após dominar as possibilidades sonoras ou acústicas dos Materiais musicais, o aluno passa a explorar suas possibilidades expressivas; ele reconhece a intenção de obter determinados resultados expressivos através do uso, por exemplo, de timbre, intensidade e andamento específicos. Isto sugere que o aluno é capaz de antecipar e monitorar as conseqüências de uma determinada atividade, assim como de ajustá-la e reajustá-la para obter resultados planejados, caracterizando um *Aumento da Capacidade de Auto-Controle*, conforme discutido no segundo capítulo desta dissertação (cf. pp. 47-48).

Embora 70,84% das respostas dos alunos da 8ª série tenham sido categorizadas na fase de Expressão Pessoal, nesta série também surge um outro tipo de resposta

musical, que caracteriza o desenvolvimento da fase de Vernáculo (ver Anexo I). Nesta fase o aluno continua contemplando e interrelacionando as dimensões musicais de Materiais e de Expressão; não surge uma nova forma de responder à música ou um Novo Modo de Organização. No entanto, o aluno passa a ter uma relação mais analítica com a música: identifica frases, repetições e padrões rítmicos e rítmico-melódicos, desmembra verticalmente o discurso musical e diferencia melodia e acompanhamento, descreve como melodias e acompanhamento foram construídos, como por exemplo, utilizando “sons longos” e “legato” (ver Anexo V). Como observado na comparação de respostas Sensoriais e Manipulativas que caracterizam o estágio de Materiais, o que se modifica na passagem da fase de Expressão Pessoal para a fase de Vernáculo é a maneira como o aluno interage com os mesmos elementos musicais.

As porcentagens de respostas encontradas em cada uma das fases do Modelo Espiral foram submetidas a um Teste de Comparação de Proporções (Tabela V). Os resultados demonstram que a porcentagem de respostas na fase Sensorial encontradas na 1ª série é significativamente maior que as porcentagens encontradas tanto na 4ª quanto na 8ª série ( $p < 0,001$ ). Quanto à fase Manipulativa, 1ª e 4ª série não apresentam diferenças significativas em termos de porcentagem. Entretanto, a porcentagem de respostas Manipulativas da 8ª série é significativamente menor que as encontradas na 1ª e na 4ª série ( $p < 0,001$ ). Em relação às porcentagens de respostas na fase Expressão Pessoal, a 1ª série apresenta uma frequência significativamente menor que 4ª e 8ª séries ( $p < 0,001$ ), mas não há diferenças significativas entre 4ª e 8ª séries.

Por não terem surgido respostas em nível de Vernáculo na 1ª e na 4ª série, a porcentagem encontrada na 8ª série é significativamente maior que a das séries anteriores ( $p < 0,001$ ). Ao analisar as porcentagens encontradas em cada série isoladamente, observa-se que não há diferenças significativas entre as porcentagens de respostas Sensoriais e Manipulativas na 1ª série. Entretanto, as porcentagens destes dois tipos de respostas são significativamente maiores que as porcentagens encontradas nas fases de Expressão Pessoal e de Vernáculo ( $p < 0,001$ ). Na 4ª série e na 8ª série as respectivas porcentagens de respostas na fase Expressão Pessoal são significativamente maiores que as porcentagens das demais fases encontradas em cada uma das séries ( $p < 0,001$ ).

*TABELA V: Entrevista semi-estruturada. Porcentagem de respostas categorizadas em cada uma das fases do Modelo Espiral de Desenvolvimento Musical por série.*

	MATERIAIS		EXPRESSÃO		FORMA	
	Sensorial	Manipulativo	Exp. Pessoal	Vernáculo	Especulativo	Idiomático
1ª série	43,64	39,09	17,27	0	0	0
4ª série	6,67	28,33	65	0	0	0
8ª série	0	8,33	70,83	20,84	0	0

Os dados da Tabela V demonstram que na 1ª série surgiram respostas tanto em nível Sensorial, quanto em Manipulativo e Expressão Pessoal (ver Anexo I). No entanto, a maior parte destas respostas encontra-se nas fases que compõem o estágio

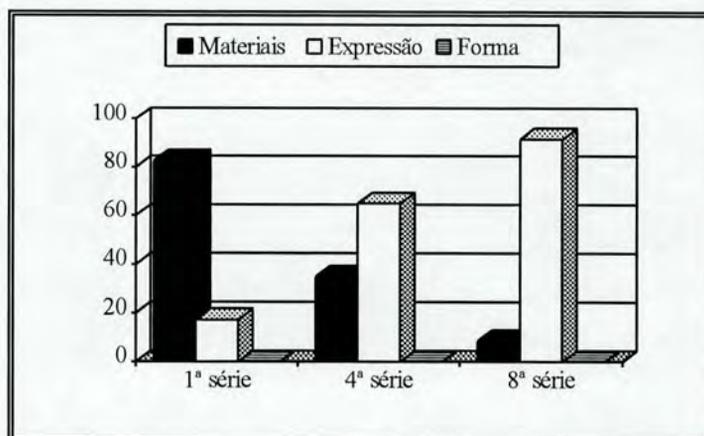
de Materiais: na fase Sensorial e, em seguida, na fase Manipulativo. Na 4ª série, o número de respostas na fase Sensorial diminui de modo expressivo, desaparecendo na 8ª série. Estes números sugerem que respostas do tipo Sensorial parecem características de alunos da 1ª série. Respostas em nível Manipulativo foram encontradas nas três séries, mas as frequências diminuem à medida que as séries avançam, chegando a apenas 8,33% do total de respostas possíveis na 8ª série. Enquanto diminuem as respostas em nível Sensorial e Manipulativo, o número de respostas na fase de Expressão Pessoal aumenta consideravelmente da 1ª para a 4ª série, havendo um crescimento menos expressivo da 4ª para a 8ª série. Embora a maior parte das respostas de alunos de 4ª e de 8ª série encontrem-se na fase de Expressão Pessoal - 65% e 70,84% respectivamente - observa-se que na 8ª série desaparecem as respostas da fase Sensorial e diminuem consideravelmente as respostas na fase Manipulativo. E é somente na 8ª série que surge um novo nível de resposta musical: são as respostas em nível de Vernáculo (ver Anexo I). O fato de determinadas fases serem características de alunos de determinadas séries sugere a presença da característica *Temporalidade* (cf. pp. 42-43) no processo de desenvolvimento musical, a qual supõe que “mudanças tendem a ocorrer ao longo do tempo” (HENTSCHKE, 1993c, p. 42). As respostas dos alunos passam por transformações qualitativamente diferentes ao longo do tempo, o que justifica o desaparecimento de respostas Sensoriais na 8ª série e o surgimento, somente nesta mesma série, de respostas na fase Vernáculo. Os resultados sugerem ainda que essas transformações qualitativas ocorrem em uma determinada progressão. No desenvolvimento musical esta

progressão ocorre à medida que as respostas dos alunos “caminham em direção a uma maior complexidade” (*ibid.*, p. 57). O aluno responde inicialmente à impressão sonora dos Materiais musicais; posteriormente, demonstra maior discriminação dos mesmos e passa a ter controle sobre sua manipulação. Após adquirir domínio sobre as possibilidades sonoras dos Materiais musicais, o aluno passa a explorar suas possibilidades expressivas, quando, além de contemplar simultaneamente duas dimensões do discurso musical, o aluno passa a interrelacioná-las, gerando uma resposta mais abrangente e complexa. Estes dados sinalizam a presença da característica *Direcionalidade*, discutida no segundo capítulo do presente trabalho (cf. p. 44).

Como pôde ser observado, a avaliação das respostas confirma a seqüência de desenvolvimento musical proposta pelo Modelo Espiral. Ressalta-se, no entanto, que não foram encontradas respostas pertencentes ao estágio de Forma (ver Anexo I). Somando-se as freqüências de respostas encontradas nas duas fases que compõem cada um dos estágios do Modelo Espiral, obtêm-se os resultados representados na Figura 8. Com base nos resultados da pesquisa conduzida por Hentschke (1993a) com crianças inglesas de 7 a 14 anos, esperava-se que ao menos os alunos de 8ª série fornecessem respostas em termos do estágio de Forma. Ressalta-se que não foi objetivo da presente pesquisa comparar as respostas das crianças inglesas com as respostas dos alunos brasileiros, uma vez que estes sujeitos pertencem a contextos sociais e educacionais diferentes. Além disso, o repertório apresentado e os instrumentos de avaliação utilizados na pesquisa de Hentschke (1993a) e na presente

pesquisa não foram os mesmos. Entretanto, resultados encontrados por Swanwick (1991a) podem sinalizar possíveis respostas ao fato de não terem surgido respostas em termos do estágio de Forma entre os alunos da presente pesquisa. É possível que a ausência de respostas no estágio de Forma neste trabalho tenha relação com o tipo de educação musical dos alunos investigados. Swanwick (1991a), ao replicar o estudo com composições que deu origem ao Modelo Espiral de Desenvolvimento Musical (SWANWICK e TILLMAN, 1986) em um outro contexto cultural - a Ilha de Chipre - encontrou diferenças entre os dados dos dois contextos. Embora a seqüência de desenvolvimento prevista pelo Modelo Espiral tenha sido confirmada no estudo na Ilha de Chipre, de modo geral, as composições das crianças inglesas pareciam mais avançadas em relação às composições das crianças de Chipre (SWANWICK, 1991a, p. 147). Segundo o autor, esta diferença sugere que a “qualidade e consistência” da educação musical parece influenciar o desenvolvimento musical das crianças (*ibid.*), uma vez que, ao contrário da Inglaterra, a composição é uma atividade recente no currículo de música da Ilha de Chipre (*ibid.*, p. 144). Para que seja possível interpretar as diferenças encontradas entre os resultados da pesquisa de Hentschke (1993a) e os resultados da presente pesquisa, novos estudos são necessários, uma vez que este estudo não teve como objetivo investigar com que freqüência e consistência a atividade de apreciação é desenvolvida em sala de aula.

FIG. 8: Porcentagem de respostas da entrevista semi-estruturada classificadas em cada um dos estágios do Modelo Espiral por série.



Após a avaliação da pesquisadora, uma amostra de vinte respostas da entrevista semi-estruturada foi submetida a três observadores independentes. Todos os observadores são professores de música, sendo que um deles nunca havia utilizado o Modelo Espiral como critério de avaliação da apreciação musical. Tomando como base a avaliação da pesquisadora, cada observador acertou 85% das respostas. Com o objetivo de comparar a avaliação da pesquisadora e dos observadores aplicou-se o teste não-paramétrico de Friedman de Análise de Variância para dados emparelhados. Os resultados indicam que não houve diferenças significativas entre a avaliação da pesquisadora e dos observadores ( $p = 0,7892$ ). Embora o grau de concordância entre pesquisadora e observadores tenha sido significativo, é preciso considerar uma provável margem de erro na categorização de todas as respostas dos alunos segundo os critérios de avaliação do Modelo Espiral, pois, como observa Hentschke (1993c, pp.

65-66), muitos teóricos consideram problemático situar um indivíduo em um estágio específico, pois este pode operar em mais de um estágio, caracterizando o que Tueriel (1969, *apud* HENTSCHKE, 1993c, p. 66) denomina mistura de estágio. É possível ainda que o indivíduo regrida a um estágio anterior (cf. p. 46).

A avaliação das respostas da entrevista semi-estruturada demonstra que a seqüência proposta pelo Modelo Espiral de Desenvolvimento Musical foi encontrada até o final do segundo estágio de desenvolvimento musical: Expressão, fase de Vernáculo, visto que não surgiram respostas em termos do estágio de Forma.

Ao comparar os dados obtidos na entrevista estruturada e na entrevista semi-estruturada, é possível observar entre os alunos de 4ª e, principalmente, de 8ª série um foco de atenção característico do estágio de Expressão. Quanto à escolha dos cartões do Grupo I: Caráter Expressivo (Tabela I), foi possível observar um maior consenso de escolha entre os alunos de 8ª série. Ao comparar as frequências de cada cartão encontradas na 1ª e na 4ª série, observa-se que em quatro dos seis trechos musicais apresentados, o consenso de escolha é maior entre os alunos da 4ª série. Os alunos de 4ª e, principalmente, de 8ª série parecem reconhecer com mais facilidade a origem imitativa da dimensão musical de Expressão, conforme concebida por Swanwick (1988; 1994), uma vez que demonstraram maior facilidade em associar a expressão percebida em música com expressões específicas vivenciadas no mundo extra-musical. Além disso, em relação aos alunos de 1ª série, os alunos de 4ª e 8ª séries forneceram um maior número de justificativas para a escolha do cartão que melhor representava a música com base na dimensão expressiva da mesma. Isto sugere que, além de associar

com mais facilidade expressão musical e expressão extra-musical, estes alunos parecem demonstrar maior consciência desta associação, uma vez que justificam-na com base na própria dimensão expressiva da música. De modo semelhante, os dados da entrevista semi-estruturada demonstraram que a maior parte das respostas dos alunos de 4ª e de 8ª série foram categorizadas como pertencendo ao estágio de Expressão. Segundo a Teoria Espiral, o desenvolvimento musical é cumulativo e o fato de o aluno ter atingido o segundo estágio de desenvolvimento musical (Expressão) implica que o primeiro estágio (Materiais) foi não só dominado mas também incorporado ao segundo. Na 4ª e na 8ª série o princípio de cumulatividade característico do desenvolvimento musical foi observado tanto na entrevista semi-estruturada, quando as respostas dos alunos foram categorizadas no estágio de Expressão, quanto nos dados da entrevista estruturada. Nesta última, parte das justificativas para a escolha do cartão que melhor representava a música contemplou tanto a dimensão de Materiais quanto a dimensão de Expressão, sugerindo o caráter cumulativo do desenvolvimento musical. Embora tenham surgido nas três séries, a frequência destas justificativas encontrada na 1ª série foi muito baixa e observou-se uma tendência crescente em direção à 8ª série.

O fato de os alunos de 1ª série terem escolhido o cartão do Grupo I: Caráter Expressivo que melhor representava a música sugere que eles também foram capazes de responder à dimensão expressiva da música. Entretanto, o menor consenso de escolha e o menor número de justificativas fundamentadas a partir da dimensão expressiva da música sugerem menor consciência desta dimensão. Estes dados estão

em concordância com os dados da entrevista semi-estruturada, pois, embora tenham surgido respostas na fase de Expressão Pessoal, a tendência dos alunos de 1ª série foi de responder em termos do estágio de Materiais.

As respostas características das quatro primeiras fases do Modelo Espiral de Desenvolvimento Musical (Sensorial, Manipulativa, Expressão Pessoal e Vernáculo) foram encontradas entre os alunos entrevistados na presente pesquisa. No entanto, além destas respostas típicas, surgiram também outras respostas, não previstas pelos critérios de avaliação do Modelo Espiral. Na fase Sensorial, por exemplo, respostas contendo julgamentos ou opiniões sobre a música ouvida foram frequentes, e estas não são contempladas pelos critérios de avaliação da apreciação musical do Modelo Espiral. Outras respostas características do estágio de Materiais (fases Sensorial e Manipulativa) contemplavam elementos expressivos da música, comportamento mais uma vez não previsto pelos critérios de avaliação. Decidiu-se, então, analisar as respostas dos alunos na tentativa de construir novas categorias ou tipos de resposta e compreender porque certas respostas musicais não são contempladas pelos critérios de avaliação da apreciação musical do Modelo Espiral. Este é o tópico a ser abordado no próximo item.

#### **4. 3 Tipos de Resposta: características das respostas da entrevista semi-estruturada**

Os procedimentos para realizar a presente análise foram os mesmos descritos por Swanwick e Tillman (1986) no estudo de desenvolvimento com composições de crianças de 3 a 11 anos que deu origem ao Modelo Espiral de Desenvolvimento Musical. As respostas fornecidas pelos alunos das três séries nesta pesquisa foram analisadas e agrupadas em função de algumas similaridades. Ao analisar as respostas dos alunos foi possível observar, inicialmente, formas típicas de 'ouvir' música. Algumas respostas denotavam, por exemplo, que o aluno ouvia a música como um todo único, isto é, de modo global, sem demonstrar capacidade de discriminar os diferentes aspectos do discurso musical. Em outras respostas ficou evidente o interesse do aluno em identificar os timbres utilizados, por exemplo, sugerindo uma audição discriminatória ou diferenciada dos diferentes aspectos do discurso musical. Em toda a amostra foi possível observar diferentes *Modos de Audição*, isto é, *como* os alunos ouvem. Simultaneamente, constatou-se que certas respostas contemplavam uma determinada dimensão do conhecimento musical - os Materiais musicais utilizados, por exemplo, que incluem os parâmetros altura, duração, timbre e intensidade. Em outras respostas, o aluno parecia demonstrar maior interesse em falar sobre a Expressão musical. Foram observadas diferenças em relação às *Dimensões de Crítica Musical* contempladas pelos alunos em suas respostas, ou seja, *o que* os alunos ouviam. Os *Modos de Audição* encontrados foram os seguintes:

*Modos de Audição ('como ouvem'):*

- audição global<sup>6</sup>

---

<sup>6</sup> Hentschke (1993b, p. 59) emprega o termo 'global' para se referir à maneira como o indivíduo responde à música no estágio de Materiais: "impressão global dos sons".

- audição discriminatória ou diferenciada
- audição linear<sup>7</sup>
- audição temporal/estrutural
- audição vertical

Quanto às *Dimensões de Crítica Musical*, estas referem-se às formas de responder à música. São elas as dimensões de Materiais, Expressão e Estrutura (em termos de frases e períodos). Além destas dimensões, surgiram outros três tipos de respostas: respostas contendo julgamentos, aquelas que abordam o estilo, gênero, época e origem da música e aquelas que apresentam referências a aspectos externos à música, ou seja, associações extra-musicais, chamadas neste trabalho de respostas referencialistas. As *Dimensões de Crítica Musical* serão expostas a seguir:

*Dimensões de Crítica Musical ('o que ouvem')*:

- Materiais
- Expressão
- Estrutura
- Julgamentos<sup>8</sup>
- Estilo/Gênero/Época/Origem
- Respostas referencialistas<sup>9</sup>

<sup>7</sup> Hentschke (1996, p. 25) emprega o termo 'linear' em contraposição ao termo 'global', caracterizando respostas que denotam "a capacidade de perceber e reter" na memória os eventos musicais. O aluno é capaz de acompanhar o discurso musical como ele acontece no tempo e, posteriormente, descrevê-lo.

<sup>8</sup> Os Julgamentos não devem ser confundidos com o estágio ou a dimensão de Valor do Modelo Espiral de Desenvolvimento Musical.

<sup>9</sup> Nesta pesquisa respostas referencialistas são aquelas que fazem referência a algo extra-musical, ao mundo extra-musical, seja uma idéia, emoção, situação, evento ou objeto (REIMER, 1970, p. 15).

A maneira como os *i) Modos de Audição* se entrelaçaram com as *ii) Dimensões de Crítica Musical* deu origem aos Tipos de Respostas, os quais são qualitativamente diferentes. Observa-se que os Tipos de Respostas não são excludentes e um determinado tipo pode surgir tanto isoladamente quando incluído em outro tipo de resposta. A Tabela VI a seguir mostra quais *i) Modos de Audição* e *ii) Dimensões de Crítica Musical* caracterizam cada Tipo de Resposta. Quanto às *Dimensões de Crítica Musical*, serão considerados os focos de atenção encontrados em cada Tipo de Resposta. Em cada um dos Tipos de Resposta há uma transformação no foco de atenção do aluno; o que se modifica são os elementos que o aluno considera relevantes ou irrelevantes em sua experiência musical (PARSONS, JOHNSTON e DURHAM, 1978, p. 84). Além disso, as dimensões que compreendem julgamentos de valor, tentativas de situar a música em termos de estilo, gênero, época e origem e respostas referencialistas surgiram em todos os Tipos de Resposta.

TABELA VI: Tipos de Resposta: Modos de Audição e Dimensões de Crítica Musical característicos.

<b>TIPOS DE RESPOSTA</b>	<i>i) Modos de Audição</i>	<i>ii) Dimensões de Crítica Musical</i>
TIPO I	audição global	Materiais musicais
TIPO II	audição discriminatória ou diferenciada	Materiais musicais
TIPO III	audição linear	Materiais musicais
TIPO IV	audição discriminatória ou diferenciada e/ou audição linear	Expressão
TIPO V	audição temporal/formal e/ou audição vertical	- Expressão - início da compreensão da Estrutura de frases e períodos da música

#### 4. 3. 1 Tipos de Resposta

Os cinco Tipos de Resposta encontrados na amostra desta pesquisa serão descritos a seguir. O Anexo VI contém uma amostra aleatória de respostas categorizadas em cada um dos Tipos de Resposta.

#### 4. 3. 1. 1 Respostas do ‘Tipo I’

As respostas compreendidas como ‘Tipo I’ (ver Anexo VI) caracterizam-se pela presença de:

*i) Modo de Audição:*

- global

*ii) Dimensão de Crítica Musical:*

- Materiais

O primeiro tipo de resposta - ‘Tipo I’ - é caracterizado por uma audição global, onde o aluno responde à música como um todo, não sendo capaz de decompô-la em seus diferentes aspectos ou dimensões. O aluno responde ao impacto sensorial causado pelo discurso musical, à impressão que a música lhe causa. Neste tipo de resposta o foco encontra-se na dimensão de Materiais: 69,64% das respostas categorizadas como ‘Tipo I’ contemplavam elementos dos Materiais musicais. Todos estes comportamentos estão previstos para a fase Sensorial do Modelo Espiral de Desenvolvimento Musical (ver Anexo I). O aluno responde com maior frequência ao timbre e à intensidade, e à duração e à altura com menor frequência. Quanto ao timbre,

o aluno apenas reconhece que são instrumentos tocando, mas não é capaz de discriminá-los. Em outros casos, o aluno identifica somente um timbre, nem sempre corretamente. A audição é estática, ou seja, o aluno não acompanha o discurso linearmente. Por exemplo: o aluno não identifica *crescendo* e *diminuendo*; responde apenas que a música é forte. Dentro da dimensão de Materiais, encontra-se ainda a reprodução de fragmentos melódicos da música ouvida como resposta.

Outra característica das respostas do 'Tipo I' refere-se ao fato de que o aluno pode responder a elementos expressivos da música ou de trechos da mesma, mas não é capaz de justificar ou explicar sua resposta. Um aluno, quando solicitado a justificar porque achou a música triste, respondeu: "Por causa que ... é ... ah, isso eu não sei". O aluno não reconhece o caráter expressivo como consequência da utilização e combinação de vários elementos musicais. Resultados de pesquisas que têm como foco a dimensão expressiva da música (resposta ao caráter, humor, emoção ou afeto) sugerem que mesmo crianças mais novas, na faixa etária entre 4 e 8 anos, são capazes de reconhecer qualidades expressivas da música (DOLGIN e ADELSON, 1990; TERWOGT e VAN GRINSVEN, 1991; GIOMO, 1993; HENTSCHEKE, 1993a; SHIOBARA, 1994; GERARDI e GERKEN, 1995). Kastner e Crowder (1990) (*apud* SLOBODA, 1991; GERARDI e GERKEN, 1995) sugerem que isto pode ocorrer com crianças de apenas 3 anos de idade, desde que sejam utilizados instrumentos apropriados de resposta (SLOBODA, 1991, p. 111). Alguns destes estudos sugerem ainda que a capacidade de reconhecer qualidades expressivas da música se desenvolve com a idade e/ou com a maior experiência com música. Na presente pesquisa, os

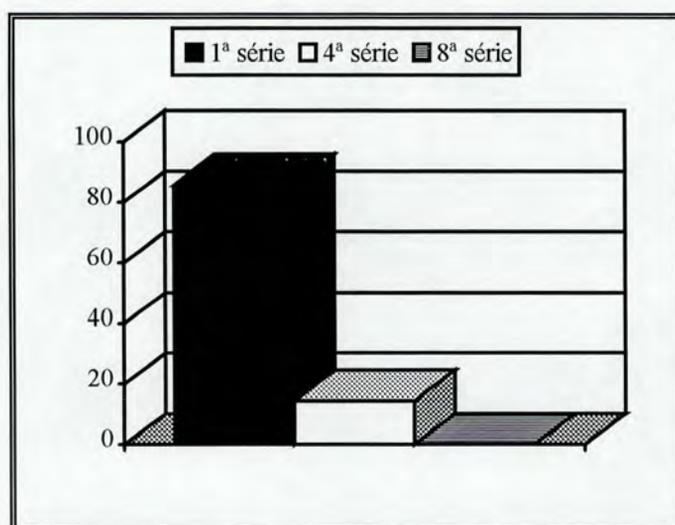
dados obtidos através da entrevista estruturada sugerem que, ao escolherem o cartão do Grupo I: Caráter Expressivo que melhor representava a música ouvida, os alunos demonstraram ser capazes de reconhecer a dimensão expressiva dos trechos musicais apresentados, inclusive os alunos mais novos (6-7 anos). O desenvolvimento desta capacidade em direção à 8ª série tornou-se evidente através das justificativas dos alunos para a escolha dos cartões. À medida que as séries avançam, os alunos apresentam maior número de justificativas que tomam como base a dimensão expressiva da música.

Quanto à dimensão de Estrutura, o aluno não demonstra consciência da organização da música. Embora identifique partes e começo, meio e/ou fim, estes estão vinculados aos Materiais musicais e o aluno parece não ser capaz de relacioná-los. Por exemplo: o aluno diz que a música tem “partes com instrumentos e partes bonitas”. Ou ainda: o aluno diz que a música era “alta ... no começo” e “o finzinho eu achei baixinho”. Esta resposta também está em concordância com a fase Sensorial do Modelo Espiral (ver Anexo I), quando, ao responder à música, o aluno não considera “relações estruturais” (SWANWICK, 1988, p. 153). Mais uma característica deste primeiro grupo refere-se aos julgamentos de valor. O aluno emite opiniões sobre as músicas ouvidas sem, no entanto, justificá-las. Ele simplesmente responde “gosto” ou “não gosto”, “a música é bonita” ou “a música é legal”. Quando surgem as justificativas, estas são circulares, ou seja, a explicação do aluno é sua própria resposta anterior. Por exemplo: ao ser solicitado a explicar porque achou a música “legal, bonita ... muito tri ... a melhor música que eu escutei”, o aluno responde “porque ela é,

ela é boa, bonita”. Foram encontradas ainda, embora com uma frequência pequena, tentativas de situar as músicas ouvidas em termos de estilo e gênero. Ao ser solicitado a justificar sua resposta, o aluno geralmente recorria aos Materiais musicais, por exemplo: a música é um samba porque “ela é bem rápida”. As respostas referencialistas surgiram em 26,78% das respostas deste primeiro grupo e incluíam comentários do tipo “é uma música de dançar”, “é uma música pra ballet”. Respostas contendo julgamentos de valor também foram encontradas por Hentschke (1996, pp. 22-29) e Oliveira (1996, pp. 52-54) entre crianças brasileiras de 1ª série. Entre as mesmas crianças, Hentschke (1996, pp.24-25, p. 29) encontrou ainda tentativas de situar a música em termos de estilo e/ou gênero e respostas referencialistas.

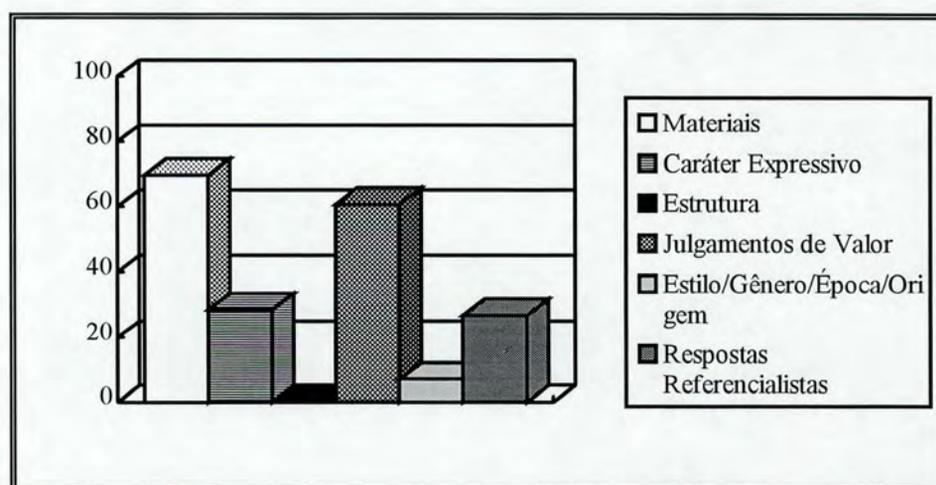
Como será demonstrado na Figura 9 a seguir, pelas frequências encontradas as respostas do ‘Tipo I’ parecem ser características dos alunos da 1ª série.

FIG. 9: Distribuição das 56 respostas do ‘Tipo I’ encontradas entre as três séries.



Nas respostas do ‘Tipo I’, caracterizado pelo *Modo de Audição* global, as *Dimensões de Crítica Musical* mais freqüentemente contempladas foram os Materiais musicais e os julgamentos de valor. A Figura 10 traz as porcentagens de cada uma das *Dimensões de Crítica Musical* abordadas pela presente amostra.

FIG. 10: Porcentagem de respostas do ‘Tipo I’ que abordam cada uma das *Dimensões de Crítica Musical*



#### 4. 3. 1. 2 Respostas do ‘Tipo II’

As respostas compreendidas como ‘Tipo II’ (ver Anexo VI) caracterizam-se pela presença de:

i) *Modo de Audição*:

- discriminatória ou diferenciada

*ii) Dimensão de Crítica Musical:*

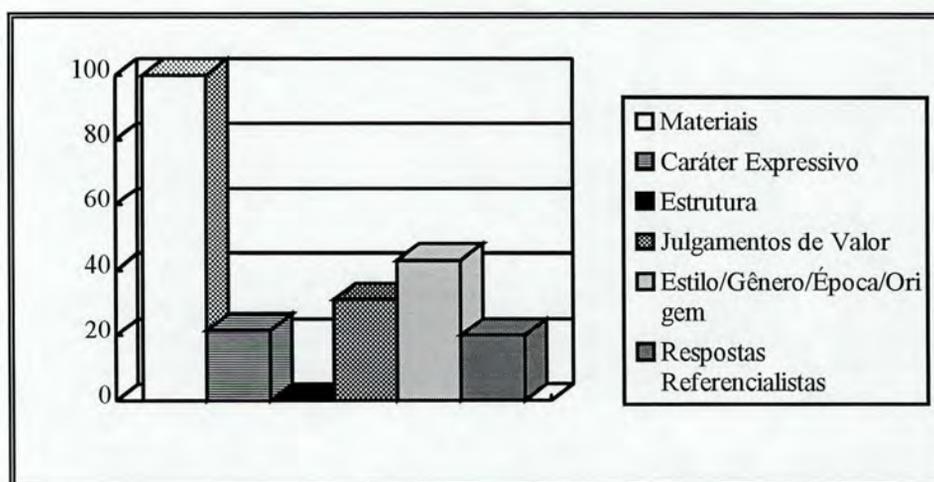
- Materiais

Este segundo tipo de resposta - 'Tipo II' - mantém muitas das características descritas anteriormente no 'Tipo I', mas surge uma nova forma de atender ao discurso musical. O aluno torna-se capaz de desmembrar ou desmontar o discurso; a audição deixa de ser global para transformar-se em uma audição diferenciada e o aluno passa a ter consciência dos diferentes timbres. Este parece ser o grande interesse do aluno: identificar e nomear os timbres vocais e instrumentais. De modo semelhante, na segunda fase da seqüência de desenvolvimento proposta pelo Modelo Espiral (ver Anexo I), o aluno torna-se capaz de identificar "sons instrumentais semelhantes e diferentes" (SWANWICK, 1988, p. 153). Os alunos são também capazes de destacar um instrumento no meio de toda a massa sonora. O foco de atenção ainda se mantém nos Materiais musicais. Além da discriminação dos timbres, que surgiu em 96,92% das respostas, os alunos respondem principalmente aos parâmetros intensidade e andamento. Há interesse em descrever as características físicas dos instrumentos e alguns procedimentos de execução dos mesmos. Por exemplo, o aluno diz que a música "tem pandeiro e ... bah, como é que é o nome daquilo ... não, é uma, um tipo de corneta que faz uma volta assim que é grande pra nós tocar. Acho que é tuba". Ou ainda: "tem um outro [instrumento] que não é aquele que eu te disse assim ... um bem grande assim ... ele toca assim ... a gente bota ele, tem uma, tem uma coisinha assim, né, a gente toca e ele fica assim: pupupu [fazendo que toca um instrumento de sopro]".

Do mesmo modo, o foco de atenção nos Materiais musicais e a identificação de “formas de manipulação do material musical” são comportamentos característicos da fase Manipulativa do Modelo Espiral (*ibid.*).

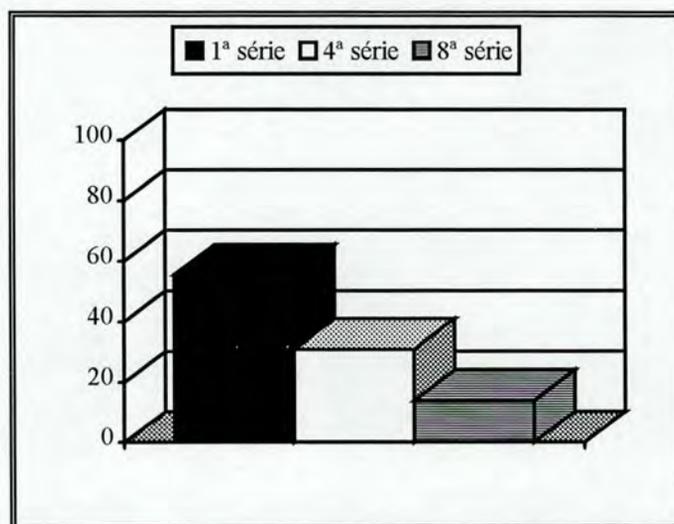
O aluno não demonstra consciência da organização formal da música e a noção de partes continua vinculada aos Materiais musicais, o mesmo acontecendo com respostas à dimensão expressiva. Julgamentos, tentativas de situar a música em termos de estilo, gênero, época ou origem e respostas referencialistas também surgem neste segundo tipo de resposta. Quanto a estas dimensões, não há diferenças qualitativas em relação ao ‘Tipo I’ de resposta descrito anteriormente. A Figura 11 contém as freqüências, em porcentagens, em que cada *Dimensão de Crítica Musical* foi contemplada nas respostas do ‘Tipo II’.

FIG. 11: Porcentagem de respostas do ‘Tipo II’ que abordam cada uma das Dimensões de Crítica Musical



As respostas do 'Tipo II', caracterizado pela capacidade do aluno de desmembrar o discurso musical e pelo foco nos Materiais musicais, surgiram nas três séries. As respostas dos alunos das três séries são semelhantes. Os aspectos contemplados são praticamente os mesmos, havendo diferenças em termos de frequência. As diferenças se encontram na ausência de respostas focando características físicas e procedimentos de execução dos instrumentos na 8ª série, nas respostas ao parâmetro altura surgidas somente na 4ª série e ao parâmetro ritmo surgidas somente na 8ª série. Além disso, as respostas dos alunos de 4ª série tendem a ser mais complexas, abordando diferentes aspectos do discurso musical simultaneamente. Os alunos de 8ª série, ao contrário dos de 4ª, respondem de forma mais concisa. A Figura 12 traz as frequências das respostas de 'Tipo II' em cada série e demonstra que este tipo de resposta parece ser característico dos alunos de 1ª série.

FIG. 12: Distribuição das 65 respostas do 'Tipo II' encontradas entre as três séries.



#### 4. 3. 1. 3 Respostas do ‘Tipo III’

As respostas compreendidas como ‘Tipo III’ (ver Anexo VI) caracterizam-se pela presença de:

*i) Modo de Audição:*

- linear

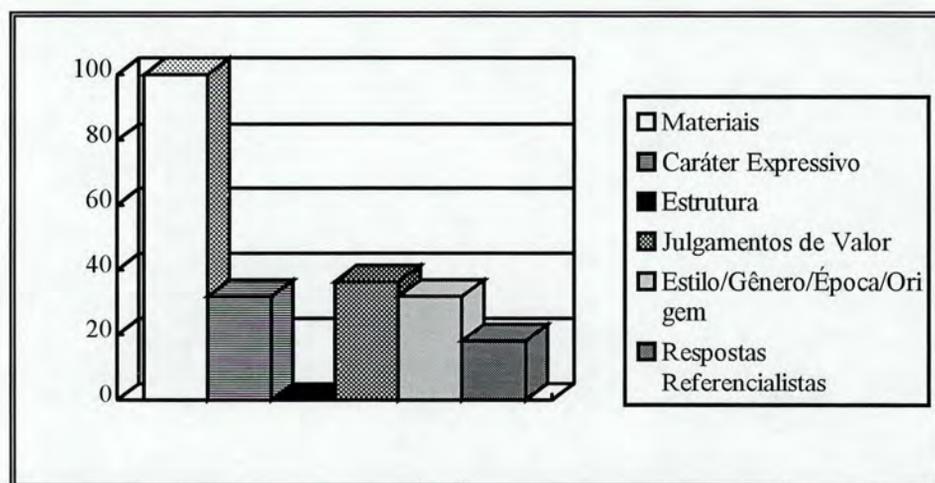
*ii) Dimensão de Crítica Musical:*

- Materiais

Todas as características encontradas nas respostas do ‘Tipo II’ mantêm-se no ‘Tipo III’. Mas o que diferencia as respostas do ‘Tipo III’ é o surgimento do *Modo de Audição* linear, isto é, a capacidade de acompanhar o discurso musical à medida que ele acontece no tempo, relacionando os vários eventos musicais e conservando-os na memória. Por exemplo, o aluno responde que a música “começava devagar e ia aumentando, aumentando assim, ia ficando mais forte cada vez e era bem legal”. Aqui, o aluno passa a perceber a dinâmica ou as variações de intensidade. Este aspecto surgiu em 40,91% das respostas e esta é a grande diferença com relação ao tipo anterior de resposta. O timbre ainda é o parâmetro musical que mais chama a atenção dos alunos, sendo contemplado em 72,73% das respostas do ‘Tipo III’. Embora o foco de atenção ainda esteja nos Materiais musicais, surgem, mais uma vez, respostas relacionadas à dimensão expressiva da música, julgamentos de valor, tentativas de

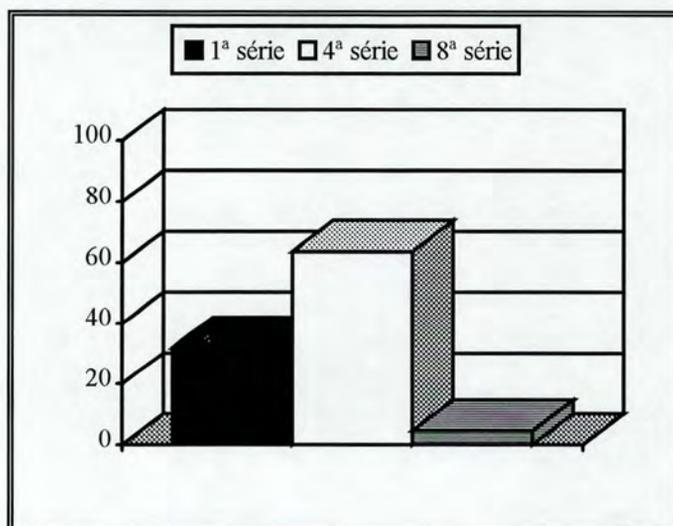
situar a música ouvida em termos de estilo, gênero, época ou origem, e respostas referencialistas. Vale lembrar que, mais uma vez, os alunos não são capazes de justificar o caráter expressivo da música. A noção de partes ainda está vinculada aos Materiais musicais como nos ‘Tipos I e II’ descritos anteriormente. As frequências em que as *Dimensões de Crítica Musical* foram contempladas nas respostas do ‘Tipo III’ são apresentadas na Figura 13.

FIG. 13: Porcentagem de respostas do ‘Tipo III’ que abordam cada uma das Dimensões de Crítica Musical



As frequências de respostas do ‘Tipo III’ encontradas em cada série serão descritas na Figura 14 a seguir. Os números indicam que este tipo de resposta foi mais comum entre os alunos de 4ª série.

FIG. 14: Distribuição das 22 respostas do 'Tipo III' encontradas entre as três séries.



#### 4. 3. 1. 4 Respostas do 'Tipo IV'

As respostas compreendidas como 'Tipo IV' (ver Anexo VI) caracterizam-se pela presença de:

##### *i) Modo de Audição:*

- discriminatória ou diferenciada e/ou linear

##### *ii) Dimensão de Crítica Musical:*

- Expressão

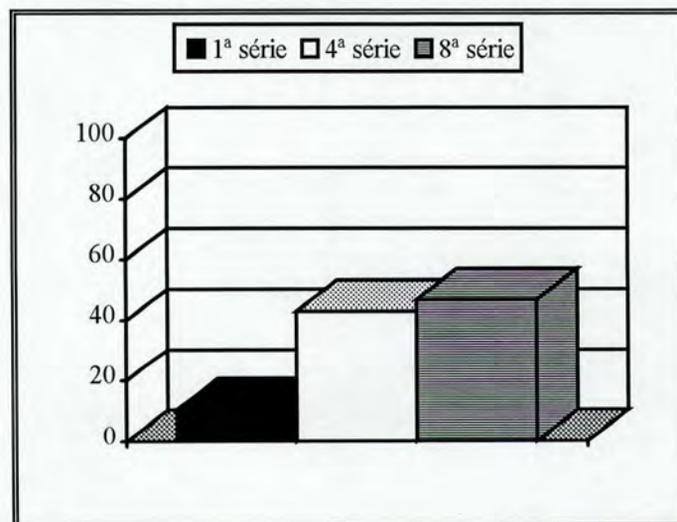
As respostas dos alunos continuam englobando julgamentos, referências ou associações extra-musicais e tentativas de situar a música em termos de estilo, gênero, época e origem. Os Materiais musicais também são contemplados mas este não parece ser o principal interesse do aluno. A noção de estrutura musical permanece vinculada

aos Materiais musicais. Quanto ao *Modo de Audição*, não há diferenças quanto aos ‘Tipos II e III’ descritos anteriormente e ambos surgem nas respostas do ‘Tipo IV’. O que diferencia este quarto tipo de resposta é o foco na dimensão expressiva da música e este parece ser o principal interesse do aluno. Aqui, o aluno reconhece a dimensão expressiva da música e esta se transforma em uma nova maneira de se relacionar com o discurso musical. No caso do Modelo Espiral, Hentschke (1993c, p. 64) observa que cada estágio caracteriza-se como “uma mudança de motivação” que, por sua vez, “implica numa mudança de comportamento, uma [mudança de] atitude em relação a uma obra musical específica” (cf. pp. 44-45). Com frequência, o aluno descreve a música através de imagens, histórias, cenas, associações com situações não-musicais e sentimentos, relacionando o caráter destes com o caráter da música. Esta relação torna-se explícita, o que não havia acontecido anteriormente. O aluno é capaz de justificar o caráter expressivo da música: demonstra consciência do caráter expressivo e explica-o através dos Materiais utilizados e da combinação dos mesmos. O aluno menciona termos como, por exemplo, “a expressão da música”, “a música transmite alegria”, “dentro da música tem uma tristeza”. Todos estes comportamentos musicais caracterizam a fase de Expressão pessoal, conforme descrito pelos critérios de avaliação do Modelo Espiral de Desenvolvimento Musical (ver Anexo I). Em função das associações que caracterizam este tipo de resposta, aumenta a frequência de respostas referencialistas em relação aos tipos anteriores.

Como pode ser observado na Figura 15 a seguir, este foi o tipo de resposta mais freqüente, totalizando o número de 182 respostas, incluindo respostas da 1<sup>a</sup>, 4<sup>a</sup> e 8<sup>a</sup>

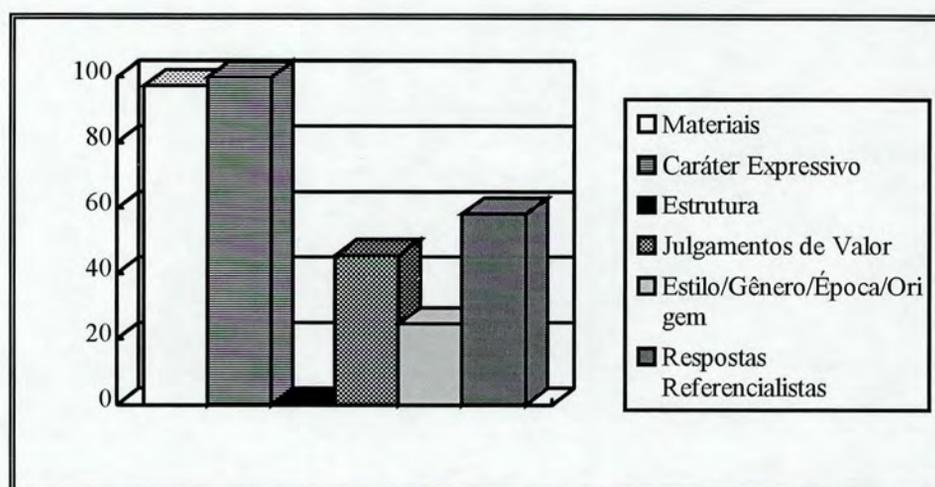
séries. As respostas das três séries são semelhantes, embora as da 4ª e da 8ª série sejam mais complexas, contemplando mais elementos musicais. Na 1ª série o caráter expressivo é contemplado principalmente por meio de associações e imagens. Na 4ª série os alunos demonstram maior interesse em descrever o caráter da música e justificá-lo através dos Materiais musicais utilizados. Na 8ª série a maior parte das respostas consiste em descrever o caráter e justificá-lo, seguida por associações entre o caráter da música e de situações extra-musicais. Na 8ª série aumenta o número de respostas que abordam o sentimento expresso na música. As frequências de respostas do 'Tipo IV' encontradas em cada série serão descritas na tabela a seguir. Os números indicam que este tipo de resposta foi mais comum entre os alunos de 4ª e 8ª séries.

FIG. 15: Distribuição das 182 respostas do 'Tipo IV' encontradas entre as três séries.



A Figura 16 contém as frequências de cada *Dimensão de Crítica Musical* encontradas nas respostas do ‘Tipo IV’.

FIG. 16: Porcentagem de respostas do ‘Tipo IV’ que abordam cada uma das *Dimensões de Crítica Musical*



#### 4. 3. 1. 5 Respostas do ‘Tipo V’

As respostas compreendidas como ‘Tipo V’ (ver Anexo VI) caracterizam-se pela presença de:

i) *Modo de Audição:*

- temporal/estrutural
- vertical

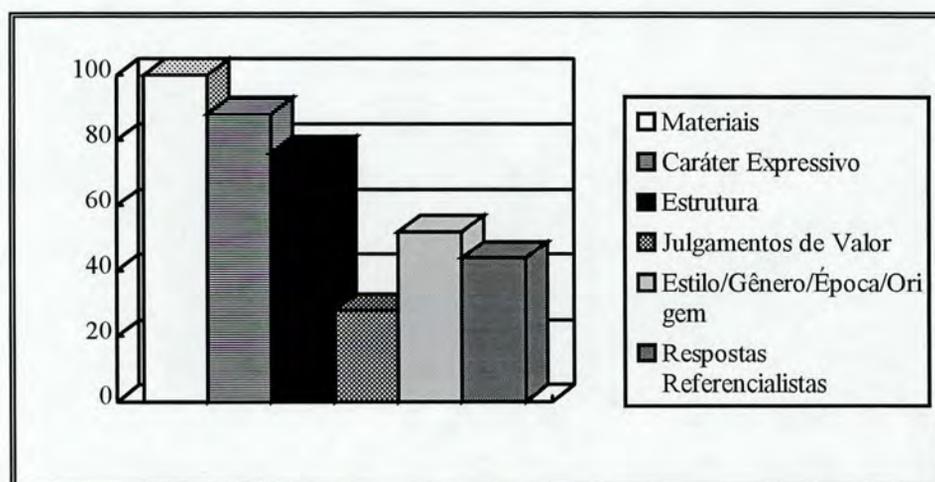
ii) *Dimensão de Crítica Musical:*

- Expressão
- Estrutura

Neste último tipo de resposta, há uma nova transformação da audição. O aluno não só acompanha linearmente o discurso musical mas também começa a relacionar suas partes no decorrer do tempo. O aluno começa a demonstrar consciência da estrutura da música, de sua organização em termos de frases e períodos. Por esta razão, este *Modo de Audição* foi denominado temporal/formal. Não surgem termos como frase, período ou seção, mas o aluno com frequência menciona “partes”, “fases” e “organização”. O aluno torna-se capaz de reconhecer repetições e esta parece ser uma característica constante. Parece haver grande interesse no parâmetro ritmo, pois o aluno identifica ritmos e padrões rítmicos e rítmico-melódicos na tentativa de entender a estrutura das frases musicais. Isto também acontece em relação ao acompanhamento. Os alunos descrevem como melodias e acompanhamento foram construídos, como por exemplo, utilizando “sons longos” e “legato” e reconhecem padrões constantes. A audição vertical parece ser simultânea à audição temporal/formal, pois o aluno compreende com facilidade a textura; desmembra o discurso em seus aspectos horizontal e vertical e o reconstrói novamente no todo, com compreensão das partes. Os alunos demonstram um pouco mais de facilidade e desenvoltura para falar sobre música e o vocabulário é mais específico (técnico). Os Materiais musicais e o caráter expressivo continuam sendo contemplados, mas agora eles surgem organizados em “partes” ou “fases”. Estes comportamentos musicais estão em concordância com os critérios de avaliação para a fase de Vernáculo do Modelo Espiral (ver Anexo I). As

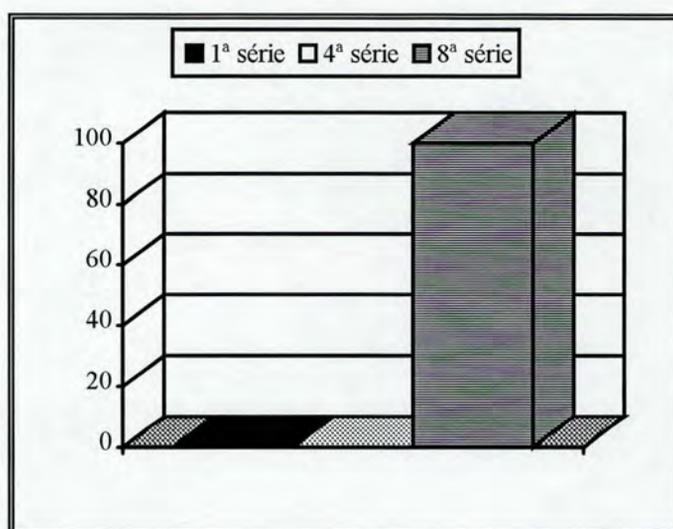
tentativas de situar a música em termos de estilo, gênero, época e origem surgem com uma frequência não encontrada anteriormente (52%) e as explicações dos alunos tornam-se um pouco mais fundamentadas, embora ainda tomando principalmente os Materiais musicais como base. Os julgamentos, embora menos frequentes (28%), também começam a ser justificados. As associações entre o caráter da música e situações extra-musicais continuam frequentes (44%). As porcentagens registradas na Figura 17 sugerem que os alunos são capazes de contemplar simultaneamente várias *Dimensões de Crítica Musical*. Como observa Hentschke (1994/95, p. 42), à medida que os alunos se desenvolvem musicalmente, ocorre um aumento de respostas onde as dimensões de crítica musical surgem interrelacionadas (cf. pp. 43-44).

FIG. 17: Porcentagem de respostas do 'Tipo V' que abordam cada uma das Dimensões de Crítica Musical



As frequências de respostas do ‘Tipo V’ encontradas em cada série serão descritas na Figura 18 a seguir. Os números indicam que este tipo de resposta surgiu somente entre os alunos de 8ª série.

FIG. 18: Distribuição das 25 respostas do ‘Tipo V’ encontradas entre as três séries.



A Tabela VII a seguir traz as porcentagens de respostas categorizadas em cada um dos cinco Tipos de Resposta. Estas porcentagens foram submetidas a um Teste de Comparação de Proporções na tentativa de investigar se os Tipos de Resposta tendem a ocorrer em alguma das três séries pesquisadas. Os resultados do Teste de Comparação de Proporções indicam que a porcentagem de respostas do ‘Tipo I’ encontrada na 1ª série é significativamente maior que a porcentagem da 4ª série ( $p < 0,001$ ). Na 8ª série não surgiram respostas do ‘Tipo I’. Em relação às respostas do ‘Tipo II’, a porcentagem da 1ª série também é significativamente maior que a

porcentagem da 4ª ( $p = 0,0054$ ) e da 8ª série ( $p < 0,001$ ). Respostas do ‘Tipo III’ foram encontradas em uma porcentagem significativamente maior na 4ª série. Em relação à porcentagem da 1ª série esta diferença é significativa no nível de  $p = 0,407$  e em relação à da 8ª série, no nível de  $p = 0,0242$ . Respostas do ‘Tipo IV’ foram encontradas em uma porcentagem significativamente menor na 1ª série em relação às porcentagens da 4ª e 8ª séries ( $p < 0,001$ ). Não há, entretanto, diferenças significativas entre as porcentagens da 4ª e da 8ª séries. Como não surgiram respostas do ‘Tipo V’ na 1ª e na 4ª série, a porcentagem encontrada na 8ª série é significativamente maior ( $p < 0,001$ ).

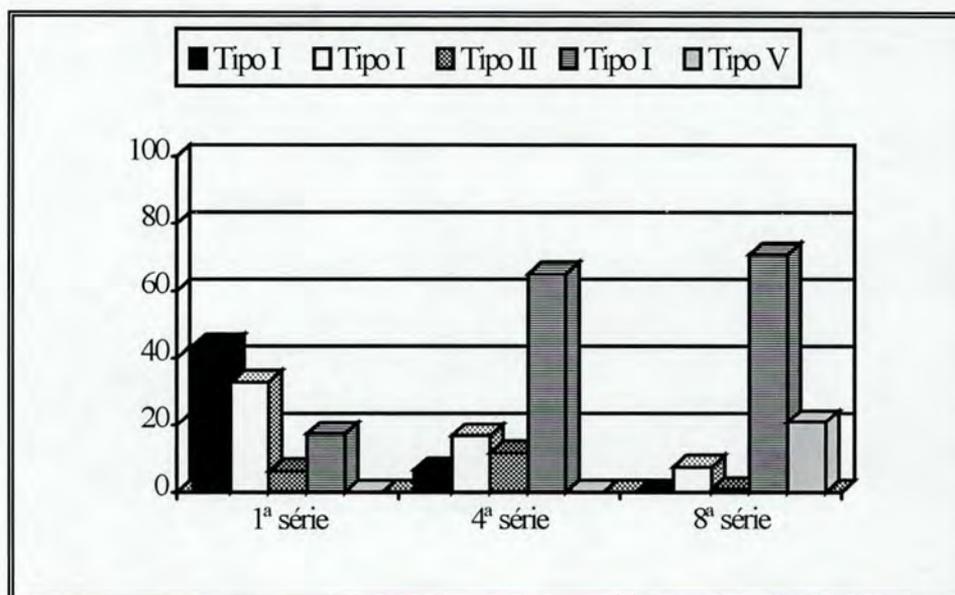
*TABELA VII: Entrevista semi-estruturada. Porcentagem de respostas categorizadas em cada um dos cinco Tipos de Resposta por série.*

	Tipo I	Tipo II	Tipo III	Tipo IV	Tipo V
1ª série	43,64	32,73	6,36	17,27	0
4ª série	6,67	16,67	11,66	65	0
8ª série	0	7,5	0,83	70,83	20,84

Como pode ser observado na Tabela VII, em cada uma das séries foram encontrados quatro Tipos de Resposta: na 1ª e 4ª séries surgiram os tipos I, II, III e IV; na 8ª série foram encontrados os tipos II, III, IV e V. As respostas do ‘Tipo I’ e do ‘Tipo II’ foram encontradas principalmente na 1ª série. Juntos, os ‘Tipo I e II’ concentram 76,36% das respostas dos alunos de 1ª série e, com o apoio dos testes

estatísticos, é possível dizer que estes Tipos de Resposta parecem caracterizar o início do desenvolvimento da apreciação musical. O 'Tipo III' surgiu em uma frequência pouco expressiva em relação ao total de respostas possíveis (6,28%), mas por surgir em uma frequência maior na 4ª série, este Tipo de Resposta parece consistir em um estágio superior do desenvolvimento da apreciação musical. As respostas do 'Tipo IV' surgiram em todas as séries, mas a baixa frequência encontrada na 1ª série sugere que este tipo de resposta também se caracteriza como um estágio superior de desenvolvimento musical. Além disso, há um crescimento expressivo das respostas do 'Tipo IV' da 1ª para a 4ª série e, segundo os resultados estatísticos, a diferença entre estas séries é significativa. As respostas do 'Tipo IV' parecem caracterizar a apreciação musical tanto dos alunos de 4ª série quanto de 8ª série. Respostas do 'Tipo V' surgiram somente na 8ª série, embora este não se constitua como o Tipo de Resposta característico desta série. O fato de as respostas do 'Tipo V' terem surgido somente entre alunos de 8ª série parece sugerir que o 'Tipo V' denota um maior nível de desenvolvimento musical. A Figura 19 mostra as porcentagens dos cinco Tipos de Resposta encontrados nas três séries.

FIG. 19: Porcentagens dos cinco Tipos de Resposta encontradas em cada série.



#### 4. 3. 2 Relação entre os Tipos de Resposta e as Fases do Modelo Espiral de Desenvolvimento Musical

Muitas respostas musicais parecem ser características tanto de certos Tipos de Resposta quanto de certas fases do Modelo Espiral. Portanto, neste momento faz-se necessário traçar a relação entre os cinco Tipos de Resposta encontrados na presente amostra e as fases de desenvolvimento musical descritas pelo Modelo Espiral. Com base nesta relação é possível sugerir uma ampliação dos critérios de avaliação do Modelo Espiral de Desenvolvimento Musical. A Tabela VIII demonstra a relação existente entre as categorias de resposta das duas análises realizadas na presente pesquisa.

*TABELA VIII: Relação entre os Tipos de Resposta e as fases do Modelo Espiral de Desenvolvimento Musical.*

<b>TIPOS DE RESPOSTA</b>	<b>FASES DO MODELO ESPIRAL</b>
<b>TIPO I:</b> i) audição global ii) foco nos Materiais musicais	<b>SENSORIAL</b>
<b>TIPO II:</b> i) audição discriminatória ou diferenciada ii) foco nos Materiais musicais	<b>MANIPULATIVO</b>
<b>TIPO III:</b> i) audição linear ii) foco nos Materiais musicais	<b>MANIPULATIVO</b>
<b>TIPO IV:</b> i) audição discriminatória ou diferenciada e/ou linear ii) foco na Expressão	<b>EXPRESSÃO PESSOAL</b>
<b>TIPO V:</b> i) audição temporal/formal e/ou audição vertical ii) foco na Expressão; início da compreensão da Estrutura	<b>VERNÁCULO</b>

## **5 ANÁLISE CRÍTICA DOS CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO DA APRECIÇÃO MUSICAL PROPOSTOS PELO MODELO ESPIRAL DE DESENVOLVIMENTO MUSICAL**

Embora a seqüência proposta pelo Modelo Espiral de Desenvolvimento Musical tenha sido encontrada, foram observadas algumas lacunas em relação aos critérios de avaliação da apreciação musical nas fases Sensorial, Manipulativo, Expressão Pessoal e Vernáculo, como elaborados por Swanwick (1988). Alguns tipos de resposta encontrados nesta pesquisa não são contemplados pelos critérios de avaliação. Foi possível chegar a esta conclusão em função das duas análises realizadas na presente pesquisa, conforme descrito anteriormente. Resta investigar se esses problemas estão relacionados: a) com os critérios em si, isto é, com a descrição verbal daquilo que caracteriza cada fase do desenvolvimento musical em termos de comportamentos musicais, ou b) com a Teoria e o Modelo Espiral de Desenvolvimento Musical.

## 5. 1 Respostas a elementos expressivos da música

Uma das questões refere-se a respostas que contemplam a dimensão expressiva da música. Ao avaliar os dados da entrevista semi-estruturada, observou-se que em 28,57% das respostas categorizadas como Sensoriais os alunos atendiam também a elementos expressivos da música. Isto aconteceu também nas respostas Manipulativas com uma porcentagem de 24,14%. Atender a elementos expressivos não é um comportamento musical previsto pelo Modelo Espiral para o estágio dos Materiais musicais, constituído pelas fases Sensorial e Manipulativo, mas sim para o estágio de Expressão (ver Anexo I). Mas por que, então, estas respostas que contemplam elementos expressivos da música foram avaliadas como pertencendo ao estágio de Materiais e não de Expressão? Para responder essa questão serão retomados alguns pontos da Teoria e do Modelo Espiral de Desenvolvimento Musical.

Inicialmente, é preciso retomar o que significa a dimensão de Expressão para Swanwick (cf. pp. 30-31; p. 53). Este autor entende que a expressão em música tem como elemento psicológico análogo a imitação, como concebida na teoria de Piaget. A imitação em música consiste no que Piaget chama de ‘representação de um objeto ausente’ ou imitação representativa (SWANWICK, 1994, p. 97). Não se trata de imitar diretamente fenômenos sensoriais (*ibid.*), mas de expressar e de reconhecer em música “uma impressão, um sentimento, uma qualidade de uma experiência” (*id.*, 1988, p. 44). Segundo Swanwick (1994, p. 97) “Produzir ou ter empatia com o caráter expressivo é essencialmente imitar elementos de qualidades de sentimentos

percebidos, abstraindo-os da 'vida' e transformando-os em gestos" (*ibid.*). A primeira fase da expressão musical - Expressão Pessoal - caracteriza-se pelo reconhecimento da "possibilidade de representar a experiência da vida em música" (*ibid.*). Portanto, na atividade de apreciação, espera-se que o aluno reconheça o caráter da música, os sentimentos, emoções e humores que a mesma conduz ao relacioná-los com experiências já vividas 'fora' da música. Há uma relação explícita entre expressão musical e expressão extra-musical que se detecta quando o aluno, por exemplo, descreve a música em termos de imagens visuais, histórias e associações pessoais, como previsto nos critérios de avaliação da apreciação na fase de Expressão Pessoal (ver Anexo I). Mas esta não é a única forma de reconhecer a dimensão expressiva da música, pois o aluno pode também descrever diretamente o caráter ou a atmosfera da mesma. Aqui encontra-se o problema detectado em relação aos critérios de avaliação propostos. Alunos cujas respostas foram avaliadas como em nível Sensorial e Manipulativo descreveram o caráter expressivo do extrato musical ouvido ou de trechos do mesmo. No entanto, essas respostas não foram consideradas como pertencendo à fase de Expressão Pessoal porque os alunos não foram capazes de justificar o caráter dos extratos através dos Materiais musicais. Por não conseguir justificar o caráter expressivo através dos Materiais musicais, o aluno parece não ter consciência dos procedimentos que podem originar um determinado caráter ou atmosfera em música. Com base em pesquisas anteriormente citadas (DOLGIN e ADELSON, 1990; TERWOGT e VAN GRINSVEN, 1991; GIOMO, 1993; HENTSCHKE, 1993a; SHIOBARA, 1994; GERARDI e GERKEN, 1995) e a partir

dos dados obtidos no presente trabalho através da entrevista estruturada, é possível dizer que o aluno pode responder à dimensão expressiva nas fases Sensorial e Manipulativo. No entanto, este aluno não é capaz de explicar ou justificar o caráter percebido, o que parece estar sugerindo que ele não demonstra consciência da dimensão expressiva da música.

É preciso ainda lembrar ao leitor que a dimensão de Expressão consiste no segundo estágio de desenvolvimento musical e que, para que este estágio seja alcançado, pressupõe-se que o aluno já domina os Materiais musicais (cf. pp. 43-44). Segundo a Teoria Espiral os estágios de desenvolvimento são cumulativos e o domínio do primeiro estágio - Materiais - é não só necessário para que se alcance o segundo estágio (Expressão), mas também incorporado ao mesmo (SWANWICK, 1988, p. 67; HENTSCHKE, 1993c, pp. 56-57). O fato de o aluno não ser capaz de justificar o caráter expressivo através dos Materiais musicais sugere que, embora o aluno responda aos Materiais, ele ainda não compreende os gestos expressivos que os mesmos podem conduzir (HENTSCHKE, 1993c, p 56). Como não parece haver domínio suficiente dos Materiais musicais, o estágio de Expressão não poderia ter sido atingido.

Atender a elementos expressivos da música como nos casos acima citados (respostas Sensoriais e Manipulativas) significa responder à dimensão expressiva da música, mas não necessariamente estar no estágio de Expressão. É possível que a Expressão esteja presente desde o início do desenvolvimento musical como uma dimensão do conhecimento musical, mas não necessariamente como estágio de

desenvolvimento musical. Swanwick argumenta que o conhecimento musical é multidimensional (1994, p. 14) e que qualquer comentário crítico sobre música enquadra-se em pelo menos uma destas dimensões, a dizer: Materiais, Expressão, Forma e Valor (*ibid.*, p. 22). Como estas são, segundo Swanwick (*ibid.*) as dimensões do conhecimento musical, é possível dizer que qualquer música apresenta estas dimensões e que, portanto, o aluno poderá responder a qualquer uma delas em diferentes etapas de desenvolvimento (cf. pp. 27-28).

Quanto aos critérios de avaliação das atividades musicais, estes são elaborados com base nas características essenciais de cada uma das dimensões ou estágios da compreensão musical. O próprio Swanwick afirma que os critérios de avaliação “descrevem níveis de fazer musical com referência aos elementos fundamentais da experiência musical: materiais sonoros, caracterização expressiva, organização estrutural e valor” (*ibid.*, p. 108). Segundo o autor, a elaboração de critérios de avaliação deve seguir certos princípios e um deles é que os critérios “devem ser qualitativamente diferentes uns dos outros” (*ibid.*, p. 107). Portanto, o aluno pode responder à dimensão expressiva da música de maneira qualitativamente diferente nas várias fases do desenvolvimento musical. No Modelo Espiral “cada estágio constitui uma maneira diferente de responder a um mesmo objeto - uma obra musical” (HENTSCHKE, 1993c, p. 59). Há uma “mudança de motivação em relação” à música, “que implica numa mudança de comportamento” (*ibid.*, p. 64). O aluno, à medida que muda de estágio, descobre novas formas de se relacionar com a música, novas possibilidades do discurso musical (cf. pp. 44-46). Na presente pesquisa observa-se

uma transformação qualitativa nas respostas do estágio de Materiais que abordam a dimensão expressiva da música e nas respostas no estágio de Expressão. No primeiro caso (estágio de Materiais), o aluno simplesmente diz que a música é alegre, por exemplo, não sendo capaz de justificar o caráter expressivo ou de relacioná-lo aos Materiais musicais. Quando o aluno atinge o estágio de Expressão, ele não só reconhece o caráter expressivo como torna-se capaz de justificá-lo por meio dos Materiais musicais. Além disso, o aluno é capaz de reconhecer a origem imitativa da expressão em música, conforme argumenta Swanwick, ao associar sentimentos, emoções, humores vivenciados no mundo extra-musical e representados no mundo musical. Hentschke (1994/95, p. 41), ao apresentar os resultados de pesquisa conduzida com crianças inglesas, observa que a maior parte das crianças de 7-8 anos demonstrou pouca compreensão do caráter expressivo da música, pois não houve “articulação em termos do humor da música (*mood*), ou mesmo uma justificativa clara para que a música soe alegre ou triste”. As respostas das crianças de 10-11 anos são qualitativamente diferentes das respostas de crianças de 7-8 anos, pois observa-se “a presença de uma justificativa de um determinado caráter expressivo em termos de Materiais”(ibid.).

Com base na concepção de Expressão musical da Teoria Espiral, o aluno que somente percebe elementos expressivos ou o caráter expressivo da música, sem justificá-lo através dos Materiais musicais ou por imitação de sentimentos, humores e emoções vivenciados no mundo extra-musical, não está respondendo à música em termos do estágio de Expressão. O foco de atenção do aluno nas fases Sensorial e

Manipulativa está, como previsto pelo Modelo Espiral na impressão causada pelos Materiais musicais e no controle e manipulação dos mesmos. Isto torna-se evidente pelo predomínio de respostas contemplando os Materiais, conforme descrito nos Tipos de Resposta ('Tipo I', 'Tipo II' e 'Tipo III'), mas não significa que o aluno não possa responder a elementos expressivos da música.

É possível dizer que a apreciação musical caracteriza-se como uma atividade que, provavelmente, ocorre com maior frequência do que as atividades de composição e execução. Desde as canções de ninar da primeira infância os alunos estão apreciando música. Outra característica da apreciação refere-se ao fato de que esta atividade não envolve habilidades motoras. Na execução, por exemplo, o aluno precisa ter controle motor sobre os Materiais musicais para que sua intenção de gerar um determinado caráter expressivo através da manipulação e combinação de determinados Materiais transforme-se em gestos musicais expressivos. É possível que este aluno tenha a intenção de fazê-lo, mas isto não se revela em sua execução por dificuldades motoras. A maior experiência com a atividade de apreciação e o fato de esta não exigir habilidades motoras pode permitir que o aluno no estágio dos Materiais musicais contemple não só a dimensão dos Materiais, conforme previsto pelo Modelo Espiral, mas também a dimensão expressiva da música durante a apreciação musical. De modo semelhante, o aluno responde à dimensão formal da música quando diz que esta "tem partes bonitas e partes com instrumentos" ou quando menciona começo, meio e fim. Também nestes casos não houve uma mudança de estágio, pois a noção de forma está vinculada aos Materiais musicais. Vale lembrar ao leitor que os critérios de avaliação

da apreciação musical foram construídos a partir da generalização dos comportamentos musicais que caracterizam as composições nas diferentes fases do desenvolvimento musical (cf. p. 38). É possível que as respostas às dimensões de Expressão e Forma não sejam aparentes nas atividades de composição por questões motoras, ou ainda que não se revelem de maneira convencional.

Pode ser ainda que responder a elementos expressivos da música seja uma característica da amostra investigada. É possível que a presença de respostas à dimensão expressiva, aliada às respostas referencialistas, sinalize uma característica da apreciação musical do grupo de alunos entrevistados. As respostas referencialistas caracterizam-se como uma forma indireta de responder ao caráter expressivo da música. Quando o aluno associa uma determinada música ou tipo de música a uma situação específica como, por exemplo, música ‘de dormir’, isto sugere que ele identifica na música, mesmo que de maneira tácita, características intrínsecas que se relacionam ao ‘dormir’. Provavelmente, uma música agitada, pesada, não fará com que o aluno pense que a mesma é ‘pra dormir’. Uma música ‘de cemitério’ tem grandes possibilidades de ser uma música triste, afinal, tem-se a convenção de que cemitérios não são lugares onde se vivencia alegria, por exemplo, mas situações associadas a sofrimento, tristeza. Mesmo que o aluno não explicita ou analise essa associação, relacionando características e emoções de uma situação com características e gestos expressivos encontrados na música, ele tem algum conhecimento das emoções, sentimentos e humores vivenciados nos dois tipos de experiência. No entanto, essas

características precisam ser investigadas com maior profundidade para que se possa interpretá-las e este não foi o objetivo do presente trabalho.

## **5. 2 Respostas contendo julgamentos ou opiniões sobre a música**

Uma segunda resposta musical encontrada na presente pesquisa e não contemplada pelos critérios de avaliação propostos pelo Modelo Espiral para a atividade de apreciação refere-se aos julgamentos ou opiniões sobre a música. A ausência de respostas contendo julgamento nos critérios de avaliação da apreciação musical pode ser justificada pelo fato de que estes critérios foram elaborados a partir dos comportamentos musicais característicos das composições do estudo de Swanwick e Tillman (1986). Na composição enquanto produto musical não seria possível surgir respostas contendo julgamentos ou opiniões sobre a música. Entretanto, segundo Swanwick (1988, p. 56), no estágio dos Materiais o aluno responde essencialmente à impressão causada pelo som. Neste estágio, evidencia-se um nível de prazer em lidar com os materiais sonoros como entidades independentes (*ibid.*, p. 55). Dentre as respostas musicais que caracterizam este estágio de desenvolvimento musical, encontra-se “o prazer na virtuosidade de outras pessoas” (*ibid.*). Ao descrever os critérios de avaliação da atividade de composição na fase Sensorial, Swanwick afirma que “Há evidência de prazer no som em si, particularmente no timbre e nos extremos

de forte e suave” (1991b, p. 28). No entanto, esse nível de prazer em lidar com os Materiais musicais não está presente nos critérios de avaliação da apreciação musical. É possível que os julgamentos emitidos pelos alunos nesta pesquisa, tão freqüentes nas respostas avaliadas como Sensoriais, constituam um reflexo do prazer em entrar em contato com a música e, especificamente, com os Materiais musicais, como evidenciado nas composições da pesquisa de 1986 (SWANWICK e TILLMAN, 1986). Parece que os julgamentos também se constituem como resposta à impressão global causada pelo discurso musical, onde o aluno julga a impressão imediata que a música lhe causa como um todo, sem conseguir explicar seu julgamento. A música ‘é bonita’ ou ‘é legal’ simplesmente porque o aluno assim a considera. O julgamento é caracterizado pela egocentricidade (PARSONS, JOHNSTON, DURHAM, 1978, p. 100), onde as qualidades da música são definidas a partir de critérios pessoais do aluno, não explicitados quando solicitados pela pesquisadora. Em outros casos, os alunos justificam seus julgamentos com respostas circulares que acabam por não fundamentar a justificativa. Ressalta-se que os alunos não foram capazes de justificar ou explicar seu julgamento a partir de elementos musicais.

Em pesquisa conduzida com crianças de 5 e 10 anos de idade e com adultos, Terwogt e Van Grinsven (1991) mencionam que, ao serem solicitadas a justificar a escolha do cartão que melhor representava a expressão da música, as crianças emitiam julgamentos de valor sem, no entanto, conseguir explicá-los. Os autores classificam esse tipo de justificativa como “argumentos circulares que nada explicam” (1991, p. 106). Ao contrário das crianças mais velhas e dos adultos, as crianças de 5 anos

pareceram satisfeitas com tais argumentos. Terwogt e Van Grinsven sugerem que o egocentrismo característico desta idade pode impedir que a criança sinta necessidade de esclarecer ou explicar sua resposta e ainda que é possível que falte à criança vocabulário para fazê-lo (*ibid.*).

Parsons, Johnston e Durham (1978, p. 85), acreditam que a egocentricidade característica de crianças mais novas impede que as mesmas sejam capazes de considerar outras perspectivas que não as suas próprias. Analisando respostas de crianças a pinturas, estes autores identificaram quatro estágios de apreciação estética. No primeiro estágio (crianças de 4 a 8 anos, aproximadamente), o julgamento de um objeto artístico toma como base as preferências pessoais da criança. Frequentemente, os julgamentos são “idiossincráticos ou dogmáticos” e parece não haver distinção entre ‘eu gosto’ e ‘é boa’ (*ibid.*, pp. 100-101). A idiossincrasia, segundo Swanwick, é característica de todas as fases do lado esquerdo do Modelo Espiral (Sensorial, Expressão Pessoal e Especulativo), onde os indivíduos respondem à música de forma pessoal e intuitiva (cf. pp. 35-36). Nas respostas dos alunos da presente pesquisa os julgamentos de valor surgiram com maior frequência nas respostas classificadas como pertencendo às fases do lado esquerdo da seqüência em forma de espiral: Sensorial e Expressão Pessoal. Observa-se ainda que como na fase Sensorial o aluno está iniciando seu processo de construção do conhecimento musical e ainda não possui domínio suficiente dos elementos que constituem a música, é possível que o aluno se sinta satisfeito em termos de resposta ao emitir um julgamento de valor.

Estas são apenas tentativas de compreender a presença de julgamentos nas respostas da presente pesquisa pois, como observa Miller (1992, pp. 414-415), pesquisas referentes a respostas musicais que refletem alguma hierarquia de valor (preferência e gosto musical, por exemplo) frequentemente não se relacionam a outros estudos ou teorias já existentes. Observa-se ainda que os estudos encontrados na literatura investigam a preferência e o gosto musical de forma isolada, isto é, como aspectos específicos da resposta à música, não relacionando-os às demais dimensões do conhecimento musical.

### **5. 3 Respostas ao estilo, gênero, época ou origem**

Mais uma vez, este tipo de resposta não poderia ser previsto por Swanwick (1988) nos critérios de avaliação da apreciação porque estes surgiram a partir do estudo com composições. Utilizou-se o termo ‘tentativa’ porque os alunos não justificavam o estilo, gênero, época ou origem dos trechos musicais ouvidos a partir “de recursos técnicos e procedimentos estruturais que caracterizam um determinado idioma” (*ibid.*, p. 154), mas a partir dos Materiais musicais e do caráter expressivo. Portanto, embora tentem, nos estágios de Materiais e de Expressão, os alunos ainda não são capazes de situar a música em um contexto estilístico ou reconhecer um determinado idioma. Esta é uma resposta prevista pelo Modelo Espiral somente para o estágio de Forma - fase Idiomática (ver Anexo I).

Na Teoria e Modelo Espiral Swanwick (1988) não aborda este tipo de resposta. Desta forma, recorreu-se a outros estudos que investigam a resposta a estilos musicais. Gardner (1973) (*apud* HARGREAVES, 1986, p. 57) investigou a sensibilidade a estilos musicais de sujeitos de 6 a 19 anos. Neste estudo a sensibilidade ao estilo foi definida como a capacidade de julgar se dois fragmentos musicais pertenciam à mesma composição. Os resultados sugerem que a sensibilidade a estilos musicais desenvolve-se com a idade.

Em pesquisa conduzida em 1982, Hargreaves (*apud* HARGREAVES, 1986, pp. 126-128) investigou a reação de sujeitos de 7-8, 9-10 e 14-15 anos às mesmas peças musicais. Utilizando uma forma modificada da técnica de grade de repertório, Hargreaves apresentou dezoito músicas em nove pares aos sujeitos, e estes eram solicitados a responder em uma sentença em que uma peça se diferenciava de seu par. Os resultados sugerem uma tendência em utilizar rótulos estilísticos como 'clássica' ou 'rock' - respostas denominadas categóricas pelo autor - à medida que as idades avançam. Segundo Hargreaves (*ibid.*), estes resultados confirmam a sugestão de Gardner de que a sensibilidade ao estilo musical se desenvolve com a idade.

Estas pesquisas esclarecem o aumento de respostas da presente pesquisa que incluem tentativas de situar a música ouvida em termos de estilo, gênero, época e origem à medida que as séries avançam. Além disso, é possível sugerir que os alunos de 8ª série que responderam em termos das fases de Expressão Pessoal e Vernáculo, estejam iniciando seu trajeto em direção à fase Idiomática, onde, segundo Swanwick (1988, p. 154), "o aluno situa a música em um contexto estilístico e demonstra

consciência de recursos técnicos e procedimentos estruturais que caracterizam um determinado idioma” (ver Anexo I). Poderia ainda se dizer que os alunos de 8ª série, por serem mais velhos, possuem maior familiaridade com os diversos estilos e gêneros musicais, conseguindo, se não justificá-los em termos de procedimentos e recursos, ao menos identificá-los. Ressalta-se, entretanto, que a identificação de estilos ou gêneros ocorre, de modo geral, em termos dos Materiais musicais utilizados, onde a música ouvida é “clássica” porque “é instrumental” ou porque “tem piano e não tem remix”, ou é “rock” porque é “muito rápida e pelos instrumentos” utilizados. Em outros casos, os alunos justificaram o estilo ou gênero a partir da dimensão expressiva da música, dizendo, por exemplo, que a música era “um samba porque é alegre”.

#### **5. 4 Respostas referencialistas**

Com base no Modelo Espiral de Desenvolvimento Musical, respostas referencialistas são esperadas quando o aluno atinge o estágio de Expressão, constituído pelas fases Expressão Pessoal e Vernáculo (ver Anexo I). Neste estágio é possível que surjam associações entre a expressão percebida na música e expressões, humores, sentimentos e emoções vivenciados no mundo-extra musical ou ‘fora’ da música. Como pôde ser observado na descrição dos Tipos de Resposta, no ‘Tipo IV’ e no ‘Tipo V’, que correspondem respectivamente às fases Expressão Pessoal e Vernáculo, ocorreu um aumento do número de respostas referencialistas em relação

aos ‘Tipos I, II e III’. No caso de respostas avaliadas como Sensoriais ou Manipulativas, a associação entre expressão musical e expressão extra-musical não ocorreu ou então não foi explicitada ou justificada. As referências encontradas em respostas avaliadas como pertencendo ao estágio de Materiais são qualitativamente diferentes das encontradas em respostas avaliadas em termos do estágio de Expressão. Na fase Sensorial o aluno pode apresentar a seguinte resposta referencialista: “essas musiquinha dá sono”. Ao ser solicitado a justificar sua referência, o aluno responde: “porque daí é tão assim que te dá uma vontade de ...”. Como pode ser observado, o aluno não justifica sua resposta e não explicita a associação entre o caráter da música que “dá sono” e a expressão ou sensação vivenciada ao ‘ter sono’. Na fase de Expressão Pessoal observa-se uma transformação desta resposta, como pode ser observado no próximo exemplo: “... ela é meio de criança dormir (...) quando assim uma pessoa toca o rádio pra, pra criança que não tá com sono dormir, ela vai dormir, ela se acalma com a música”. A justificativa para esta referência consiste na seguinte resposta: “porque ela vê que essa música dá também um soninho assim, porque ela ... já que ela é calminha, a criança tá com um olho assim agitado, ela ... a música vai tocando, ela vai vendo que a música tá abaixando os olhos dela. Ela vai, ela quer dormir”.

Como foi observado neste trabalho, o aluno pode responder a elementos expressivos da música no estágio de Materiais e as respostas referencialistas deste mesmo estágio podem ser vistas como uma forma indireta de perceber e responder aos elementos expressivos. Da mesma forma como ocorreu com respostas à dimensão

expressiva, foram consideradas como pertencendo ao estágio de Expressão somente as respostas referencialistas onde o aluno associava de maneira explícita expressão musical e expressão extra-musical. É importante também esclarecer ao leitor que algumas das respostas referencialistas não fazem menção a expressões, humores, sentimentos e emoções vivenciados no mundo-extra musical. Alunos das três séries, independente da fase do Modelo Espiral em que foram categorizadas suas respostas, apresentaram associações ou referências extra-musicais que não se referiam explicitamente a expressões do mundo extra-musical. Estas referências surgem como uma espécie de classificação da música (HENTSCHKE, 1996, p. 25) como sendo ‘de dançar’ ou ‘de ouvir’, por exemplo. Neste sentido, surgiram referências a sons de objetos (‘de sino’, ‘de caixinha de música’), faixas etárias (‘de criança’, ‘de gente mais velha’), eventos artísticos e culturais (‘de carnaval’, ‘de ballet’), locais (‘de bar’, ‘de boate’) e ações específicas (‘de dormir’, ‘de dançar’).

Na literatura foram encontrados poucos estudos que investigam respostas referencialistas. Entre eles, Trainor e Trehub (1992) investigaram o desenvolvimento do significado referencial em música, isto é, a capacidade de crianças de 3, 4 e 6 anos de relacionar músicas a conceitos extra-musicais. Após ouvir quatro excertos de ‘Pedro e o Lobo’, de Prokofiev, as crianças eram solicitadas a escolher uma das quatro figuras de animais que melhor representava a música: lobo, pássaro, gato e pato. Os autores concluem que mesmo as crianças de 3 anos de idade foram capazes de atribuir significado extra-musical à música, com a performance tornando-se mais precisa com o aumento da idade (TRAINOR e TREHUB, 1992, p. 464). Haack (1992, p. 457)

menciona a pesquisa conduzida em 1981 por Abel-Struth, onde crianças de 5 a 7 anos de idade foram capazes de apreciar música associando-a a imagens, sons de animais e termos como 'como marcha' (*marchlike*), 'como dança' (*dancelike*), entre outros. Estas investigações sugerem que crianças de 3 a 7 anos de idade são capazes de associar a música a conceitos extra-musicais .

### **5. 5 Sugestão de ampliação dos critérios de avaliação da apreciação musical do Modelo Espiral de Desenvolvimento Musical**

As respostas musicais encontradas na presente pesquisa e não previstas pelos critérios de avaliação do Modelo Espiral foram interpretadas na tentativa de encontrar possíveis lacunas relacionadas: a) aos critérios de avaliação em si, ou b) à Teoria e Modelo Espiral de Desenvolvimento Musical. No presente capítulo, estas respostas foram interpretados à luz da Teoria Espiral, com apoio de resultados de outras pesquisas. Através desta interpretação, observou-se que as respostas musicais encontradas, embora não previstas pelos critérios de avaliação, não apresentam contradição com a Teoria Espiral em si. Este fato sugere que as lacunas acima mencionadas referem-se aos próprios critérios de avaliação, isto é, à descrição verbal daquilo que caracteriza cada fase do desenvolvimento musical em termos de respostas musicais.

Diante de alguns dos dados empíricos encontrados na presente pesquisa, de princípios da Teoria Espiral de Desenvolvimento Musical e de resultados de pesquisas que investigam as respostas musicais não contempladas pelos critérios de avaliação do Modelo Espiral, parece ser necessário ampliar os critérios de avaliação da apreciação musical do Modelo Espiral. Portanto, em função: a) das respostas dos alunos da presente pesquisa, principalmente nas fases Sensorial e Manipulativa, terem apresentado respostas musicais além das previstas pelos critérios de avaliação do Modelo Espiral; b) de que estas respostas musicais foram interpretadas com base na própria Teoria Espiral de Desenvolvimento Musical; c) da frequência em que foram encontradas algumas destas respostas, será apresentada a seguir uma sugestão de ampliação dos critérios de avaliação da apreciação musical.

### 5. 5. 1 Fase Sensorial

Os critérios de avaliação da apreciação musical propostos pelo Modelo Espiral prevêm que na Fase sensorial

“O estudante reconhece com clareza diferentes níveis de intensidade; diferenças amplas de altura; mudanças evidentes de timbre e textura. Nada disso é tecnicamente analisado, não considerando o caráter expressivo ou relações estruturais” (SWANWICK, 1988, p. 153).

Conforme já discutido na presente pesquisa, na fase Sensorial o aluno pode responder a elementos expressivos da música. Isto ocorre como parte da impressão global causada pelo discurso musical; o aluno não é capaz de justificar o caráter

expressivo em termos dos Materiais musicais utilizados ou de associá-lo a sentimentos, emoções, humores vivenciados no mundo extra-musical. Desta forma, acredita-se que, ao contrário do previsto pelos critérios de avaliação, o aluno pode considerar a dimensão expressiva da música. As demais respostas previstas pelo Modelo Espiral foram confirmadas na presente pesquisa. Considera-se importante esclarecer *como* o aluno ouve na fase Sensorial: a audição é global e “existe somente uma impressão geral da música” (HENTSCHKE, 1994/95, p. 41). Como resposta à impressão geral causada pela música, o aluno emite julgamentos ou sua opinião sobre a música ouvida. Estes julgamentos ou opiniões parecem fundamentados em critérios idiossincráticos e o aluno não é capaz de justificá-los. Emitir julgamentos foi um comportamento freqüente nas respostas fornecidas pelos alunos da presente pesquisa: 60,71% das respostas sensoriais continham algum tipo de julgamento sobre a composição ou a execução da música. Surgiram ainda respostas referencialistas, onde a música faz referência a algo extra-musical. Neste sentido, observou-se uma tendência em “classificar a música” como sendo, por exemplo, de ballet ou de dormir (HENTSCHKE, 1996, p. 25). A partir das respostas encontradas na presente pesquisa e com base na Teoria Espiral, sugere-se a ampliação da descrição da fase Sensorial em termos de respostas musicais esperadas.

*Fase Sensorial - critério ampliado:* O estudante responde à “impressão geral” (HENTSCHKE, 1994/95, p. 41) causada pela música, podendo emitir julgamentos de valor ou sua opinião sobre a música ouvida. “O estudante reconhece com clareza

diferentes níveis de intensidade; diferenças amplas de altura; mudanças evidentes de timbre e textura. Nada disso é tecnicamente analisado, não considerando (...) relações estruturais” (SWANWICK, 1988, p. 153). Como resposta à impressão geral da música, o estudante pode perceber elementos expressivos da música, mas não é capaz de justificá-los através dos Materiais musicais ou de associá-los com sentimentos, emoções, humores vivenciados no mundo extra-musical. Podem surgir ainda respostas referencialistas, onde o aluno classifica a música como sendo, por exemplo, de ballet ou de dormir.

### 5. 5. 2 Fase Manipulativa

Em relação às respostas que caracterizam a fase Manipulativa, os critérios de avaliação do Modelo Espiral prevêm que

“O estudante identifica mas não analisa formas de manipulação do material musical, por exemplo: trinados, *tremolos*, padrões escalares, *glissandi*, pulso constante ou oscilante, efeitos estereofônicos ou espaciais; sons instrumentais semelhantes e diferentes” (SWANWICK, 1988, p. 153).

Também nas respostas Manipulativas surgiram respostas musicais que ultrapassaram a previsão dos critérios do Modelo Espiral: na fase Manipulativa surgiram respostas a elementos expressivos e respostas referencialistas, no mesmo nível das respostas encontradas na fase Sensorial. Embora em uma frequência menor em relação à fase Sensorial, os alunos também emitiram julgamentos ou opiniões

sobre a música ouvida. O que parece diferenciar a apreciação na fase Manipulativo é que os alunos deixam de responder de forma global à música, tornando-se capazes de desmembrar o discurso musical; a audição global da fase Sensorial transforma-se em uma audição diferenciada, onde o aluno consegue discriminar os Materiais musicais utilizados. Posteriormente, a audição torna-se linear, onde o aluno é capaz de acompanhar e memorizar o desenrolar da música no tempo. Além de identificar “formas de manipulação do material musical” (*ibid.*), o aluno descreve características físicas e alguns procedimentos de execução dos instrumentos. O foco de interesse do aluno parece ser identificar timbres instrumentais e vocais. Foram encontradas ainda tentativas de situar a música ouvida em termos de estilo, gênero, época ou origem. A partir destas respostas e com base na Teoria Espiral, sugere-se a ampliação da descrição da fase Manipulativa em termos de respostas musicais esperadas.

*Fase Manipulativa - critério ampliado:* Há evidências de maior discriminação durante a audição. “O estudante identifica mas não analisa formas de manipulação do material musical, por exemplo: trinados, *tremolos*, padrões escalares, *glissandi*, pulso constante ou oscilante, efeitos estereofônicos ou espaciais; sons instrumentais [e vocais] semelhantes e diferentes” (SWANWICK, 1988, p. 153); além disso, descreve características físicas e alguns procedimentos de execução dos instrumentos. O estudante torna-se capaz de acompanhar linearmente o discurso musical e pode responder a elementos expressivos da música, mas não é capaz de justificá-lo através dos Materiais musicais ou de associá-los com sentimentos, emoções, humores

vivenciados no mundo extra-musical. Podem surgir ainda julgamentos, respostas referencialistas e tentativas de identificar o estilo ou gênero da música ouvida.

### 5. 5. 3 Fases Expressão Pessoal e Vernáculo

A descrição prevista pelos critérios de avaliação da apreciação musical nas fases Expressão Pessoal e Vernáculo apresentam lacunas menores em relação à descrição das fases Sensorial e Manipulativa. Entretanto, observou-se que julgamentos e tentativas de identificar o estilo, gênero, época ou origem da música ouvida são respostas musicais freqüentes e não previstas pelos critérios de avaliação do Modelo Espiral. Desta forma, com o objetivo de descrever de forma mais detalhada as respostas que caracterizam a apreciação musical nas fases Expressão Pessoal e Vernáculo, serão apresentados a seguir os critérios ampliados de avaliação para estas fases.

*Fase Expressão Pessoal - critério ampliado:* “O estudante descreve a atmosfera geral, o humor ou caráter da passagem” (SWANWICK, 1988, pp. 153-154) e é capaz de justificá-los através dos Materiais musicais utilizados. O estudante é também capaz de reconhecer “mudanças no nível expressivo. A música pode ser descrita em termos de incidentes dramáticos, histórias, associações pessoais e imagens visuais ou qualidades de sentimentos” (*ibid.*). O estudante pode emitir julgamentos sobre a música e tentar

identificar seu estilo, gênero, época ou origem, com base nos Materiais musicais utilizados.

*Fase Vernáculo - critério ampliado:* “O estudante reconhece procedimentos musicais comuns e pode identificar certos elementos como metro, forma e extensão das frases, repetições, seqüências, sínopes, bordões e *ostinati*. Há alguma análise técnica” (SWANWICK, 1988, p. 154). Podem ocorrer respostas ao caráter expressivo previstas na fase anterior. O estudante pode ainda emitir julgamentos sobre a música e tentar identificar seu estilo, gênero, época ou origem, com base nos Materiais musicais utilizados.

## CONCLUSÃO

Os dados encontrados na presente pesquisa comprovam a hipótese estabelecida de que o Modelo Espiral de Desenvolvimento Musical pode ser utilizado como critério de avaliação da apreciação musical de crianças e adolescentes brasileiros de 6 a 14 anos. A avaliação das respostas da entrevista semi-estruturada confirma a seqüência proposta pelo Modelo Espiral até o final do segundo estágio de desenvolvimento musical - Expressão, fase de Vernáculo - uma vez que não foram encontradas respostas em termos do estágio de Forma.

Embora a seqüência de desenvolvimento musical prevista pelo Modelo Espiral tenha sido encontrada, surgiram outras respostas musicais não contempladas pelos critérios de avaliação da apreciação musical. Este fato levou à realização de uma segunda avaliação das respostas da entrevista semi-estruturada, a partir da qual foram construídas novas categorias de respostas: os chamados Tipos de Resposta.

Muitas respostas musicais mostraram-se características tanto de certas fases do Modelo Espiral quanto de certos Tipos de Resposta. Traçou-se, então, a relação

existente entre as fases de desenvolvimento musical descritas pelo Modelo Espiral e os cinco Tipos de Resposta encontrados na amostra da presente pesquisa. Posteriormente, as respostas musicais encontradas neste trabalho e não previstas pelos critérios de avaliação do Modelo Espiral foram interpretadas à luz da Teoria Espiral de Desenvolvimento Musical. Nas duas fases que compõem o estágio de Materiais - Sensorial e Manipulativo - surgiram respostas que contemplavam elementos expressivos da música, julgamentos ou opiniões, tentativas de situar a música ouvida em termos de estilo, gênero, época ou origem e respostas referencialistas. Nas fases Expressão Pessoal e Vernáculo, que constituem o estágio de Expressão, as respostas dos alunos continham julgamentos ou opiniões, tentativas de situar a música em termos de estilo, gênero, época ou origem e respostas referencialistas.

A questão mais intrigante, que poderia invalidar a seqüência de desenvolvimento proposta pelo Modelo Espiral, envolveu as respostas que contemplavam elementos expressivos da música, pois este não é um comportamento musical previsto para as fases do estágio de Materiais, mas sim, para o estágio de Expressão. Esta questão foi interpretada tomando como base: a concepção de Expressão de Swanwick, o princípio de Cumulatividade, o Modelo Espiral como modelo de crítica musical, o princípio Novo Modo de Organização da Teoria Espiral e o fato de os critérios de avaliação da apreciação musical terem sido elaborados a partir da generalização dos comportamentos musicais característicos das composições do estudo de Swanwick e Tillman (1986). Swanwick concebe a Expressão musical como análoga ao processo psicológico da imitação, argumentando que “Produzir ou ter

empatia com o caráter expressivo é essencialmente imitar (...) sentimentos percebidos, abstraindo-os da 'vida' e transformado-os em gestos" (SWANWICK, 1994, p. 97). Há uma relação explícita entre expressão musical e expressão extra-musical, pois o indivíduo reconhece o caráter, sentimentos, emoções e humores que a música conduz ao relacioná-los com experiências vividas 'fora' da música. Na presente pesquisa as respostas Sensoriais e Manipulativas que contemplaram elementos expressivos não continham este tipo de associação entre expressão musical e expressão extra-musical, não se enquadrando, portanto, na concepção de Expressão de Swanwick. Nestas respostas os alunos apenas descreveram o caráter da música ou de trechos da mesma, o que também é uma forma de responder à dimensão expressiva da música. No entanto, os alunos não foram capazes de justificar o caráter expressivo da música através dos Materiais utilizados e da combinação dos mesmos. Segundo a Teoria Espiral, o processo de desenvolvimento musical é cumulativo e o domínio do primeiro estágio - Materiais - é não só necessário para que o aluno alcance o estágio de Expressão, mas também incorporado a ele. O fato de o aluno não justificar o caráter expressivo através dos Materiais musicais, sugere que ele não é capaz de compreender os gestos expressivos que os Materiais podem conduzir.

Swanwick (1994) argumenta que o conhecimento musical é multidimensional e que todo comentário crítico refere-se a pelo menos uma das chamadas dimensões de crítica musical: Materiais, Expressão, Forma e Valor. Se estas são, segundo Swanwick, as dimensões que constituem a música, o aluno poderá responder a qualquer uma delas em diferentes etapas de desenvolvimento. A partir destas quatro

dimensões, Swanwick descreve critérios de avaliação que, segundo o autor, devem ser qualitativamente diferentes. Portanto, o aluno pode responder a uma mesma dimensão musical de maneira qualitativamente diferente nas várias fases do desenvolvimento musical. Esta transformação qualitativa constitui-se como um Novo Modo de Organização, isto é, como o surgimento de um novo estágio, à medida que o aluno responde de maneira diferente a um mesmo objeto musical. Com a mudança de estágio o aluno descobre novas formas de se relacionar com a música, novas possibilidades do discurso musical. Na presente pesquisa foi possível observar diferenças qualitativas nas respostas de cada estágio do Modelo Espiral que contemplavam a dimensão expressiva. Nas respostas pertencentes às duas fases do estágio de Materiais, o aluno simplesmente reconhece o caráter da música, dizendo, por exemplo, que ela é alegre ou triste. Quando atinge o estágio de Expressão, o aluno não só reconhece o caráter da música como também torna-se capaz de justificá-lo através dos Materiais musicais utilizados. Isto sugere que o aluno descobriu não só uma nova forma de se relacionar com a música mas também com os próprios Materiais musicais, uma vez que, no estágio de Expressão, os Materiais deixam de ser atendidos como entidades em si como no estágio de Materiais e passam a poder conduzir gestos expressivos. Além disso, o aluno reconhece a origem imitativa da Expressão, conforme concebida por Swanwick, quando reconhece representados em música sentimentos, humores e emoções vivenciados no mundo extra-musical.

Argumenta-se ainda que os critérios de avaliação da apreciação foram elaborados a partir da generalização dos comportamentos que caracterizam as

composições nas diferentes fases do desenvolvimento musical. Entretanto, a apreciação diferencia-se da composição e da execução em pelo menos um aspecto, que é o fato de não envolver habilidades motoras. Nos critérios de avaliação da composição, Swanwick (1991a, p. 28) sugere que na fase Sensorial “(...) variações de timbre *parecem* não ter significado (...) expressivo”. Já na fase de Expressão Pessoal “A expressividade é *aparente*” (o grifo é da pesquisadora). É possível que, no estágio de Materiais, respostas à dimensão expressiva não sejam aparentes nas atividades de composição por questões motoras, ou ainda que não se revelem de <sup>ou</sup> maneira convencional.

Em relação às respostas contendo julgamentos ou opiniões sobre a música, o primeiro argumento a apresentar refere-se, mais uma vez, ao fato de os critérios de avaliação da apreciação musical terem sido elaborados a partir da generalização dos comportamentos musicais característicos das composições. Na composição enquanto produto não poderiam ser evidenciadas respostas contendo julgamentos ou opiniões. Os julgamentos encontrados caracterizaram-se por se fundamentar em critérios idiossincráticos, não explicitados quando solicitados pela pesquisadora. A idiossincrasia, segundo Swanwick, é característica de todas as fases do lado esquerdo do Modelo Espiral (Sensorial, Expressão Pessoal e Especulativo), e foi justamente nas fases Sensorial e Expressão Pessoal que os julgamentos surgiram com maior frequência. Segundo Swanwick (1988), no estágio de Materiais o aluno responde essencialmente à impressão causada pelo som e evidencia-se, dentre outras respostas, o prazer em lidar com os Materiais musicais como entidades independentes. Desta

forma, em relação à fase Sensorial, é possível sugerir que os julgamentos também se constituem como resposta à impressão global causada pelo discurso musical, onde o aluno julga a impressão imediata que a música lhe causa como um todo, sem conseguir explicar seu julgamento. É possível que os julgamentos constituam ainda uma evidência do prazer de entrar em contato com a música e, especialmente, com os Materiais musicais.

Respostas contendo tentativas de situar a música ouvida em termos de estilo, gênero, época ou origem também podem ser justificadas pela elaboração dos critérios para a apreciação a partir da generalização dos comportamentos característicos das composições. Utilizou-se o termo ‘tentativa’ porque os alunos não justificavam o estilo, gênero, época ou origem a partir “de recursos técnicos e procedimentos estruturais que caracterizam um determinado idioma” (SWANWICK, 1988, p. 154), mas a partir dos Materiais musicais e do caráter expressivo das músicas ouvidas. Portanto, embora tentem, nas fases dos estágios de Materiais e de Expressão, os alunos não são capazes de situar a música em um contexto estilístico e, segundo Swanwick (*ibid.*), esta é uma resposta prevista somente para a segunda fase do estágio de Forma (Idiomática).

Respostas referencialistas envolvendo associação entre expressão percebida em música e expressão vivenciada no mundo extra-musical foram encontradas somente nas duas fases do estágio de Expressão (Expressão Pessoal e Vernáculo), conforme previsto pelo Modelo Espiral. Nas fases Sensorial e Manipulativo do estágio de Materiais, a associação entre expressão musical e expressão extra-musical não ocorreu

ou então não foi explicitada ou justificada. Portanto, com base nos mesmos argumentos apresentados na interpretação das respostas que contemplavam a dimensão expressiva da música, o tipo de resposta referencialista encontrado no estágio de Materiais não está em concordância com as características do estágio de Expressão. Entretanto, alunos das três séries, independente da fase do Modelo Espiral em que foram categorizadas suas respostas, apresentaram referências extra-musicais que não se relacionavam a expressões vivenciadas no mundo extra-musical. Estas referências surgiram como uma espécie de classificação da música, onde os alunos associavam-na a uma função específica, como sendo, por exemplo, 'de dançar' ou 'de boate'.

Através da interpretação acima descrita, observou-se que as respostas musicais encontradas não apresentam contradição com a Teoria Espiral em si, pois não invalidam a seqüência de desenvolvimento proposta pela Teoria Espiral. Este fato sugeriu a existência de lacunas referentes à descrição verbal daquilo que caracteriza cada fase do desenvolvimento musical em termos de respostas musicais. Diante dos dados empíricos encontrados na presente pesquisa e de princípios da Teoria Espiral de Desenvolvimento Musical, sugeriu-se uma ampliação dos critérios de avaliação da apreciação musical previstos para as fases Sensorial, Manipulativa, Expressão Pessoal e Vernáculo - fases dos dois primeiros estágios de desenvolvimento musical: Materiais e Expressão. Ressalta-se que esta ampliação pareceu necessária especialmente para as fases Sensorial e Manipulativa, fases onde surgiu um maior número de respostas não contempladas pelos critérios de avaliação do Modelo Espiral.

A confirmação da viabilidade de se utilizar o Modelo Espiral de Desenvolvimento Musical como critério de avaliação da apreciação musical de crianças e adolescentes brasileiros de 6 a 14 anos poderá trazer contribuições para a prática do professor em sala de aula. O Modelo Espiral estabelece critérios de avaliação que descrevem comportamentos ou respostas musicais característicos das diferentes fases da trajetória de desenvolvimento musical dos alunos. A partir dos critérios, o professor poderá ter bases objetivas para compreender as respostas dos alunos, superando possíveis julgamentos arbitrários em função do não estabelecimento de padrões de qualidade esperados em diferentes etapas da aprendizagem musical. Além disso, tomando como referência critérios explícitos, a comunicação entre professor e aluno poderá tornar-se mais significativa, visto que ambos poderão compartilhar impressões, idéias e julgamentos sobre suas experiências musicais. Por ter como base uma teoria de desenvolvimento musical e um modelo de crítica musical, o Modelo Espiral poderá servir como uma estrutura teórica a partir da qual o professor poderá fundamentar e sistematizar sua prática educacional e refletir sobre sua ação e de seus alunos durante o processo de ensino e aprendizagem musical. A ampliação dos critérios de avaliação da apreciação musical do Modelo Espiral, ao contemplar novas respostas musicais, poderá fornecer ao professor informações mais abrangentes sobre como os alunos se relacionam com a música e desenvolvem sua compreensão musical através da atividade de apreciação.

Uma vez confirmada a viabilidade de se utilizar o Modelo Espiral de Desenvolvimento Musical como critério de avaliação da apreciação musical, faz-se

necessário discutir a validade do método utilizado. É possível dizer que o método de avaliação empregado no presente trabalho para avaliar a apreciação musical mostrou-se válido, com exceção dos cartões do Grupo II: Materiais/Textura. Os dados encontrados sugerem a importância de se utilizar mais de um instrumento para avaliar a apreciação musical. Isto ficou claro ao comparar dados obtidos na entrevista estruturada e dados da entrevista semi-estruturada. Alguns alunos, principalmente da 1ª série, não contemplaram o caráter expressivo dos trechos musicais ouvidos em suas respostas verbais na entrevista semi-estruturada. No entanto, esses mesmos alunos foram capazes de escolher o cartão do Grupo I: Caráter Expressivo que melhor representava a música. Desta forma, a utilização dos cartões possibilitou que os alunos demonstrassem sua capacidade de responder à dimensão expressiva da música. Mesmo que a dimensão expressiva não seja o foco principal de atenção e interesse do aluno, só foi possível constatar que o mesmo responde a esta dimensão através da utilização dos instrumentos não-verbais. A utilização dos cartões como instrumentos não-verbais de avaliação vem suprir deficiências dos instrumentos verbais, podendo ser uma das alternativas para o professor que trabalha com crianças mais novas.

Quanto à entrevista semi-estruturada, poderia se argumentar que, por solicitar somente respostas verbais, esta técnica não possibilita que os alunos mais novos demonstrem sua compreensão musical, visto que a fluência verbal destes é menor que a de alunos mais velhos, embora a linguagem verbal seja um dos meios de comunicação mais utilizados e desenvolvidos nas culturas ocidentais, inclusive, em salas de aula.. Mas a capacidade de falar sobre música não parece ser uma função

somente da capacidade de organizar idéias e expressá-las verbalmente. Entre os alunos de cada uma das três séries investigadas foram encontradas respostas categorizadas em três diferentes fases do Modelo Espiral de Desenvolvimento Musical. Alunos de 1ª e 4ª série forneceram respostas avaliadas como pertencendo às fases Sensorial, Manipulativa e Expressão Pessoal. Na 8ª série foram encontradas respostas tanto em nível Manipulativo, quanto em Expressão Pessoal e Vernáculo. O fato de respostas de alunos de uma mesma série, os quais, supostamente, apresentam o mesmo nível de desenvolvimento cognitivo geral, terem sido categorizadas em diversas fases do Modelo Espiral parece sugerir diferenças individuais em termos de desenvolvimento musical e não em termos de fluência verbal.

A entrevista semi-estruturada continua oferecendo vantagens por permitir que o aluno fale sobre sua experiência de modo pessoal e abrangente, pois as questões de caráter aberto possibilitam que o próprio aluno contemple os aspectos musicais considerados mais relevantes. Ao utilizar esta técnica, as informações obtidas não se restringiram a questões referentes a habilidades ou parâmetros musicais específicos e o aluno pôde fornecer informações pessoais sobre como vivencia música através da atividade de apreciação, as quais poderão ainda ser aprofundadas pelo professor.

Esta pesquisa espera ter contribuído com a educação musical em três aspectos: primeiro, por ter confirmado a viabilidade de se utilizar os critérios do Modelo Espiral de Desenvolvimento Musical como modelo de avaliação da apreciação musical; segundo, por ter apresentado um método que poderá ser utilizado em sala de aula para avaliar o nível de compreensão musical dos alunos através da atividade de apreciação;

e, terceiro, por sugerir uma ampliação dos critérios de avaliação da apreciação musical do Modelo Espiral que possibilitarão ao professor informações mais amplas sobre como os alunos apreciam música. A ampliação dos critérios de avaliação não invalida os princípios teóricos de desenvolvimento do Modelo Espiral, mas, isto sim, amplia a previsão de respostas que podem surgir nas quatro primeiras fases do desenvolvimento musical. Espera-se que os resultados da presente pesquisa auxiliem o professor a buscar e implementar práticas de apreciação e de avaliação desta atividade musical em sala de aula.

Uma questão não investigada no presente trabalho refere-se ao fato de não terem surgido respostas pertencentes ao terceiro estágio do Modelo Espiral de Desenvolvimento Musical - Forma. Com base nos resultados relatados por Hentschke (1993a), esperava-se que pelo menos os alunos de 8ª série fornecessem respostas em termos do estágio de Forma. Para responder esta questão parece ser necessário investigar como a atividade de apreciação musical está sendo desenvolvida nas salas de aula de escolas do ensino fundamental.

Recomenda-se que os procedimentos deste trabalho sejam replicados em outros contextos educacionais na tentativa de investigar se os resultados a serem encontrados correspondem aos resultados da presente pesquisa. Além disso, é necessário que novos estudos investiguem a validade da ampliação dos critérios de avaliação da apreciação musical do Modelo Espiral, uma vez que esta ampliação foi sugerida com base nas respostas fornecidas pelos alunos da presente pesquisa.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- A Guide to Curriculum Planning in Music.* Wisconsin Department of Public Instruction - Herbert J. Grover, State Superintendent, 1986.
- BARROS, A. J. P. e LEHFELD, N. A. S. *Projeto de pesquisa: propostas metodológicas.* Petrópolis, RJ: Vozes, 1990.
- BLOOM, B. *Taxionomia de objetivos educacionais - compêndio primeiro: domínio cognitivo.* Porto Alegre: Globo, 1973.
- BOYLE, J. D. E RADO CY, R. E. *Measurement and Evaluation of Musical Experiences.* New York: Schirmer Books, 1987.
- BUNTING, R. *The Common Language of Music, Music in the Secondary School Curriculum,* Working Paper 6, Schools Council, York University, 1977 (Mimeo.)
- . *Composing Music: Case Studies in the Teaching and Learning Process.* *British Journal of Music Education*, v. 5, n. 3, pp. 269-310, 1988.
- CASEY, D. E. *Descriptive Research: Techniques and Procedures.* In: COLWELL, R. (Ed.). *Handbook of research on Music Teaching and Learning.* New York: Schirmer Books, 1992, pp. 115-123

- CUDDY, L. L. e UPITIS, R. Aural Perception. In: COLWELL, R. (Ed.). *Handbook of research on Music Teaching and Learning*. New York: Schirmer Books, 1992, pp. 333-343.
- DES - The Department of Education & Science (1991). *MUSIC for ages 5 to 14: Proposals of the Secretary of State for Education and Science and the Secretary of State for Wales (England)*.
- DES - The Department of Education & Science (1992). *Music in the National Curriculum (England)*.
- DOLGIN, K. G. e ADELSON, E. H. Age Changes in the Ability to Interpret Affect in Sung and Instrumentally-Presented Melodies. *Psychology of Music*, v. 18, n. 11, pp. 87-98, 1990.
- FLAVELL, J. H. *A Psicologia de Desenvolvimento de Jean Piaget*. Trad. de Maria Helena Souza Patto. 3 ed. São Paulo: Livraria Pioneira Editora, 1988.
- GERARDI, G. M. e GERKEN, L. The Development of Affective Responses to Modality and Melodic Contour. *Music Perception*, v. 12, n. 3, pp. 279-290, Spring 1995.
- GIOMO, C. J. An Experimental Study of Children's Sensitivity to Mood in Music. *Psychology of Music*. Society for Research in Psychology of Music and Music Education, v. 21, n. 2, pp. 141-162, 1993.
- GREEN, L. *Music on deaf ears: musical meaning, ideology, education*. Manchester: Manchester University Press, 1988.

- HAACK, P. The Acquisition of Music Listening Skills. In: COLWELL, R. (Ed.). *Handbook of research on Music Teaching and Learning*. New York: Schirmer Books, 1992, pp. 451-465.
- HARGREAVES, D. J. *The Developmental Psychology of Music*. Cambridge: Cambridge University Press, 1986.
- HARGREAVES, D. J. E ZIMMERMAN, M. P. Developmental Theories of Music Learning. In: COLWELL, R. (Ed.). *Handbook of research on Music Teaching and Learning*. New York: Schirmer Books, 1992, pp. 377-391.
- HENTSCHEKE, L. *Musical development: testing a model in the audience-listening setting*. Unpublished Ph. D. Thesis. Institute of Education, University of London, 1993a.
- \_\_\_\_\_. *Musical development: testing a model in the audience-listening setting*. Unpublished Ph. D. Thesis. Institute of Education, University of London, 1993b, capítulo 3.
- \_\_\_\_\_. A Adequação da Teoria Espiral como Teoria de Desenvolvimento Musical. *Fundamentos da Educação Musical*. Porto Alegre: ABEM, pp. 47-70, 1993c.
- \_\_\_\_\_. Avaliação do Conhecimento Musical dos Alunos: Opção ou Necessidade? *Anais do III Encontro Anual da ABEM*. Salvador - BA, jun. 1994.
- \_\_\_\_\_. A Utilização do Modelo Espiral de Desenvolvimento Musical como Critério de Avaliação da Apreciação Musical. *Em Pauta*, Porto Alegre, v. 9/10, pp. 32-43, dez.1994 / abril 1995.

- \_\_\_\_\_. Um Estudo Longitudinal Aplicando a Teoria Espiral de Desenvolvimento Musical de Swanwick com Crianças Brasileiras na Faixa Etária de 6 a 10 Anos de Idade. *Música: Pesquisa e Conhecimento*. Curso de Pós-Graduação em Música - Mestrado e Doutorado / UFRGS - Núcleo de Estudos Avançados. Porto Alegre, pp. 9-34, jun. 1996.
- HOFFMANN, J. M. L. *Avaliação: Mito & Desafio. Uma perspectiva construtivista*. 17 ed. Porto Alegre: Educação & Realidade Revistas e Livros, 1995.
- KRATUS, J. A Developmental Study of Children's Interpretation of Emotion in Music. *Psychology of Music*, v. 21, n. 1, pp. 3-19, 1993.
- LIMA, A. de O. *Avaliação escolar: julgamento ou construção?* Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.
- LOANE, B. Thinking about children's compositions. *British Journal of Music Education*, v. 1, n. 3, pp. 205-31, 1984.
- LUCKESI, C. C. *Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições*. São Paulo: Cortez, 1994.
- Manhattanville Music Curriculum Program*. New York: Media Materials Inc., 1970.
- MARKONI, M. A. e LAKATOS, E. M. *Técnicas de Pesquisa: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisa, elaboração, análise e interpretação de dados*. São Paulo: Atlas, 1982.
- MILLER, R. F. Affective Response. In: COLWELL, R. (Ed.). *Handbook of research on Music Teaching and Learning*. New York: Schirmer Books, 1992, pp. 414-424.

- MILLS, J. *Music in the Primary School*. Cambridge University Press, 1991
- NYE, R. E. and NYE, V. T. *Music in the Elementary School*. 5 ed. New Jersey: Prentice-Hall, Inc., Englewood Cliffs, 1985.
- OLIVEIRA, A. Um Estudo Longitudinal Aplicando a Teoria Espiral de Desenvolvimento Musical de Swanwick com Crianças Brasileiras na Faixa Etária de 6 a 10 Anos de Idade. *Música: Pesquisa e Conhecimento*. Curso de Pós-Graduação em Música - Mestrado e Doutorado / UFRGS - Núcleo de Estudos Avançados. Porto Alegre, pp. 35-67, jun. 1996.
- PARSONS, M., JOHNSTON, M. e DURHAM, R. Developmental Stages in Children's Aesthetic Responses. *Journal of Aesthetic Education*, v. 12, pp. 83-104, 1978.
- REIMER, B. *A Philosophy of Music Education*. New Jersey: Prentice-Hall, Inc., Englewood Cliffs, 1970.
- SCHOFIELD, H. *Assessment and Testing: An Introduction*. London: George Allen & Unwin Ltd, 1972.
- SHIOBARA, M. Music and Movement: the Effect of Movement on Musical Comprehension. *The British Journal of Music Education*, v. II n. 2, pp. 113-127, jul. 1994.
- SHUTER-DYSON, R. e GABRIEL, C. *The Psychology of Musical Ability*. 2. ed. London: Methuen, 1981.
- SLOBODA, J. *The Musical Mind*. Oxford: Clarendon Press, 1985.

- \_\_\_\_\_. Music Structure and Emotional Response: Some Empirical Findings. *Psychology of Music*, v. 19, n. 2, pp. 110-120, 1991.
- SWANWICK, K. *A Basis for Music Education*. London: Nfer-Nelson, 1979.
- \_\_\_\_\_. *Music, Mind, And Education*. London: Routledge, 1988.
- \_\_\_\_\_. *Musical Knowledge: Intuition, Analysis and Music Education*. London: Routledge, 1994.
- \_\_\_\_\_. Musical Criticism and Musical Development. *British Journal of Music Education*, v. 8, n. 2, pp. 139-148, jul. 1991a.
- \_\_\_\_\_. Further Research on the Musical Development Sequence. *Psychology of Music*, v. 19, n.1, pp. 22-32, 1991b.
- SWANWICK, K. e TILLMAN, J. The sequence of musical development: a study of children's composition. *British Journal of Music Education*, v. 3, n. 3, pp. 305-339, 1986.
- TERWOGT, M. M. e VAN GRINSVEN, F. Musical Expression os Moodstates. *Psychology of Music*, v. 19, n. 2, pp. 99-109, 1991.
- TOURINHO, I. Usos e Funções da Música na Escola Pública de 1º. Grau. *Fundamentos da Educação Musical*. Porto Alegre: ABEM, pp. 91-133, 1993.
- TRAINOR, L. J. e TREHUB, S. E. The Developmental of Referential Meaning in Music. *Music Perception*, v. 9, n. 4, pp. 455-470, Summer 1992.
- WEBSTER, P. R. Research on Creative Thinking in Music: the Assessment Literature. In: COLWELL, R. (Ed.). *Handbook of research on Music Teaching and Learning*. New York: Schirmer Books, 1992, pp. 266-280.

ZIMMERMAN, M. P. *Musical Characteristics of Children*. Reston, Va.: MENC,  
1971.

## **ANEXOS**

## **ANEXO I: CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO - ATIVIDADE DE APRECIACÃO**

(SWANWICK, 1988, pp. 153-154)

### **ESTÁGIO: MATERIAIS**

*Fase 1 - Sensorial:* O estudante reconhece com clareza diferentes níveis de intensidade; diferenças amplas de altura; mudanças evidentes de timbre e textura. Nada disso é tecnicamente analisado, não considerando o caráter expressivo ou relações estruturais.

*Fase 2 - Manipulativo:* O estudante identifica mas não analisa formas de manipulação do material musical, por exemplo: trinados, *tremolos*, padrões escalares, *glissandi*, pulso constante ou oscilante, efeitos estereofônicos ou espaciais; sons instrumentais semelhantes e diferentes.

### **ESTÁGIO: EXPRESSÃO**

*Fase 3 - Expressão pessoal:* O estudante descreve a atmosfera geral, o humor ou caráter da passagem e reconhece mudanças no nível expressivo, sem prestar atenção a relações estruturais. A música pode ser descrita em termos de incidentes dramáticos, histórias, associações pessoais e imagens visuais ou qualidade de sentimentos.

*Fase 4 - Vernáculo:* O estudante reconhece procedimentos musicais comuns e pode identificar certos elementos como metro, forma e extensão das frases, repetições, seqüências, síncopes, bordões, *ostinati*. Há alguma análise técnica.

#### **ESTÁGIO: FORMA**

*Fase 5 - Especulativo:* O estudante identifica o que não é usual ou é inesperado no contexto de determinada obra e é capaz de prestar atenção em mudanças no caráter com referência a timbre vocal ou instrumental, altura, intensidade, ritmo, discurso e extensão de frases; o grau e freqüência de mudanças e a medida em que estas são graduais ou repentinas.

*Fase 6 - Idiomático:* O estudante situa a música em um contexto estilístico e demonstra consciência de recursos técnicos e procedimentos estruturais que caracterizam um idioma particular, tais como transformação por variação, ornamentação e contraste de seções intermediárias, harmonias distintas e inflexões rítmicas, produção de sons instrumentais específicos ou melisma vocal.

#### **ESTÁGIO: VALOR**

*Fase 7 - Simbólico:* Além de satisfazer os critérios das fases anteriores, o estudante demonstra evidência de exploração e comprometimento pessoal através da escolha de uma área de investigação musical. Haverá evidência de *insights* individuais e engajamento continuado com determinadas obras, intérpretes ou compositores.

**ANEXO II: ENTREVISTA ESTRUTURADA - CARTÕES DO GRUPO I:**

**CARÁTER EXPRESSIVO**



C1



C2



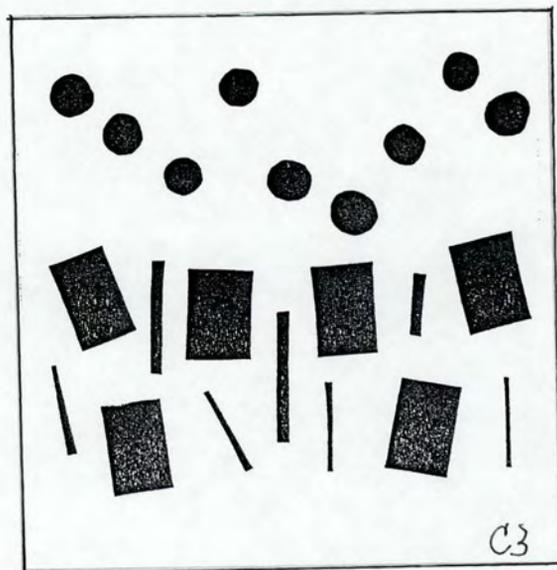
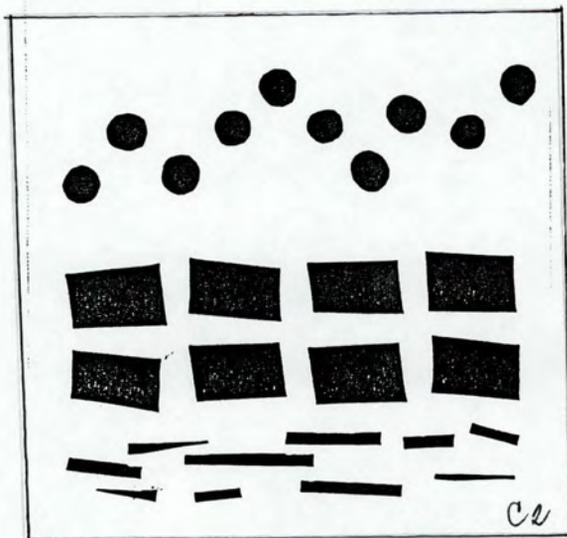
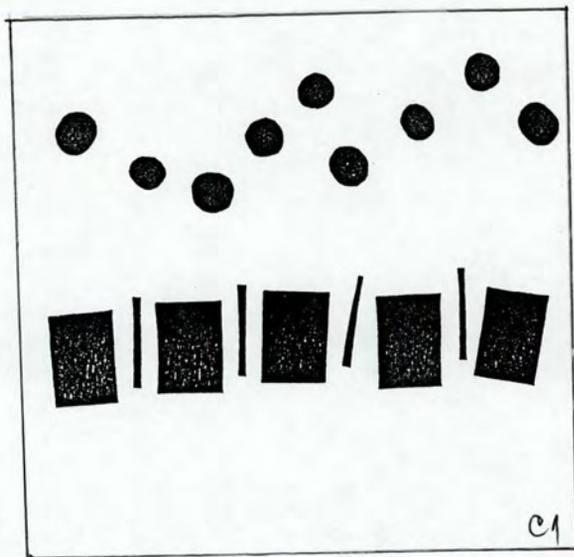
C3



C4

**ANEXO III: ENTREVISTA ESTRUTURADA - CARTÕES DO GRUPO II:**

**MATERIAIS/TEXTURA**



**ANEXO IV: ENTREVISTA ESTRUTURADA - FICHA PARA REGISTRO DOS  
DADOS COLETADOS**

<b>ESCOLA:</b>	
<b>ALUNO:</b>	<b>IDADE:</b>
	<b>SÉRIE:</b>

<b>EXTRATO 1:</b>				
<b>GRUPO I: CARÁTER EXPRESSIVO</b>	C1	C2	C3	C4
Justificativa:				

<b>GRUPO II: MATERIAIS/TEXTURA</b>	C1	C2	C3
Justificativa:			

<b>EXTRATO 2:</b>				
<b>GRUPO I: CARÁTER EXPRESSIVO</b>	C1	C2	C3	C4
Justificativa:				

<b>GRUPO II: MATERIAIS/TEXTURA</b>	C1	C2	C3
Justificativa:			

<b>EXTRATO 3:</b>				
<b>GRUPO I: CARÁTER EXPRESSIVO</b>	C1	C2	C3	C4
Justificativa:				

<b>GRUPO II: MATERIAIS/TEXTURA</b>	C1	C2	C3
Justificativa:			

<b>EXTRATO 4:</b>				
<b>GRUPO I: CARÁTER EXPRESSIVO</b>	C1	C2	C3	C4
Justificativa:				

<b>GRUPO II: MATERIAIS/TEXTURA</b>	C1	C2	C3
Justificativa:			

<b>EXTRATO 5:</b>				
<b>GRUPO I: CARÁTER EXPRESSIVO</b>	C1	C2	C3	C4
Justificativa:				

<b>GRUPO II: MATERIAIS/TEXTURA</b>	C1	C2	C3
Justificativa:			

<b>EXTRATO 6:</b>				
<b>GRUPO I: CARÁTER EXPRESSIVO</b>	C1	C2	C3	C4
Justificativa:				

<b>GRUPO II: MATERIAIS/TEXTURA</b>	C1	C2	C3
Justificativa:			

**ANEXO V: ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA - EXEMPLOS DE  
RESPOSTAS CATEGORIZADAS EM CADA UMA DAS FASES DO MODELO  
ESPIRAL DE DESENVOLVIMENTO MUSICAL**

**I. FASE: SENSORIAL**

**1) Aluno 4 (6 anos)**

EXTRATO 6:

Que ela é legal.

Do barulho.

**2) Aluno 5 (6 anos)**

EXTRATO 1:

Que ela é legal. Ela é ... ai, me deixa um sono assim, um soninho, essas  
musiquinha dá sono.

Porque daí é tão assim que te dá uma vontade de ...

Ai, dum jeito legal.

Uns sininhos.

No meio da música tinha.

Contar que era legal, que a música era ... que tinha sinos, ela era uma musiquinha muito legal e também ... que era uma musiquinha assim ... é, como é que eu posso te dizer ... ah, não sei ...

### **3) Aluno 6 (6 anos)**

EXTRATO 3:

Unnn ... que ... que ela ... que ela foi feita com violino.

Que é uma dança calma.

Porque ... ela é calma.

Eu ia falar que ela era feita de violino.

### **4) Aluno 32 (6 anos)**

EXTRATO 5:

Que ela é bem boa, de ...

Porque ... ela tem assim uma voz que eu gosto.

Foi assim o ... alto que ela é, assim o grave. Grave assim.

### **5) Aluno 33 (6 anos)**

EXTRATO 1:

A música é lenta, né. É calma.

O violino.

**6) Aluno 34 (6 anos)**

EXTRATO 3:

Ela era ... também legal.

Também ela era boa.

Tantãrantantantantan.

Legal e boa. Também triste.

Por causa que ... é ... ah, isso eu não sei.

**7) Aluno 37 (6 anos)**

EXTRATO 2:

Legal ... forte, alta, ahn ... muito legal.

Tri ...

Eu ia falar que era muito legal, muito bonita ...

Porque tem umas partes com instrumento, tem umas parte bonita.

A altura.

**8) Aluno 38 (7 anos)**

EXTRATO 2:

Ah, é que ... ahn ... eu já ouvi essa música lá na tia Lurdinha ... é, na minha tia ... e eu achei ela bastante, um po... mais, um pouquinho, um pouquinho ... na parte do, da música é ... é maio, grande, é gran, é alta e a outra é mais baixa.

Mas acho que uma parte é tocada por ... a parte baixa é tocada por flauta. É que eu não notei mais nenhum mais.

Bah, eu não sei ... é ... ela é bonita a música, é ... bem legal. Ah, e também quando eu tô me balançando lá na rede da tia Lurdinha, ahn ... ela liga aquele rádio, daí eu fico dançando dentro da rede.

#### **9) Aluno 12 (9 anos)**

##### **EXTRATO 5:**

Eu acho que é uma música triste mas tem um som legal.

Assim ó, o tom assim dos instrumentos.

#### **10) Aluno 14 (9 anos)**

##### **EXTRATO 1:**

Ela é uma música devagar, assim bem lenta ...

Que era lenta e que tinha alguns instrumentos.

## **II. FASE: MANIPULATIVO**

### **1) Aluno 2 (6 anos)**

**EXTRATO 4:**

Tem também gaita e tem tambor de samba.

Por causa que eu ouvi.

Mas é que bate uma coisinha de ferro.

Só esses dois.

Um tambor que bate com um ferrinho e ele vai fazendo assim (virando a mão).

Meu pai tem um desse, ele sambava ... mas só que agora ele tá velho.

**2) Aluno 5 (6 anos)****EXTRATO 6:**

Que ela tem vários sons.

Guitarra ... bateria ... é ... ela é bem altona e ... é um reggae.

Porque ela faz um monte de barulhos, o reggae também faz.

A bateria.

Porque ela fica pan-pan.

E a guitarra.

Porque ela iaaan.

**3) Aluno 9 (6 anos)****EXTRATO 2:**

Eu ia dizer que tem aquele troço que ... aquele que tem violão e tem um pauzinho assim (fazendo que toca violino).

Tem um teclado e tem ... e tem uma flauta.

Cada um toca numa vez.

Que mais ... não sei.

Ah ... o ... na hora que ... que dá aquele no teclado.

#### **4) Aluno 10 (6 anos)**

##### **EXTRATO 4:**

Parece um samba, né, e ...

A-han, também é parecida com um sambinha, né.

Chocalho e ... flauta, né, e uma cornetinha assim.

A corneta é assoprando, a flauta é assoprando ...

Bom, tocava a flauta, eu não sabia ... Eu não me lembro muito bem, né. Não tenho tão boa memória, né.

Eu já disse, eu já disse. Que tem chocalho, ahn ... corneta e flauta. Só.

#### **5) Aluno 33 (6 anos)**

##### **EXTRATO 3:**

Não sei. A música é braba, né.

Por que? ...

Ia dizer que ... ela é braba, tem violino, né, tem gaita e piano.

Aqueles violino grandão assim.

O violino.

**6) Aluno 11 (10 anos)**

## EXTRATO 3:

Eu achei meio de ópera assim tãtãtã (cantando) e gostei de uma parte que ela faz trrrannnnnn, que eu achei legal.

Por causa que ela vai tantantantantantan (cantando) e parece aquelas que cantam ó-ó.

Que ... que é bastante assim também é ... como é que eu posso te dizer ... meio balançada também tantantantan ... que muda bastante de instrumentos.

Eu ia falar que ela era parecida com uma ópera assim, que ela era também bastante legal, que ela era balançada, né, tinha alguns instrumentos ...

Foi aquela hora assim ó: trannn (cantando forte).

**7) Aluno 13 (9 anos)**

## EXTRATO 6:

Essa daí ... nenhuma começa com canto assim que começa o-o-o (cantando), essa tem um pedacinho bem curtinho. E também tem guitarra, não tem? E ... deixa eu ver, bateria ... né. E deixa eu ver ... e bem mais rápida que as outras, né, e ela é ... ela ... ah, não sei.

Eu ia falar que ela é legal, mais ou menos que era de rock e tinha guitarra e bateria também.

Que ela é bem rápida ... por causa as músicas de rock mais ou menos é rápida e quase todas as de rock usa bateria e guitarra.

Com as outras chamou a atenção porque essa já acelerou com as outras, né, e também eu disse daquela lá eu sabia que tu ia botar uma música mais rápida do que as outras.

### **8) Aluno 20 (9 anos)**

#### **EXTRATO 2:**

Que ela é bonita ...

Pelo tom dela ... como é que eu posso te dizer ... tom suave ...

O som dela.

Ah, que ela é tocada com aqueles troço (fazendo que toca violino) ...

Violino. ... Também tocada com violão ...

O violino.

O som dele, que ele faz. É quase igual o do violão.

### **9) Aluno 48 (9 anos)**

#### **EXTRATO 4:**

É ... ela é ... mais rápida também. Bem mais rápida que as outras, né. Ela é ... tem três instrumentos. Um chocalho, aquele troço que de soprar lá, que solta grave e um que solta agudo, aquele outro ...

Ela é rápida, né, e ela é ... mais assim, mais ... parece até que é mais ... música lá de ... mais de outros estados assim. Mais é ... acho que da Bahia ou ...

Ah, parecida. O ritmo assim, o chocalho assim, que eles botam sempre assim ta-ta-ta-ta-ta. Ah ... ele é ... o chocalho só fica fazendo ta-ta-ta-ta-ta. E daí dão o negócio agudo lá, fica tutututuru-tururu-tururu. E o grave fa... no começo e no fim quando vai repetir faz tóóó.

Ela é uma música mais ... tipo essas mais samba até.

Não é sambão assim mas ... mais ... mais pagode. Bem o ritmo, né. É, aquele lá que o chocalho fica ...

É que ... ele tá taratatatan, assim diminuindo, né. Daí ele vai um ... o negócio tóóó.

#### **10) Aluno 54 (14 anos)**

##### **EXTRATO 6:**

Que é uma música ... já mais forte por causa das batidas da bateria, né. Bateria, a guitarra. Piano também, teclado.

Que é um rock ... é uma música que também dá pra dançar.

Por causa do ritmo dela. Até é caracterizado pelos instrumentos, bateria, guitarra. Um ritmo ... mais forte ... mais definido.

Falaria que é uma música ... é um rock, rock só de instrumentos. Só tem voz no início também, começa e depois vem a música.

O estilo dela. Rock.

### III. FASE: EXPRESSÃO PESSOAL

#### 1) Aluno 36 (6 anos)

##### EXTRATO 5:

Sobre a quinta música ... é ... eu já disse, ela é meio de criança dormir porque ... ela é uma música, uma música que não é bem muito conhecida. Nenhuma foi, né, mas, mas pra quando assim uma pessoa toca o rádio pra, pra criança que não tá com sono dormir, ela vai dormir, ela se acalma com a música. Porque ela vê que essa música dá também um soninho assim, porque ela ... já que ela é calminha, a criança tá com um olho assim agitado, ela ... a música vai tocando, ela vai vendo que a música tá abaixando, tá abaixando os olhos dela. Ela vai ela quer dormir.

Porque ela é calma, muito calma, ela ...

Hummm, sei. É o violino, qual foi que mesmo que eu disse antes, é o violino e ... o violino, a flauta e o piano.

É. Não, não tem uma pra cada vez. Porque quando às vezes a música pára e continua depois.

O que me chama mais atenção foi quando ... é, é, é o que ela dorme, quando ela dorme assim.

À noite.

A criança. A música não dorme.

**2) Aluno 11 (10 anos)**

## EXTRATO 5:

Eu achei ela bem legal por causa que ela tan-ran (cantando), parece que a gente tá caminhando assim num bosque ... bem devagarzinho assim.

Por causa que é bem calma assim, né, tan-ran-ran-ran-ran (cantando), bem calma e é boa de escutar.

Ah, tem os instrumentos, tem teclado e é bem suave assim, daí é bem boa de escutar, bem leve.

Que essa música era leve assim num sentido musical, que ela era boa de ouvir, que também que parecia que tu tava camihando num bosque ...

**3) Aluno 41 (9 anos)**

## EXTRATO 4:

Que ela tem um pandeirinho, parece que tem um trombone e uma flauta. Bem fininha a flauta. E ... na hora dos cartões, eu acho que eu devia ter escolhido mais um, mas é bem pouquinho que aparece esse daqui (cartão 4), naquela hora que dá um trom ... aquele que dá o pooooommm. Aí pára a música e parece que tá tudo, que tá bravo.

Porque, assim ó, a música tava alegre e de repente parou. Eu acho que, não sei explicar direito. Eu acho que eu tava acostumado com o alegre, aí parou.

Ah, porque é bem alta, tem um pandeirinho, é rapidinho e eu acho que é isso. É de volume.

Bom ... que ela pára, pára uma vez. Ela pára e ... é. e o resto da música ela, ela fica sempre ... sempre tocando. Um pandeiro fica tocando, parece que o trombone toca às vezes e a flauta parece que tá sempre com o pandeiro.

Eu mostraria os cartões de novo e ... falaria, né, que tem um pandeiro, tem um trombone e tem uma flauta. E ...

A pausa.

#### 4) Aluno 43 (9 anos)

##### EXTRATO 5:

Essa música ... posso dizer que ela é ... também é mais pra quando chega em casa e pega, se senta, tá triste, aconteceu alguma coisa assim ... ahn, por exemplo assim, não ... ahn ... aconteceu alguma coisa no trabalho, na rua, assim, daí tu chega, bota uma música assim mais ou menos, daí tu te acalma um pouco, fica mais calma.

Assim ó, que esses instrumentos, né, são mais agu, são mais graves, né, que então eles, instrumentos graves são um pouco mais assim ... ahn ... fortes, fortes. Daí eles ahn ... eles deixam a música mais assim grave, mais ... com um som mais forte assim. É, às vezes acalma.

Não sei bem a hora que, não sei se parece ... acho que é tocada por dois instrumentos, né, ou um que não sei. O piano e o teclado, né, que fica ao mesmo tempo ou o teclado só que tem também que pode tocar teclado, nesses que tem piano, e botar a coisa, percussão ali no ...

Primeiro começa o piano, né, vai até o meio da música com piano, depois aquele, é ... dá um: tanananana ... o finzinho, daí eu acho que o teclado entre nessa parte

Eu ia dizer que era quando algue, quando algo tá mais triste, né, quando chega em casa. Também que ela, eu não sei se tá certo, tá composta por dois instrumentos, né, teclado e o piano. Eu ia dizer isso pra essa pessoa.

É o piano. Porque o piano, né, tem um som mais assim mais leve, mais bonito. Isso que me chamou a atenção.

##### **5) Aluno 45 (10 anos)**

###### **EXTRATO 1:**

Eu acho que essa música ela ... parece que ela é triste porque ela ... parece que tem um ... aconteceu uma morte assim. E que ... que nem num enterro. Numa ... os cara vão lá e ... às vezes toca uma música, né, que ... de tristeza. Essa aí é um tipo.

Hum ... não sei dizer.

Percebi que ... que ela ... ela não pode ser nenhum desses cartões, né. Porque esse cartão aqui diz que tá com ... que tá brabo, brabo. Só que essa música mostra que é ... tá ... que dentro dela tem uma tristeza.

Eu falaria que ... era uma música triste e que ... e que ... não, não ... não dava pra ... pra dizer que ela era ... que ela era feliz, braba e meio séria assim.

A tristeza.

**6) Aluno 24 (13 anos)**

## EXTRATO 2:

É triste, né? Não sei, acho que é um instrumento de sopro que tem ali no fundo faz “a-an” (cantando), deixa a música meio assim ...

Triste, é. E ... é mais assim pra drama e coisa assim. Se eu fosse descrever, ia dizer ah é uma música calma assim, com mais assim pra novela mexicana.

Porque novela mexicana das que eu vi, eu já vi algumas vezes, é tudo dramalhão assim, é tudo ...

Tem, mas não é o dramalhão, é triste, é uma coisa assim mais triste, não aquela coisa aaaiiii, mas é uma coisa mais calma.

Por causa, eu acho que principalmente por aquele instrumento de sopro ali que tem, que eu não sei qual é, que faz um tom assim seguido da música, né.

Não sei se é o violino ali que tem, aquilo ali.

**7) Aluno 26 (13 anos)**

## EXTRATO 4:

Olha, ela parece assim um pouco feliz, sabe ... ela parece também ... me parece um pouco triste.

Assim, o ritmo dela assim, sabe ... sei lá, não sei se é porque é dançante, uma coisa assim, ela parece mais alegre, sabe ... mas aquela, aquele instrumento, não sei se é clarineta, não sei ... ela deixa a música um pouco mais triste assim.

Assim, o comecinho dela, tipo a introdução assim, dá a impressão que ela vai ser assim aquelas músicas bem lentas, paradas, e aí começa ...

É. Chama a atenção.

### **8) Aluno 30 (13 anos)**

#### **EXTRATO 2:**

Ela é uma música assim que mostra tristeza assim mas aquele violão, eu acho que é violão, né, ele mostra assim que é pra pessoa assim ficar mais alegre, ela entra assim em outro tema da música, já é pra pessoa ficar mais alegre.

O violoncelo.

É por causa que a melodia é, ela é assim, é prolongada assim, as notas são prolongadas assim, ela vai indo, vai e volta.

Não, o violão é mais assim, né, tentando fazer um chorinho (?), uma coisa pra pessoa ficar mais alegre, sair da tristeza, acho que é isso.

Ah, eu diria que ela é uma música que começa triste assim, né, mas aí vai vindo um fundo musical pra deixar aquele instrumento mais alegre, um instrumento que é a pessoa.

Eu acho que é o violoncelo. Tem mais destaque.

### **9) Aluno 56 (13 anos)**

#### **EXTRATO 3:**

É que é com uma orquestra, é tocada por uma orquestra, ahn ... é bem movimentada. Parece que a pessoa tem, uma pessoa tipo tá fazendo uma coisa que ela gosta. Tá muito feliz com isso e ... é ...

Violino, flauta ... tem mais mas eu não me lembro.

Ahn, pelo ritmo que eles tão usando e ... a forma de tocar. Ahn ... um instrumento começa a se entrelaçar com o outro assim. Faz dim-dim, daí vem o outro tan-tãran ... tentando se unir assim.

É mais ou menos assim ... é um pouco acelerado assim.

Parece a primavera assim. Por causa a ... as folha caindo assim, o dia ... começa a amanhecer, tudo feliz.

Que é uma orquestra, começa mais alto, depois começa a diminuir assim ... é bastante movimentada, é isso aí.

Não, da primavera só.

#### **10) Aluno 57 (13 anos)**

##### **EXTRATO 5:**

Posso dizer que ela é uma música que expressa tristeza, que ela é tocada com pianos e depois vem uma orquestra, né, com ... violinos e .. também que é uma música antiga e também que acho que daria pra ser cantada em algumas partes, né ... e acho que só.

Porque eu acho que ela deveria expressar alguma coisa não só assim é ... ahn ... tipo nos instrumentos, uma coisa falada, né ... não sei. Nas outras eu acho que não.

Essa meio agitada que a gente ouviu antes dessa poderia ter uma coisa cantada também. As outras eu acho que não poderia cantar nada.

Uma coisa mais alegre é mais agitada, né. Ahn ... tristeza porque é uma coisa assim, ahn ... tu tá ouvindo ela parece que ela é triste ... os instrumentos, o modo de tocar ela assim, ela é mais alta, ela não é rápida, ela é só alta e baixa ... ahn ... é, o volume. Então, os instrumentos, né, cada vez entra mais instrumentos, mais alta e o volume da música.

Eu diria que é uma música antiga, que é bonita, sem letra, que é pra ti prestar atenção porque não é uma coisa assim ahn ... que nem as outras, que nem aquela outra que daria até pra dançar, né. Assim ó, é pra ti ouvir mesmo. Diria que é ... que é tocada por piano, uma orquestra, o violino.

Pelo, pelo jeito de tocar, né, ahn ... os instrumentos e ... o som dos instrumentos mais bonitos ... o conjunto todo.

Porque ela é triste.

#### **IV. FASE: VERNÁCULO**

##### **1) Aluno 29 (16 anos)**

##### **EXTRATO 6:**

Ah, uma música muito legal, uma música que já ... já bem mais da época que a gente tá. Legal assim, rock in roll legal. É uma música onde não tem vocal assim, é uma música mais instrumental que até artista gaúcho tradicional, tipo Frank Solari faz.

E a guitarra ... bom, aparece guitarra, baixo, bateria ... acho que, não sei se tinha um órgão, não sei, acho que tinha. Mas é uma música onde a guitarra ela não fez ... que hoje o cara que tá tocando, ele tava solando, ele faz um solo muito rápido, muito ... fica tudo embrulhado. O cara faz legal ...

Porque ela já é bem mais assim, já é bem mais ... mais dançante assim, mais agitada, mais pra show.

A maneira que eles tocam ... e também o estilo da música.

Eles tocam bem rápido assim, um rock in roll legal assim, o ritmo da guitarra ...é que mais aparece assim, né, sei lá ... legal.

Porque ... dá pra se escutar a marcação do baixo: dan-dan-dan-dan-dan. O baixo marca bem aquela batida de rock in roll. De anos sessenta, setenta assim. A guitarra ... situação da guitarra, a guitarra não tem um som limpo, tem ... distorcido.

Eu acho que é isso cara... característica que já começa a usar efeitos assim mais de guitarra elétrica, não é violão, é guitarra. Samba é mais violão, né. Violão, cavaquinho. Baixo, distorção, bateria bem mais ... louca assim, bem mais agitada, bateria legal, mais ... mais marcação só.

Muito legal a música, bem tocada. Pra quem tá a fim de curtir, só ouvir a música. Porque ela é bem de festa assim. O cara passou no vestibular e tá a fim de se divertir. Escuta essa música.

A guitarra. Porque ela, ela ... é o instrumento assim que mais aparece na música e ... o cara também sola bem ... bom instrumentista. É bem o solo dele assim, que ele te faz entender o que ele tá querendo te passar no solo dele. Não é aquele solo todo

embrulhado ... que é legal, eu acho legal aquelas música, mas eu acho que é bem tocada.

## 2) Aluno 30 (13 anos)

### EXTRATO 6:

Ah, ela é uma música assim que ... eu acho ela entusiasmante, né, e também ela tem um clima que, que é meio que é brabo assim, né, e ela assim tem o solo de guitarra, a guitarra ali, né, e tem o baixo, a bateria e ela forma uma música legal assim, né.

Por causa da, eu acho que a bateria e a guitarra; a bateria com a batida e a guitarra fazendo um solo, né, e solo de guitarra eu acho que é bem assim com fúria assim, né, esse solo eu acho que ficou bem furioso.

Eu dizia que é uma música meio de rock assim, né.

Por causa que ela é caracterizada assim pela descontração do rock, deitar e rolar, né, eu acho que é uma coisa mais assim pra pessoa se libertar assim, não ficar só na vida monótona assim, né, daí, ouvir essa música e se encorajar pra se libertar assim, fazer as coisas que ela quer assim, o que não tá muito comum assim no mundo, né.

Uma música de rock ... é ... que tem acho que três instrumentos, né, baixo, né, a guitarra e a bateria, né; e a bateria assim ela tá sempre numa, numa pulsação assim, né, a guitarra já é mais solada assim e o baixo ele mais acompanha a bateria. Acho que é isso.

Acho que o que mais chama a atenção é a guitarra. Ela tem o destaque assim até do timbre dela e predomina assim na música assim o solo de guitarra. Quando ela tá fazendo uma base assim ela não, não é assim destacada assim, mas já quando tá fazendo o solo eu acho que ... o solo é um destaque. Eu acho que é isso aí.

### **3) Aluno 52 (14 anos)**

#### **EXTRATO 1:**

Ah, é uma música calma assim, ela tem as partes assim ... ahn, parece que se repete assim as partes e ... é bem organizada assim.

Não sei, acho que, por causa que, sei lá, por causa que, de repente por causa dos instrumentos, do ritmo dela assim.

Piano e ... tem mais ...

Porque ela tem ... porque ela tem várias partes assim, né, e as partes são bem definidas assim, tu consegue definir bem cada parte e se repetem assim. Mudam um pouco mas são parecidas.

Uma música boa assim, calma, lenta. Música bonita assim.

Não sei, parece que ela ... sei lá ...

O ritmo assim. Um ritmo lento assim, bem ... marcado assim, bem definido.

### **4) Aluno 52 (14 anos)**

#### **EXTRATO 3:**

Não sei, uma música assim leve, calma ... assim alegre.

Não sei, porque alegre assim porque ela não é sempre igual assim, tem vários tons, às vezes fica mais forte, às vezes fica mais ... Não é bem calma assim, é mais ou menos. Algumas partes assim, ela é meio calma, às vezes é mais rápida, não sei. Porque tem assim, tem uns tons que ... mais altos assim, às vezes ... não sei. Não é bem organizado o ritmo assim. Não sei, é mais ... não é, sabe que na primeira tinha as partes que iam se repetindo. Nessa não se repetem assim as partes.

É uma música boa assim ... ah, parece que ela é bem alegre assim, não sei ... Talvez por causa dessa parte que eu falei que não é sempre igual assim. Boa, é uma música legal assim.

Acho que foi isso ... isso que não é sempre igual assim.

##### **5) Aluno 53 (14 anos)**

###### **EXTRATO 5:**

Ela parece que ela toca assim ... a música parece que ela toca sobre a história da vida de uma pessoa, o que ela tá passando. Ahn ... eu digo isso porque uma vez eu fui ver uma peça e tinha uma música super parecida com essa. Aí pra mostrar bem a música, era bem, mostrava bem o lado que a pessoa tava passando pelas dificuldades que ela tinha. Acho que é isso.

É que é difícil descrever uma música. Ahn ... é bem calma ... triste e ... com um som ... umas partes mais calmas e outras mais intensas assim e acho que é só.

O ... a forma que é tocada os instrumentos. A forma e a batida que é, o som, o ritmo também. O ritmo ... é tocado de uma maneira calma, elevando sempre assim,

mais intenso. A batida é sempre, é como se fosse a mesma. Aí, mas ela é bem calma, é bem suave. É firme assim mas é suave ao mesmo tempo.

Tem uma hora que ela, ela, ela tá indo calma tudo, mas de repente ela, ela aumenta o som e fica intensa assim, forte e intensa, até depois acalmar de novo. Não sei acho que é um toque assim, bate um toque e aí começa. Dá uma pausa e aí vai.

#### **6) Aluno 53 (14 anos)**

##### **EXTRATO 6:**

Ahn ... é tipo de um rock parece, com o som da guitarra bem agudo. Dá mais o som da bateria e da guitarra, são esses que eu percebi. E ... no começo tem um cara falando assim só um som e aí começa o som de novo. Acho que é só.

Porque é o tipo ... eu só acostumada a ouvir mais esse tipo de som, né. E é o ... pra mim é um tipo de rock que é, por causa da bateria e da guitarra também, sempre arranhando assim.

Não, ela é, ela é assim ó: o som, os sons, eles, eles ... tão sempre juntos. Toca a guitarra, toca a bateria, sempre juntos. Aí, de repente dá uma pausa na guitarra, aí, toca os pratos da bateria, aí começa a guitarra de novo, sempre com o sonzinho da bateria. Acho que é só isso.

Ahn ... tá. Ela ... ela tem o som da guitarra que é sempre agudo e constante, continua sempre no mesmo ritmo, não muda. A bateria ela é mais prum lado oco assim, com uma batida oca, e com o estalar dos pratos. Acho que é só.

### 7) Aluno 56 (13 anos)

#### EXTRATO 4:

Que é bem agitada e tem chocalho, saxofone que ... um faz bem diferente com outro, um instrumento .. eles combinam só com o ritmo mas não com o jeito de tocar. Um vai bem rápido tchiiii e o outro tururururu-turu. Acho que algum instrumento de bateria assim, tambor, uma coisa assim. Parece bossa nova, uma coisa assim.

Pelo, pelo es... pelo estilo, uma coisa de, a roda lá, os cara tocando lá e inventando as músicas.

Por causa do ... do ritmo dela ser bem acelerado e daí o ... é ...

Que tem o ... o instrumento de percussão toca rápido e o outro acompanha o ritmo do chocalho. Daí eles começam a tocar junto ... e sempre ... dá uma paradinha e depois volta a música com o mesmo tom, o mesmo ... assim.

O ritmo.

### 8) Aluno 57 (13 anos)

#### EXTRATO 4:

O que eu mais ... é uma música pra dançar, né, não é tão antiga como as outras, é uma coisa mais adiantada, ahn ... ela é alegre, totalmente alegre, né. Ela começa, ela começa é ... rápida, daí dá uma parada e continua rápida, não é lenta nenhuma parte, ela só para e continua. E .. não sei, acho que isso. É porque ela tá tocada com instrumentos de sopro, eu acho que é, né, e com chocalho, né. Então, tem uma hora

que tão todos os instrumentos juntos, lá pelas tantas um som mais ... mais forte, né, sopra uma vez e os instrumentos param, né. Daí, eles começam de novo.

Eu não sei o nome desses instrumentos mas tem ... flauta, não sei se é ...

Eu acho que é porque ela é agitada, né, tem ... um ritmo bom. Tem música que é pra ti ouvir mesmo, né, pensar, alguma coisa assim.

Porque ela ... eu acho que ela é ... mais rápida, né, e os instrumentos acho que fazem com que ela fique mais alegre.

Essa não é cantada mas ... ai, eu acho que é uma coisa assim mais ... eu acho que música, assim uma coisa assim de antigamente ... não, não pra se dançar, mas pra se ouvir mesmo, né, e essa tinha assim uma coisa mais pra cá porque uma batida que a gente vê às vezes, né ... que antigamente tinha essas coisas, não é tão antiga mas mais ... mais perto da gente.

Eu diria que é uma música ... que dá pra dançar, né, não ... que tu não presta tanta atenção no som da música, ahn ... diria quais são os instrumentos, que não é tão antiga, acho que isso.

### **9) Aluno 58 (13 anos)**

#### **EXTRATO 1:**

É uma música que tem, é bastante repetitiva, as partes são iguais. Ela é lenta, calma ... eu acho.

Ah, eu acho que os instrumentos bem assim devagar, são bem ... não são alegres assim.

Piano. Acho que isso.

É uma música meio ... parece que triste, calma, repetitiva, tem um som de piano, que é o instrumento que mais dá pra notar e é ... é curta assim, eu acho, né, pruma música.

Porque ... não sei, eu acho que ao fato do que eles tocam bem devagar, isso parece meio que dá tristeza.

Ahn ... a forma como ela se repete todas as vezes. É repetições curtas e constantes assim. É ... o mesmo ritmo assim, eu acho.

#### **10) Aluno 58 (13 anos)**

##### **EXTRATO 3:**

É uma música mais agitada, né. O violino assim ele não é mais tão calmo assim, é mais, mais rápido e tem diferentes fases, não tem uma coisa constante e ... é assim, é tipo, é tipicamente uma festa mesmo a música.

Que os instrumentos eles tocam uns sons mais rápidos assim, eu acho, e é mais ... deixa mais ... dependendo, deixa mais agitada

É que assim ... na primeira parte é um pouco diferente, depois já muda, não é, a organização não é igual. É ... muda. Muda o tipo ... a forma como os instrumentos são tocados, a primeira parte e a outra. Na primeira é tocada assim um primeiro, depois o outro. Um é mais rápido, o outro é, o fundo musical assim é mais, é diferente.

Ah, pelos ... pelo violino ser bem, ser bastante rápido, como ele é tocado. Os outros instrumentos também foram bem altos assim, os sons bem chamativos, uma coisa que levanta assim, não é uma coisa mais calma.

Ah, rápida, né, típica daquelas festas medievais, do castelo. É constante e é, apresenta partes diferentes assim, muda ... muda um pouco toda hora.

É bem aquelas que a gente escuta assim quando vê algum filme, alguma coisa, é bem rápida, é chamativa assim, é uma coisa que dá vontade de levantar ...

Não sei ... é ... como ela é tocada. Assim bem rápida, tudo mais ou menos bem junto, não dá espaço pra descansar, é bem ... só.

**ANEXO VI: ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA - EXEMPLOS DE  
RESPOSTAS CATEGORIZADAS EM CADA UM DOS 'TIPOS DE  
RESPOSTA'**

**I. RESPOSTAS DO 'TIPO I'**

**1) Aluno 1 (6 anos)**

EXTRATO 6:

Não sei.

Que essa música também era agitada ...

**2) Aluno 4 (6 anos)**

EXTRATO 3:

Que eu gostei da música.

Que ela é muito legal.

Que é legal a música.

**3) Aluno 32 (6 anos)**

## EXTRATO 6:

Que ela é bem boa, que ela ... é bem rápida ... parece as músicas de praia assim.

Era essas músicas.

É legal assim.

O que me chama a atenção ... é o legal dela.

**4) Aluno 37 (6 anos)**

## EXTRATO 2:

Legal ... forte, alta, ahn ... muito legal.

Tri ...

Eu ia falar que era muito legal, muito bonita.

Porque tem umas partes com instrumento, tem umas parte bonita.

A altura.

**5) Aluno 14 (9 anos)**

## EXTRATO 1:

Ela é uma música devagar, assim bem lenta ...

Que era lenta e que tinha alguns instrumentos.

**II. RESPOSTAS DO 'TIPO II'**

**1) Aluno 9 (6 anos)**

## EXTRATO 2:

Eu ia dizer que tem aquele troço que ... aquele que tem violão e tem um pauzinho assim [fazendo que toca violino].

Tem um teclado e tem ... e tem uma flauta.

Cada um toca duma vez.

Que mais ... não sei.

Ah ... o ... na hora que ... que dá aquele no teclado.

**2) Aluno 33 (6 anos)**

## EXTRATO 3:

Não sei. A música é braba, né.

Por que? ...

Ia dizer que ela é braba, tem violino, né, tem gaita e piano.

Aqueles violino grandão assim.

O violino.

**3) Aluno 39 (6 anos)**

## EXTRATO 5:

Que ela é sempre tocada com o piano.

Flauta ... violino, violão.

Dois de cada vez.

Parece que ... que, que quando eu dancei ballet tinha uma música parecida com essa.

Não ... eu sei que ela é parecida só que não sei dizer.

#### **4) Aluno 40 (7 anos)**

##### EXTRATO 3:

Essa música é, é muito bonita, né, e eles ficam assim ... eles, eles, né ...

São aqueles que assim ... que ... que ... que tocam a música.

Eles ficam muito assim ... alegre porque eles ficam ... porque eles ... um trabalho tri-bom ... e também ...

Também tem piano, né, que o piano, o piano, eles tocam muito bem, né, com ...

Tem. É aquele que eu te disse ... que a gente também, ai, como é mesmo ... Ele toca ... tá, tem o piano, né. Tem um outro que não é aquele que eu te disse assim ... é um outro assim ... um bem grande assim ... ele toca assim ... a gente bota ele, tem uma, uma coisinha assim, né, a gente toca e ele fica assim: pupupu [fazendo que toca um instrumento de sopro]. Também esse ... hum ... ah ... isso.

O que mais chama minha atenção é ... o homem que to... o homem tocando.

#### **5) Aluno 42 (10 anos)**

##### EXTRATO 6:

Eu posso dizer que ela tinha três instrumentos e a música era bem bagunçada.

Um era a guitarra, o outro era órgão, parece órgão, e o outro era é ... bateria.

Por causa que toca ... às vezes todos juntos e, sabe, é bem forte.

Observei que ... era um grupo de... rock, rock. Acho que só.

Por causa que nas maioria as pessoas que tocam rock, é tecla, é órgão, né, é guitarra e ... é bateria.

Eu diria que tinha três instrumentos: órgão, a guitarra e o ... é ... sempre me esqueço, a bateria. E ela era, parecia ser bem bagunçada, bem forte.

Foi o, a guitarra. Por causa que ela toca mais vezes.

### III. RESPOSTAS DO 'TIPO III'

#### 1) Aluno 5 (6 anos)

##### EXTRATO 5:

Ah, deixa eu ver ... que também é uma orquestra. Tem piano, violino.

Que ela é assim parecia começou baixinho e depois a música continua alta e ... tem vários instrumentos.

Violãocelo ... ahn ...

Que era uma orquestra, tinha um monte de instrumento e que ... ela começava baixinho e continuava alta.

O violãocelo é um violão grandão ... ahn ... o violino é um violãozinho bem pequeno e o piano é assim uma mesona ...

Dois de cada vez.

Primeiro os que são mais baixinho, depois os que vão alto.

**2) Aluno 11 (10 anos)**

## EXTRATO 2:

Ai, ela vai começando devagar, aí, vai aumentando, vai ficando mais forte assim, parece que são um monte de instrumento junto assim, só que bem suaves assim.

Ai, parece ... às vezes parece que é um teclado assim bem levezinho assim.

Gostei da música, o som dela, ela é bem legal assim nãñãñã.

Por causa que ela vem começando assim bem devagarinho e depois vai aumentando, aumentando, aumentando, aumentando.

Eu ia falar que era uma música meio balançada assim, né, e que começava devagar e ia aumentando, aumentando, assim, ia ficando mais forte cada vez e era bem legal.

**3) Aluno 15 (9 anos)**

## EXTRATO 2:

Que é ... começa com mais baixo e tá mais em cima ...a e mais em cima e daí exagera ... tem uma parte que é muito alta ... e assim não é muito feliz.

Porque tem ... uunn.

Eu ia falar que eu ouvi uma música que era, que começava do mais baixo até o mais cima e quando chega numa parte daí começa mais ... mais forte.

**4) Aluno 41 (9 anos)**

**EXTRATO 2:**

Bom, ela começa bem baixinha, depois vai ficando mais alta, mais alta, mais alta e fica bem alta. Entra o piano e ... parece que entra uns sinos, não sei direito. Eu me lembro do barulhinho mas não lembro o nome. Que ela começa alta, ela começa baixinha e depois vai ficando bem alta. Aí, no final, ela vai ficando baixinha de novo.

Assim, bom, primeiro de novo eu mostraria os cartões e depois falaria, né, que a música começa assim baixinha, depois fica mais alta, depois fica mais alta um pouco, aí abaixa e pára a música. E ... e também falaria dos instrumentos, né, que é o piano, os sinos e o outro que eu não sei.

Na música ... a parte do meio que ficou bem alta chamou bastante a atenção.

**5) Aluno 47 (9 anos)****EXTRATO 5:**

É que ... deixa eu ver ... Ela, ela ... no começo ela é baixinha, depois ela é alta e depois ela vai ficando baixinha. Ela é tocada por parece que piano e parece que órgão, esses dois. Acho que só esses dois.

Que ela é uma música triste.

É ... é por causa que não daria pra deixar assim uma música alegre nela, só uma triste.

Que ela é ... ela tem dois instrumentos, que é uma música triste, que ela tem um certo sentido e ...

Acho que é só tocada assim por ... piano e órgão. Ela só é tocada por esses dois instrumentos.

#### **IV. RESPOSTAS DO 'TIPO IV'**

##### **1) Aluno 7 (6 anos)**

###### **EXTRATO 2:**

Ah ... que ela tem momentos tristes, também ela dá significação por uma pessoa, também ela ... às vezes, ela é muito usada ...

Porque a música dela, com esse formato, tem uma ... lenda que também é muito ... né, com um poder muito médio que ... e daí esse barulho faz essa lenda.

Quando uma ... pessoa morre, vão lá no cemitério e cantam essa música.

Porque essa música também tem um direito de ser assim com uma coisa triste.

Tan-tantantantantaantan.

A ... atenção de moscas.

Porque ... quando uma pessoa morre sempre vem insetos comer o corpo. Posso ir embora?

##### **2) Aluno 36 (6 anos)**

###### **EXTRATO 1:**

Ela é legal, ela é ... por exemplo, se, se tu tá, se tu tá fazendo uma novela e tu tá mostrando as crianças contentes felizes por aí, brincando num parque de diversões parece que dá mesmo essa música.

Porque ela é uma música assim mais parecida com, pra mim ela é mais parecida com uma, com crianças se divertindo.

É ... ela ... ela, como é que eu vou dizer, ela é contente, legal.

Que eu ouvi uma música, que ... que parecia mais de criança ... que, por exemplo, um amigo meu quer fazer uma novela e não sabe a música quando ele vai aparecer pra contar, eu disse que essa música podia servir, que é meio mais de criança, que era uma música legal, que dava.

Que me chame a atenção ... uma partezinha dela. Tantan-tantantantantan (cantando o começo da melodia).

É um piano.

Eu acho que tem mas eu não sei muito bem. Sabe os instrumentos que tem?

### **3) Aluno 11 (10 anos)**

#### **EXTRATO 5:**

Eu achei ela bem legal por causa que ela tan-ran (cantando), parece que a gente tá caminhando assim num bosque ... bem devagarzinho assim.

Por causa que é bem calma assim, né, tan-ran-ran-ran-ran (cantando), bem calma e é boa de escutar.

Ah, tem os instrumentos, tem teclado e é bem suave assim, daí é bem boa de escutar, bem leve.

Que essa música era leve assim num sentido musical, que ela era boa de ouvir, que também parecia que tu tava caminhando num bosque ...

#### **4) Aluno 52 (14 anos)**

##### **EXTRATO 2:**

Uma música triste ... porque ela ... não sei, acho que pelo ... pelo ritmo assim, não sei, mas não é uma música alegre. Não sei ... os instrumentos, sei lá, mas tem alguma coisa que define assim que é uma música triste.

Ah, parecia assim, como a outra, é um ritmo lento assim.

Violino e ... não sei, acho que é um instrumento de cordas. Não sei dizer qual é, mas tem outros instrumentos.

Que é bem triste assim.

Não sei, acho que é isso assim, quando assim tu ouve, parece que a música transmite assim uma tristeza.

#### **5) Aluno 56 (13 anos)**

##### **EXTRATO 2:**

Acho assim ... ah, tem uma pessoa que ela tá meio decepcionada com uma coisa, tá muito triste, daí ela começa a pensar dif..., que tem coisa melhor pra fazer,

daí começa, começa a descarregar as mágoas dela, começa a se, tentar fazer outras coisas pra parar de pensar nessa coisa, na coisa que fez ela se magoar muito.

Que é com violino ... flauta, não sei. Isso aí. Não tem nada de interessante ... não, nada de interessante não, nada que chamou a atenção.

Que é bem lenta, que ela começa devagar depois aumenta o, a, aumenta o ritmo, e o som também aumenta, parece que fica mais forte, mais agressivo.

Porque começa tá-tá, parece que dá dando uns ... não sei, umas pauladas.

## **V. RESPOSTAS DO 'TIPO V'**

### **1) Aluno 29 (16 anos)**

#### **EXTRATO 6:**

Ah, uma música muito legal, uma música que já ... já bem mais da época que a gente tá. Legal assim, rock in roll legal. É uma música onde não tem vocal assim, é uma música mais instrumental que até artista gaúcho tradicional, tipo Frank Solari faz. E a guitarra ... bom, aparece guitarra, baixo, bateria ... acho que, não sei se tinha um órgão, não sei, acho que tinha. Mas é uma música onde a guitarra ela não fez ... que hoje o cara que tá tocando, ele tava solando, ele faz um solo muito rápido, muito ... fica tudo embrulhado. O cara faz legal ...

Porque ela já é bem mais assim, já é bem mais ... mais dançante assim, mais agitada, mais pra show.

A maneira que eles tocam ... e também o estilo da música.

Eles tocam bem rápido assim, um rock in roll legal assim, o ritmo da guitarra ...é que mais aparece assim, né, sei lá ... legal.

Porque ... dá pra se escutar a marcação do baixo: dan-dan-dan-dan-dan. O baixo marca bem aquela batida de rock in roll. De anos sessenta, setenta assim. A guitarra ... situação da guitarra, a guitarra não tem um som limpo, tem ... distorcido.

Eu acho que é isso cara... característica que já começa a usar efeitos assim mais de guitarra elétrica, não é violão, é guitarra. Samba é mais violão, né. Violão, cavaquinho. Baixo, distorção, bateria bem mais ... louca assim, bem mais agitada, bateria legal, mais ... mais marcação só.

Muito legal a música, bem tocada. Pra quem tá a fim de curtir, só ouvir a música. Porque ela é bem de festa assim. O cara passou no vestibular e tá a fim de se divertir. Escuta essa música.

A guitarra. Porque ela, ela ... é o instrumento assim que mais aparece na música e ... o cara também sola bem ... bom instrumentista. É bem o solo dele assim, que ele te faz entender o que ele tá querendo te passar no solo dele. Não é aquele solo todo embrulhado ... que é legal, eu acho legal aquelas música, mas eu acho que é bem tocada.

## **2) Aluno 30 (13 anos)**

### **EXTRATO 6:**

Ah, ela é uma música assim que ... eu acho ela entusiasmante, né, e também ela tem um clima que, que é meio que é brabo assim, né, e ela assim tem o solo de

guitarra, a guitarra ali, né, e tem o baixo, a bateria e ela forma uma música legal assim, né.

Por causa da, eu acho que a bateria e a guitarra; a bateria com a batida e a guitarra fazendo um solo, né, e solo de guitarra eu acho que é bem assim com fúria assim, né, esse solo eu acho que ficou bem furioso.

Eu dizia que é uma música meio de rock assim, né.

Por causa que ela é caracterizada assim pela descontração do rock, deitar e rolar, né, eu acho que é uma coisa mais assim pra pessoa se libertar assim, não ficar só na vida monótona assim, né, daí, ouvir essa música e se encorajar pra se libertar assim, fazer as coisas que ela quer assim, o que não tá muito comum assim no mundo, né.

Uma música de rock ... é ... que tem acho que três instrumentos, né, baixo, né, a guitarra e a bateria, né; e a bateria assim ela tá sempre numa, numa pulsação assim, né, a guitarra já é mais solada assim e o baixo ele mais acompanha a bateria. Acho que é isso.

Acho que o que mais chama a atenção é a guitarra. Ela tem o destaque assim até do timbre dela e predomina assim na música assim o solo de guitarra. Quando ela tá fazendo uma base assim ela não, não é assim destacada assim, mas já quando tá fazendo o solo eu acho que ... o solo é um destaque. Eu acho que é isso aí.

### **3) Aluno 52 (14 anos)**

EXTRATO 1:

Ah, é uma música calma assim, ela tem as partes assim ... ahn, parece que se repete assim as partes e ... é bem organizada assim.

Não sei, acho que, por causa que, sei lá, por causa que, de repente por causa dos instrumentos, do ritmo dela assim.

Piano e ... tem mais ...

Porque ela tem ... porque ela tem várias partes assim, né, e as partes são bem definidas assim, tu consegue definir bem cada parte e se repetem assim. Mudam um pouco mas são parecidas.

Uma música boa assim, calma, lenta. Música bonita assim.

Não sei, parece que ela ... sei lá ...

O ritmo assim. Um ritmo lento assim, bem ... marcado assim, bem definido.

#### **4) Aluno 58 (13 anos)**

##### **EXTRATO 1:**

É uma música que tem, é bastante repetitiva, as partes são iguais. Ela é lenta, calma ... eu acho.

Ah, eu acho que os instrumentos bem assim devagar, são bem ... não são alegres assim.

Piano. Acho que isso.

É uma música meio ... parece que triste, calma, repetitiva, tem um som de piano, que é o instrumento que mais dá pra notar e é ... é curta assim, eu acho, né, pruma música.

Porque ... não sei, eu acho que ao fato do que eles tocam bem devagar, isso parece meio que dá tristeza.

Ahn ... a forma como ela se repete todas as vezes. É repetições curtas e constantes assim. É ... o mesmo ritmo assim, eu acho.

### 5) Aluno 58 (13 anos)

#### EXTRATO 3:

É uma música mais agitada, né. O violino assim ele não é mais tão calmo assim, é mais, mais rápido e tem diferentes fases, não tem uma coisa constante e ... é assim, é tipo, é tipicamente uma festa mesmo a música.

Que os instrumentos eles tocam uns sons mais rápidos assim, eu acho, e é mais ... deixa mais ... dependendo, deixa mais agitada

É que assim ... na primeira parte é um pouco diferente, depois já muda, não é, a organização não é igual. É ... muda. Muda o tipo ... a forma como os instrumentos são tocados, a primeira parte e a outra. Na primeira é tocada assim um primeiro, depois o outro. Um é mais rápido, o outro é, o fundo musical assim é mais, é diferente.

Ah, pelos ... pelo violino ser bem, ser bastante rápido, como ele é tocado. Os outros instrumentos também foram bem altos assim, os sons bem chamativos, uma coisa que levanta assim, não é uma coisa mais calma.

Ah, rápida, né, típica daquelas festas medievais, do castelo. É constante e é, apresenta partes diferentes assim, muda ... muda um pouco toda hora.

É bem aquelas que a gente escuta assim quando vê algum filme, alguma coisa, é bem rápida, é chamativa assim, é uma coisa que dá vontade de levantar ...

Não sei ... é ... como ela é tocada. Assim bem rápida, tudo mais ou menos bem junto, não dá espaço pra descansar, é bem ... só.

## ANEXO VII: REPERTÓRIO SELECIONADO

Na fita cassete que acompanha o presente Anexo cada trecho musical foi gravado somente uma vez. Na fita cassete utilizada na coleta de dados cada trecho musical foi gravado três vezes e em seguida.

1. Schumann: Álbum para a Juventude op. 68, no. 1 - Melodie

CD: Pentagon Collection/Robert Schumann - Album for the Youth Op. 68

Dieter Goldman - Piano

Movie play do Brasil

PTG 100.012

Tempo: 38 s

2. H. Villa-Lobos: Bachianas Brasileiras no. 5, Ária (Cantilena) - Adaptação: José

Eduardo Gramani (3:36 - 4:14)

Trem de Corda

CD: Trilhas

Trilhas Produções Artísticas

199.000.328

Tempo: 38 s

3. W. A. Mozart: Serenata no. 13 em sol maior, K 525, 3o. mov.: Menuetto (0:00 - 0:42)

CD: Digital Concerto - DDD/Wolfgang Amadeus Mozart

Camelata Slavonica - Conductor: Henry Adolph

CCT 637

Tempo: 42 s

4. André V. Correa: André do Sapato Novo (0:00 - 0:33)

Abel Ferreira & Raul de Barros

CD: Choro é Isto

Discos Marcus Pereira

0027

Tempo: 33 s

5. Roberto Carlos e Erasmo Carlos: Você (1:50 - 2:20)

Maria Bethânia

CD: As Canções que Você Fez Pra Mim

Philips/Polygram

M-518 214-2

Tempo: 30 s

6. Roberto Carlos e Erasmo Carlos: Quando (1:39 - 2:20)

Barão Vermelho

CD: Rei

Sony Music Entertainment (Brasil)

850.239/2-476472

Tempo: 41 s