



UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO NA AMAZÔNIA – EDUCANORTE
ASSOCIAÇÃO PLENA EM REDE

**APRECIACÃO ORIENTADA POR ANÁLISE MUSICAL: UM ESTUDO
EDUCOMUNICATIVO EM CONTEXTO AMAZÔNICO**

RAFAEL RICARDO FRIESEN

BOA VISTA/RR

2023

APRECIAÇÃO ORIENTADA POR ANÁLISE MUSICAL: UM ESTUDO EDUCOMUNICATIVO EM CONTEXTO AMAZÔNICO

RAFAEL RICARDO FRIESEN

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação na Amazônia/PGDA, Associação Plena em Rede como requisito parcial para a obtenção do grau de Doutor em Educação.

Área de Concentração: Educação

Linha de Pesquisa: Saberes, Linguagem e Educação.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Leila Adriana Baptaglin

**BOA VISTA/RR
2023**

Ficha Catalográfica

Ficha catalográfica elaborada automaticamente de acordo com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

Friesen, Rafael Ricardo
F912a Apreciação orientada por análise musical : um estudo
educomunicativo em contexto amazônico / Rafael Ricardo Friesen .
2023
238 f.: il. color; 31 cm.

Orientadora: Leila Adriana Baptaglin
Tese (Doutorado em Educação na Amazônia) - Universidade
Federal do Amazonas.

1. educomunicação. 2. análise musical. 3. apreciação musical. 4.
Teoria Espiral de Desenvolvimento Musical. I. Baptaglin, Leila
Adriana. II. Universidade Federal do Amazonas III. Título

RAFAEL RICARDO FRIESEN

**APRECIAÇÃO ORIENTADA POR ANÁLISE MUSICAL: UM ESTUDO
EDUCOMUNICATIVO EM CONTEXTO AMAZÔNICO**

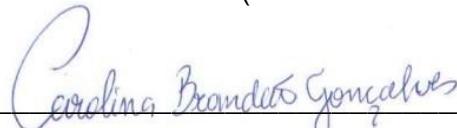
Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação na Amazônia/PGDA, Associação Plena em Rede como requisito parcial para a obtenção do grau de Doutor em Educação.

Apresentada em 31.mai.2023 e avaliada pela seguinte banca examinadora:

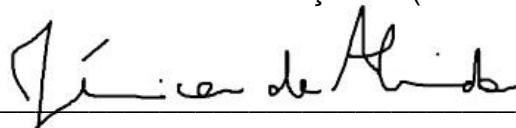


Profª. Drª. Leila Adriana Baptaglin (Orientadora / UFRR)

Prof. Dr. Achille Guido Picchi (Membro externo / Unesp)



Profª. Drª. Carolina Brandão Gonçalves (Membra / UEA)



Profª. Drª. Jessica Almeida (Membra externa / UNB)



Prof. Dr. Vilso Junior Chierentin Santi (Membro / UFRR)



Profª. Drª. Maria Bernardete Castelan Póvoas (Suplente / UDESC)

Boa Vista, RR, Brasil

2023

Soli Deo gloria

Cor meum tibi offero Domine

Agradecimentos

Ao Sergio Copolla, por, sem saber, ter sido provocador da trajetória que levou à minha vida profissional e à presente pesquisa.

À Miriam Bonk, primeira professora de piano, pela paciência nos anos que levei até começar a efetivamente estudar.

À EMBAP, hoje Unespar, minha instituição de origem, pela formação inicial e agradáveis memórias.

Às Leila's que iniciaram e encerraram minha formação acadêmica: Leilah Paiva (*in memorian*) na graduação em piano, de quem sinto pesar por não ter me despedido apropriadamente; e Leila Baptaglin, pelos anos de orientação precisa e suporte neste doutorado.

A Pedro e Kathy Menezes, pela amizade e pelos presentes que facilitaram a realização dessa pesquisa.

À banca avaliadora, pelas valorosas intervenções.

Às instituições que colaboraram com esta pesquisa, bem como todos que dispenderam tempo, atenção e energia respondendo ao questionário.

Aos colegas da UFRR e Jefferson Tiago Mendes, pelo suporte.

Ao Tiago Loewen pela excelente revisão textual.

Ao Sergio Freitas, pelas conversas francas.

À Igreja em Boa Vista, pela vida em comum.

À minha esposa, Tatiana, cujo suporte foi absolutamente fundamental.

A Jesus, o Cristo, centro de tudo, pela bondade imerecida com que me trata.

Resumo

Esta pesquisa correlaciona 3 áreas: apreciação musical, análise musical e educomunicação. Objetivou-se avaliar o resultado de uma exposição didática de análise musical na apreciação musical, através de um processo educomunicativo. Partiu-se da hipótese de que orientações didáticas de análise musical poderiam afetar a apreciação musical dos sujeitos. O processo didático em questão deu-se sob o viés da educomunicação, a qual ocorreu tanto para o pesquisador quanto, em menor grau, para os sujeitos. Para atender ao objetivo foi realizado um experimento com 96 alunos de instituições de ensino de música atuantes em Boa Vista/RR, tanto públicas quanto privadas. A metodologia constou de levantamento de dados através de questionários *online*, tendo-se exposto os participantes a uma valsa de Radamés Gnattali e fazendo-se questionamentos subsequentes a respeito da escuta da obra; em seguida os sujeitos foram expostos a uma videoaula sobre análise musical de uma segunda valsa do mesmo compositor com subsequente escuta desta obra e novos questionamentos a respeito dessa apreciação. As diferenças das respostas da primeira para a segunda obras foram mensuradas usando-se a Teoria Espiral de Desenvolvimento Musical de Swanwick (2003) como referencial. Verificou-se que, embora a maioria dos sujeitos tenha afirmado que a exposição analítica tenha afetado sua apreciação, apenas um quarto dos participantes conseguiu demonstrar isso através dos questionários. A maioria destes foi de alunos na faixa etária adulta que estudavam música pelo período de 4 a 10 anos. As contribuições desta pesquisa para a educomunicação deram-se através da elaboração de uma figura representativa do processo educomunicativo e da defesa de que ela não é uma proposta de educação *endógena* nem *exógena*, mas *mista*.

Palavras-chave: educomunicação; análise musical; apreciação musical; Teoria Espiral de Desenvolvimento Musical.

Abstract

This research correlates 3 areas: music appreciation, music analysis and educommunication. The objective was to evaluate the result of a didactic exposition of musical analysis in musical appreciation, through an educommunicative process. It was based on the hypothesis that didactic guidelines for musical analysis could affect the musical appreciation of the subjects. The didactic process took place under the bias of educommunication, which occurred both for the researcher and, to a lesser extent, for the subjects. To meet the goal, an experiment was carried out with 96 students from music teaching institutions operating in Boa Vista/RR, both public and private. The methodology consisted of collecting data through online questionnaires, exposing the participants to a waltz by Radamés Gnattali and asking subsequent questions about the song listening; then the subjects were exposed to a video lesson on musical analysis of a second waltz by the same composer with subsequent listening to the song and new questions about its appreciation. Differences in responses from the first to the second song were measured using Swanwick's Spiral of Musical Development Theory (2003) as a reference. It was found that, although most subjects stated that the analytical exposure affected their appreciation, only a quarter of the participants were able to demonstrate this through the questionnaires. Most of them were students in the adult age group who studied music between 4 and 10 years. The contributions of this research to educommunication took place through the elaboration of a representative figure of the educommunicative process and the defense that it is neither an *endogenous* nor *exogenous* education proposal, but a *mixed* one.

Keywords: educommunication; musical analysis; musical appreciation; Spiral of Musical Development Theory.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Desenho de pesquisa.....	30
Figura 2 - Exemplos de variações sobre um tema, segundo Miller.....	56
Figura 3 - Guia de audição de <i>Eine kleine Nachtmusik</i>	61
Figura 4 - Exemplos de textura musical.....	64
Figura 5 - Diagrama do processo educomunicativo.....	85
Figura 6 - Espiral de desenvolvimento musical.....	90
Figura 7 - Compassos iniciais de <i>Perfumosa</i>	106
Figura 8 - Variações do motivo da Seção A de <i>Perfumosa</i>	107
Figura 9 - 2 ^a frase da Seção A de <i>Perfumosa</i>	107
Figura 10 - Acordes dos c.15-16 de <i>Perfumosa</i>	109
Figura 11 - c.17 a 26 de <i>Perfumosa</i>	110
Figura 12 - Escalas octatônicas na <i>Perfumosa</i>	111
Figura 13 - Exemplos melódicos da Seção B de <i>Perfumosa</i>	112
Figura 14 - Melodia com arpejo na Seção B de <i>Perfumosa</i>	112
Figura 15 - Semelhanças melódicas na Seção B de <i>Perfumosa</i>	113
Figura 16 - Seção B da <i>Perfumosa</i>	113
Figura 17 - Esquema harmônico da Seção B de <i>Perfumosa</i>	116
Figura 18 - Compassos iniciais de <i>Vaidosa</i>	116
Figura 19 - <i>Vaidosa</i> c.1-14.....	117
Figura 20 - Linha melódica dos c.5-13 de <i>Vaidosa</i>	118
Figura 21 - Segunda frase da Seção A de <i>Vaidosa</i>	119
Figura 22 - Redução da linha melódica do c.15-26 de <i>Vaidosa</i>	120
Figura 23 - Tercinas em “hemíola” na Seção A de <i>Vaidosa</i>	120
Figura 24 - Hemíolas dos c.23-24 de <i>Vaidosa</i>	121
Figura 25 - Finais de frase da Seção A de <i>Vaidosa</i>	121
Figura 26 - C.27-30 com indicação de baixos omissos na <i>Vaidosa</i>	121
Figura 27 - C.31-34 de <i>Vaidosa</i>	122
Figura 28 - C.35-38 de <i>Vaidosa</i>	123
Figura 29 - C.39-46 de <i>Vaidosa</i>	124
Figura 30 - Comparação entre os c.31 e 51 de <i>Vaidosa</i>	125
Figura 31 - Última frase da Seção B de <i>Vaidosa</i>	126
Figura 32 - Elisões da Seção B de <i>Vaidosa</i>	126
Figura 33 - Instituições de origem dos sujeitos de pesquisa.....	131

Figura 34 - Proporção entre maiores e menores de 18 anos.....	133
Figura 35 - Faixas etárias dos respondentes.....	134
Figura 36 - Famílias de instrumentos tocados pelos sujeitos	135
Figura 37 - Tempo de estudo de música dos sujeitos.....	136
Figura 38 - Nível musical dos sujeitos segundo eles próprios	136
Figura 39 - Níveis musicais dos sujeitos, por tempo de prática	137
Figura 40 - Percentuais de sujeitos que estudaram fora de RR.....	139
Figura 41 - Sujeitos que tocam "de ouvido"	140
Figura 42 - Capacidade de tocar "de ouvido", por tempo de estudo	141
Figura 43 - Proporções de sujeitos que tocam "de ouvido", por nível.....	142
Figura 44 - Leitura de partitura dos sujeitos.....	142
Figura 45 - Capacidade de ler partitura, por nível dos sujeitos	143
Figura 46 - Tipos de acordes conhecidos pelos sujeitos	144
Figura 47 - Relação entre total de sujeitos por nível e domínio de acordes ..	144
Figura 48 - Conhecimento de cifras e partitura, por nível dos sujeitos	145
Figura 49 - Leitura de cifras e partituras por famílias de instrumentos	146
Figura 50 - Como os sujeitos aprenderam seu repertório mais difícil	147
Figura 51 - Formas de aprendizado nas instituições	149
Figura 52 - Formas de aprendizado por família de instrumento.....	150
Figura 53 - Formas de aprendizado por estilo de música	152
Figura 54 - Formas de aprendizado por nível	153
Figura 55 - Elementos de atenção dos sujeitos	157
Figura 56 - Percepção da dinâmica nas obras escutadas	159
Figura 57 - Nível musical e respostas equivocadas sobre dinâmica.....	159
Figura 58 - Percepção da tessitura nas obras escutadas	161
Figura 59 - Nível musical e respostas equivocadas sobre tessitura	162
Figura 60 – Percepção do tipo de piano usado na <i>Vaidosa</i>	163
Figura 61 - Percepção do tipo de piano usado na <i>Perfumosa</i>	164
Figura 62 – Identificação de expressividade nas obras	166
Figura 63 - Quantidade de respostas semelhantes sobre expressividade....	169
Figura 64 - Sujeitos que sentiram ou imaginaram algo durante a audição	169
Figura 65 - Percepção de alterações físicas durante a escuta	170
Figura 66 - Sensações físicas percebidas durante escuta das obras	171
Figura 67 - Percentuais de sujeitos afetados pelos títulos	172

Figura 68 - Percepção dos andamentos das obras	173
Figura 69 - Percepção das texturas das obras	174
Figura 70 - Percepção de mudanças ao longo das obras.....	177
Figura 71 - Percepção das estruturas das obras	178
Figura 72 - Percepção de estilo nas obras.....	179
Figura 73 - Proporções de sujeitos engajados com repertórios específicos ..	180
Figura 74 – Percentual de sujeitos afetados pela videoaula.....	182
Figura 75 - Razões de afetação da escuta da <i>Perfumosa</i>	183
Figura 76 - Nivelamento dos sujeitos na Teoria Espiral.....	184
Figura 77 - Nível musical dos sujeitos que cresceram na Espiral	188
Figura 78 - Nível musical dos sujeitos que decresceram na Espiral	189
Figura 79 - Tempo de estudo dos sujeitos que cresceram na Espiral	190
Figura 80 - Tempo de estudo dos sujeitos que decresceram na Espiral	190
Figura 81 - Instituições dos sujeitos que cresceram na Espiral	191
Figura 82 - Instituições dos sujeitos que decresceram na Espiral	192
Figura 83 - Idades dos sujeitos que subiram de nível na Espiral	193
Figura 84 - Idades dos sujeitos que desceram de nível na Espiral	193

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Categorias de assuntos sobre educomunicação	35
Tabela 2 - Categorias de assuntos sobre apreciação musical.....	44
Tabela 3 - Relação de assuntos sobre apreciação musical em livros.....	52
Tabela 4 - Estrutura da canção Santa Lucia.....	57
Tabela 5 - Livros não encontrados sobre apreciação musical	66
Tabela 6 - Categorias de assuntos de análise musical em educação musical	71
Tabela 7 - Características dos níveis da espiral de desenvolvimento musical.	94
Tabela 8 - Elementos a observar na micro, meso e macroanálise	103
Tabela 9 - Exemplificação da tabela usada para análise dos dados	129
Tabela 10 - Quantidade de alunos das instituições	131
Tabela 11 - Evolução dos níveis dos sujeitos	186

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

- ABEM – Associação Brasileira de Educação Musical
- ANPPOM – Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música
- C(L)A(S)P – *Composition, Literature Studies, Appreciation, Skill Acquisition, Performance*
- c. – compasso(s)
- Capes – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
- CD – *compact disc*
- CT – calma e tensão
- CTRL - *control*
- DAACD – diminuto auxiliar de aproximação cromática descendente
- DVD – *digital versatile disc*
- EMUR – Escola de Música de Roraima
- IBVM – Instituto Boa Vista de Música
- IFES – Instituição Federal de Ensino Superior
- IFRGS – Instituto Federal do Rio Grande do Sul
- MIDI – Musical Instrument Digital Interface
- MPB – Música Popular Brasileira
- PUC-SP – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
- RR – Roraima
- SESI – Serviço Social da Indústria
- UCS – Universidade de Caxias do Sul
- Udesc – Universidade do Estado de Santa Catarina
- UEPG – Universidade Estadual de Ponta Grossa
- UFBA – Universidade Federal da Bahia
- UFC – Universidade Federal do Ceará

UFG – Universidade Federal de Goiás

UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais

UFPR – Universidade Federal do Paraná

UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul

UFRN – Universidade Federal do Rio Grande do Norte

UFRR – Universidade Federal de Roraima

UFSC – Universidade Federal de Santa Catarina

UFSCar – Universidade Federal de São Carlos

UFSM – Universidade Federal de Santa maria

UFU – Universidade Federal de Uberlândia

Uminho – Universidade do Minho

UNB – Universidade de Brasília

UNESP – Universidade do Estado de São Paulo

Unicamp – Universidade Estadual de Campinas

Unicentro – Universidade Estadual do Centro-Oeste

UNINOVE – Universidade Nove de Julho

UNIRIO – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro

UNIUBE – Universidade de Uberaba

Univille – Universidade da Região de Joinville

USP – Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	15
2 METODOLOGIA.....	23
2.1 Contexto da pesquisa.....	23
2.2 Objeto e sujeitos de investigação.....	24
2.3 Desenho de pesquisa.....	25
3 REVISÃO BIBLIOGRÁFICA	33
3.1 Educomunicação no contexto contemporâneo da educação musical	33
3.2 Apreciação musical	43
3.3 Análise musical como ferramenta de educação musical	69
4 REFERENCIAL TEÓRICO	77
4.1 Educomunicação.....	77
4.2 Teoria espiral de desenvolvimento musical.....	86
4.3 Análise musical: contexto e obras selecionadas	98
4.3.1 Perfumosa	105
4.3.2 Vaidosa	116
4.3.3 Considerações sobre as análises e a pesquisa	128
5 ANÁLISE DOS DADOS	129
5.1 Sobre os sujeitos.....	130
5.2 Análise do experimento de apreciação orientada.....	153
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS E CONCLUSÕES.....	197
REFERÊNCIAS.....	209
APÊNDICE.....	222
ANEXOS	222

1 INTRODUÇÃO

A música está presente em todas as culturas do planeta. Dificilmente este fato notório traria controvérsia, pois mesmo na comunidade surda ocorrem práticas musicais que, inclusive, têm demandado e feito surgir trabalhos na área didática para este grupo, como o realizado por Finck (2009). A percepção de música, por outro lado, é assunto que pode provocar algumas perguntas. Como se ouve? O que se ouve? Para que se ouve? É certo que todo ser humano ouvinte e saudável é capaz de identificar os elementos musicais, pois se assim não fosse as línguas assobiadas e as tonais¹ - que demandam percepção de alturas específicas para identificação da semântica - não existiriam. A pesquisa sobre percepção musical é mais recente que outras áreas do estudo da música e a consciência de que o ouvinte pode passar a fazer parte do processo musical é algo que pode afetar, inclusive, a forma de conceber a obra de arte (FUBINI, 2012, p. 46).

Para Swanwick, ouvir é “a razão central para a existência da música e um objetivo constante na educação musical” (*apud* FRANÇA e SWANWICK, 2002, p. 13). Portanto, este autor acaba por defender que, sem plateia, a produção de música não faz sentido; é necessário que haja alguém para ouvir, mesmo que este seja o próprio compositor e/ou intérprete. Já Fubini (2012, p. 49) vai mais a fundo, argumentando que a audição não deveria ser superficial, mas uma escuta mais consciente: “É verdade que é necessário aprender a escutar a música, a fruir-la, a desfrutá-la, caso contrário não passa de um ruído aborrecido e indistinto”. Semelhantemente, Scruton (2013, p. 5) afirma que “se há alguém indiferente à beleza, sem dúvida, é porque não a percebe”, e Stringham (1959, p. 1) inicia seu livro afirmando que a busca humana por verdade, felicidade, justiça, amor e fé é tão instintiva quanto a procura pela beleza artística². Assim sendo, entende-se que há valor natural na fruição musical e, consequentemente, na educação para tal ato.

No entanto, na experiência do presente autor como docente em uma instituição federal de ensino superior, a apreciação musical da plateia contemporânea,

¹ Linguagem assobiada utiliza-se do assobio como meio de comunicação, o que é encontrado em diversos lugares do mundo como nas Ilhas Canárias e alguns vilarejos turcos (LINGUAGEM, s/d). Já a língua tonal é todo aquele idioma em que a entonação faz parte da sua estrutura semântica, isto é, uma mesma palavra pode assumir diferentes significados, dependendo do tom de suas sílabas (LÍNGUA, s/d).

² “All mankind seeks beauty in art as instinctively and as persistently as it searches for Truth, Happiness, Justice, Love, and Faith” (STRINGHAM, 1959, p. 1).

especialmente de música erudita ocidental, tem se mantido em níveis mais superficiais, sem que os ouvintes, de modo geral, experimentem a profundidade artística que compositores e intérpretes buscam expressar. Tal percepção começou a desenvolver-se durante o período do mestrado a partir de experiências próprias e conversas informais com colegas músicos e docentes, além de informações levantadas em eventos científicos. Essa possível superficialidade parece ocorrer não apenas no público leigo, mas também em alunos de ensino superior em música. O presente autor observou tal superficialidade tanto no nível da percepção dos elementos musicais, ao lecionar disciplina de história da música ocidental e perceber que os alunos não conseguiram diferenciar repertório orquestral barroco de romântico, quanto em disciplinas de prática instrumental, quando alguns alunos não eram capazes de apresentar significações pessoais a repertórios que estudaram durante meses. Para Copland (1974, p. 163) “a música só pode conservar-se viva enquanto há ouvintes realmente vivos. Ouvir atentamente, ouvir conscientemente, ouvir com toda a nossa inteligência, é o mínimo que podemos fazer pelo futuro de uma arte que é uma das glórias da humanidade”. Tal afirmação traz consigo a inferência inerente de que se a apreciação musical deixar de existir em maior profundidade, a própria música corre risco de decadência ou extinção.

A constatação de que a fruição musical é passiva ou pouco profunda pode despertar preocupações principalmente no âmbito da educação musical e da própria comunidade acadêmica, uma vez que “a apreciação musical constitui um indicador da maturidade musical do indivíduo, pois ultrapassa o âmbito da discriminação auditiva e contempla o dinâmico processo da percepção e da experiência musicais” (FRANÇA, 2005, p. 633). Assim, se a apreciação musical, mesmo entre discentes de cursos superiores de música, tem carecido de profundidade, há de se verificar por quais motivos isso ocorre, bem como procurar por soluções, pois algum amadurecimento musical certamente é um dos alvos de desenvolvimento dos discentes e, em alguns casos, é inclusive condição *sine qua non* para ingresso em curso superior.

Para o presente pesquisador, um dos grandes atrativos da música é descobrir seu “enigma”, aquilo que compositores e/ou intérpretes pretendem construir, uma significação que não se limita aos sons, mas que vai além deles; como afirma Kaplún

(2002, p. 148, tradução nossa)³, “todo destinatário experimenta prazer ao decodificar activamente uma mensagem”. Compositores e intérpretes utilizam-se de elementos musicais para comunicar tais ideias e para o presente autor a experiência levou a crer que a análise musical poderia ser uma ferramenta útil na capacitação para a decifragem de tais “enigmas musicais”. Por essa razão, passou-se a questionar se análise musical não poderia servir à educação musical, com especial ênfase àquela voltada a pessoas que afirmam não compreender a música erudita ocidental.

Uma experiência provocadora de tal questionamento ocorreu com o presente autor ao participar de um congresso de teoria e análise musical. Ao final de uma das palestras, um professor, presente na plateia, comentou a resposta dada a uma pergunta feita, afirmando que em contexto anglo-saxão o desenvolvimento da análise musical iniciou-se quando Sir Donald Tovey escreveu programas de concerto para que as plateias pudessem ambientar-se com as obras a serem executadas - os músicos profissionais, supunha-se, já tinham tais conhecimentos. Posteriormente essas notas foram, pela sua excelência, publicadas. Com a informação de que análise musical teria sido utilizada inicialmente como ferramenta pedagógica, intensificou-se a motivação de verificar se na contemporaneidade tal função poderia lograr êxito. Caldeira Filho reforça essa percepção ao afirmar que as obras são aproximadas do público “quer pela análise, quer por comentários dos autores” (1971, p. 133, grifo nosso).

Análise musical, sendo uma espécie de equivalente musical da crítica literária, atualmente tem diversas abordagens consolidadas. Um dos objetivos da presente pesquisa é utilizar uma dessas abordagens analíticas em uma apresentação musical didática na região Norte do Brasil, partindo-se de análise já feita por outro autor. Pretende-se, com isso, verificar se exposições dessa natureza servem como ferramenta de educação musical.

De acordo com Caldeira Filho, “a apreciação encontra-se inserida na Educação Musical como audição e discernimento de fatos sonoros” (1971, p. 18, grifo nosso). Dessa forma, entende-se que a presente proposta integra uma linha de pesquisa que contempla educação - em um viés musical -, bem como saberes e linguagem, haja vista ser necessário ensinar as pessoas na percepção de elementos da linguagem

³ No original: “Todo destinatario experimenta placer al decodificar activamente un mensaje” (KAPLÚN, 2002, p. 148).

musical para que possa ocorrer uma fruição mais profunda e efetiva da prática artística aqui em foco.

Outro aspecto relacionado à educação foi o uso da educomunicação. Esta teoria será discutida mais profundamente ao longo da tese. Por ora, entenda-se que ela, simplificadamente, visa encontrar maneiras de melhoria do processo comunicativo educacional, com utilização judiciosa de tecnologias disponíveis. Essa escolha vem em tempos em que se nota que o ensino remoto torna-se cada vez mais presente, tanto pela facilidade contemporânea de acesso às tecnologias de transmissão de informações quanto como consequência da pandemia de Covid-19 iniciada em fins de 2019, que parece ter acelerado as demandas de comunicação e ensino a distância⁴.

A partir da identificação desse revés, de que a apreciação musical contemporânea poderia ser mais profunda, estabelece-se a motivação de pesquisar formas possíveis de se desenvolver a competência da escuta musical ativa. O problema de pesquisa se faz aí: qual o resultado de exposições didáticas de análise musical na apreciação musical, através de processos educomunicativos?

Parte-se, dentre outras, da afirmação de que “a apreciação será tanto mais intensa quanto mais preparado estiver o ouvinte para a recepção da mensagem que o criador quis transmitir” (CALDEIRA FILHO, 1971, p. 13), e também que “os esforços combinados do compositor e do intérprete só têm sentido enquanto se dirigem a um grupo inteligente de ouvintes. E isso indica uma responsabilidade da parte do ouvinte” (COPLAND, 1974, p. 163). Assim, entende-se que o processo de educação musical, aqui direcionado à preparação para a apreciação musical, é parte importante da formação de ouvintes ativos, de pessoas que não usam música somente como “mobília”⁵, mas que efetivamente participam do processo artístico musical.

Tendo em vista a problematização, e demais informações até aqui elencadas, elaborou-se o objetivo geral de: avaliar o resultado de uma exposição didática de análise musical na apreciação musical, através de um processo educomunicativo. Tem-se, hipoteticamente, que a apreciação musical pode ser afetada por intermédio

⁴ As expressões *ensino a distância* ou *educação a distância* estão sendo usadas no presente texto para referir-se a modelos de ensino e aprendizagem nos quais professores e alunos não se encontram presencialmente ou se encontram com pouca frequência.

⁵ A ideia de “música de mobília” tem o compositor Erik Satie como um de seus expoentes. Ele propunha uma “música que figurasse como *fundo* de conversa, dispondo daquela espécie de presença quase invisível dos desenhos de papel de parede ou do mobiliário, ocupando uma faixa secundária da atenção” (WISNIK, 1989, p. 49).

de orientações didáticas prévias de análise musical, somadas a questionamentos feitos aos ouvintes.

Para cumprir com esse objetivo geral, foram desenvolvidos os seguintes objetivos específicos: a) conceituar termos relacionados à apreciação musical ativa, análise musical e educomunicação; b) experimentar processos educomunicacionais em uma exposição didática de análise musical; c) verificar o resultado da orientação em análise musical na apreciação musical à luz da teoria de Keith Swanwick; d) identificar os motivos pelos quais venham (ou não) a ocorrer alterações na apreciação musical dos sujeitos.

Como justificativas para a presente pesquisa tem-se, por exemplo, que a profundidade da apreciação está relacionada, pelo menos em parte, à quantidade de informações que o ouvinte possui (CALDEIRA FILHO, 1971, p. 13). Portanto, o problema identificado pelo atual pesquisador, de que audição superficial de música efetivamente ocorre, pode ser um indicativo de alguma dificuldade no processo de ensino e aprendizagem desta arte. Logo, uma pesquisa direcionada à educação de ouvintes e que procura avaliar o desenvolvimento da sua apreciação musical, como a que aqui está sendo proposta, serve à comunidade acadêmica de cursos de música em geral, em especial às licenciaturas, visto que licenciados atuarão mais intensamente na formação musical geral da população em idade escolar.

Uma pesquisa como esta seria capaz de também afetar pessoas interessadas em aprofundar-se na fruição da “linguagem universal” (SCHOPENHAUER, 2003, p. 228) seja na elaboração de cursos livres ou ações de extensão na área, bem como na ramificação de outras pesquisas. Também é possível reavaliar conteúdos e processos de ensino-aprendizagem nos diversos tipos de cursos de música. Tocando um pouco nesse assunto, Scruton afirma que “numa época em que a fé está em declínio, a arte dá contínuo testemunho da fome espiritual e dos anseios imortais de nossa espécie. É por essa razão que a educação estética é mais importante hoje que em qualquer outro período de nossa história” (2013, p. 198).

Assim, a educação musical, reconhecidamente importante no desenvolvimento humano, poderá servir-se dos dados obtidos a partir da presente pesquisa. Dessa forma, educadores poderão aprimorar seus procedimentos de ensino incluindo ou adaptando análise musical didaticamente planejada no sentido de formar ouvintes mais atentos, nos casos em que essa abordagem se mostrou eficiente. Toma-se por base,

por exemplo, que “os mais consagrados educadores musicais do século XX apontavam a escuta como condição imprescindível para uma boa prática musical” (SARMENTO, 2010, p. 16). Ademais, formação em audição musical, voltada para amantes de música através de cursos específicos e/ou ações de extensão, poderá servir para a construção de maiores plateias e, com isso, não apenas permitir um maior desenvolvimento humano, mas também um possível aumento do mercado de consumo de música. Como afirma Alexandre (2018, p. 36), “a falta de familiaridade e conhecimento são barreiras significativas para a participação em concertos”.

Ainda tratando da educação musical, verifica-se que apreciação musical é reconhecida como parte importante dela. Observa-se isso, por exemplo, no fato de constar na Base Nacional Comum Curricular orientação de que os alunos do sistema escolar devem

analisar criticamente, por meio da apreciação musical, usos e funções da música em seus contextos de produção e circulação, relacionando as práticas musicais às diferentes dimensões da vida social, cultural, política, histórica, econômica, estética e ética (BRASIL, 2018, p. 209, s.n.p.).

Para Scruton “o prazer na beleza é *curioso*: ele almeja compreender seu objeto e valorizar o que descobre” (2013, p. 40). Este autor discute questões relacionadas à apreciação da beleza, argumentando como o conhecimento estético passa necessariamente pelo domínio racional de seu objeto de apreço. Tem-se que “a declaração de que algo é belo tem as características de um julgamento, um veredito, e seria plenamente aceitável que dele nos pedissem alguma justificativa” (*ibidem*, p. 41). O mesmo autor também defende que “continua sendo necessário, claro, entender o conteúdo representativo de uma obra para que seu significado artístico seja assimilado - e isso pode exigir um conhecimento crítico, histórico e iconográfico que não é fácil de obter” (*ibidem*, p. 124). Semelhantemente, vê-se, também, em Schopenhauer, que “a alegria com o belo é uma coisa do mero *conhecimento*” (2003, p. 26). Portanto, com base na construção desses filósofos, a formação em apreciação musical precisaria passar pela sua compreensão intelectual, dessa forma, justificando parcialmente a realização desta pesquisa.

Espera-se que o resultado desta pesquisa traga não apenas possibilidades didáticas, mas que os próprios sujeitos participantes possam desfrutar mais intensamente do gozo de uma audição musical. Para tanto, torna-se necessário que seus conhecimentos musicais sejam aprimorados, o que é feito racionalmente: “julgar

a beleza não é apenas declarar uma preferência: esse juízo exige um ato de atenção" (SCRUTON, 2013, p. 24). De acordo com Schopenhauer, "justamente porque o belo é algo objetivo [...], segue-se que exigimos que aquilo a ser conhecido por nós como belo também o seja conhecido por qualquer um" (2003, p. 26, grifo nosso). Não apenas isso, mas "caso se alcançasse uma explicitação perfeitamente correta e completa, em detalhes, da música, [...] seria dada de imediato uma explicitação e repetição suficientes em conceitos do próprio mundo, e assim teríamos a verdadeira filosofia" (SCHOPENHAUER, 2003, p. 238). Portanto, no entendimento de tal autor, encontrar formas de desenvolver competências⁶ em apreciação musical nos indivíduos poderia servir, inclusive, para sua evolução filosófica, e uma vez que Tovey (1935) usou da análise para explicar música, aprender a ouvir a arte dos sons analiticamente poderia atender à mesma finalidade.

Autores como Martín-Barbero (2000) afirmam que os sistemas escolares se afastaram da realidade vivida por seus educandos. Como forma de reaproximação, apresentam a proposta da *educomunicação*, que por utilizar-se de meios tecnológicos contemporâneos de comunicação poderia realizar tal tarefa. Vemos, por exemplo que

preocupar-se com ecossistemas comunicativos em espaços educacionais é levar em conta que a escola é espaço complexo de comunicações, no qual o educador deve considerar o entorno cultural do aluno e seus pares de diálogo – colegas, família, mídia –, para planejar ações que possibilitem a participação, a construção e troca de sentidos. Para tal, é necessário que a escola esteja preparada para enfrentar e dialogar com percepções de mundo diferentes das que enfrentava décadas atrás (SARTORI, 2010, p. 45).

E também que

só assumindo a tecnicidade midiática como dimensão estratégica da cultura é que a escola poderá inserir-se de novo nos processos de mudança atravessados pela nossa sociedade e interagir com os campos de experiência em que se processam essas mudanças (MARTÍN-BARBERO, 2000, p. 59).

Assim, entende-se que a intersecção entre educação e comunicação por meio de mídias contemporâneas pode servir como ferramenta no processo de ensino e aprendizagem. Uma das vantagens é a tendência de jovens educandos terem maior afinidade com tais veículos midiáticos, sendo que esta familiaridade pode proporcionar

⁶ O termo *competência* é usado aqui a partir das propostas de Boterf (2003), Perrenoud (1999) e Zarifian (2001). Pode ser entendido como uma mobilização prática e judiciosa de "conhecimentos/habilidades pertinentes adquiridos e redes de atores em torno dos mesmos objetivos" (FRIESEN, 2018, p. 45). Esta definição tangencia, em certa medida, a ideia de *competência cultural* de Martín Barbero, que foi definida "como a bagagem cultural que o indivíduo carrega ao longo da vida, não somente focando na educação formal, mas englobando experiências adquiridas ao longo da vida" (RIBEIRO; TUZZO, 2013, p. 4).

uma identificação e assimilação do conteúdo mais eficazmente do que através de outras abordagens.

Considerando que esta proposta contempla a educomunicação como forma de transmissão/recepção e construção dos dados da pesquisa, tem-se que ela colabora na solução das problemáticas apresentadas, reduzindo a distância entre educandos e educadores/conteúdos.

No capítulo a seguir constam as questões metodológicas envolvidas na pesquisa, com a explicitação da abordagem a ser utilizada, descrição dos sujeitos selecionados, as ferramentas de coleta de dados e desenho de pesquisa. O presente pesquisador optou por manter o capítulo metodológico logo no início do texto para clarificar aos leitores tudo o que se propôs e se fez, para que a leitura não fosse afetada por dúvidas quanto a quais assuntos foram abordados nas diversas partes do texto. Dessa forma, sabendo que determinado assunto foi abordado em uma parte posterior do texto, pode-se saber que um eventual questionamento, surgido em parte anterior, será respondido.

O capítulo 3 aborda as revisões bibliográficas realizadas, que contemplaram educomunicação, apreciação musical e análise musical, todas relacionadas à educação musical. Os referenciais teóricos foram desenvolvidos no capítulo 4. Aí o primeiro subcapítulo buscou apresentar a educomunicação, demonstrando como ela foi usada na presente pesquisa. Em seguida a Teoria Espiral de Desenvolvimento Musical de Keith Swanwick (2003) foi apresentada, pois serviu, também, como ferramenta de avaliação dos dados a serem levantados. Na parte final de tal capítulo consta exposição analítica de duas valsas de Radamés Gnattali que foram as obras expostas aos sujeitos.

No capítulo 5 constam as análises dos dados obtidos a partir dos questionários aplicados, sendo que buscou-se realizar discussões e correlações com fontes externas, quando possível. Por fim, o capítulo 6 apresenta as conclusões resultantes das análises e as considerações finais elaboradas a partir dos estudos que resultaram no presente texto. Também consta, aí, a tese defendida a partir desta pesquisa.

2 METODOLOGIA

A partir da apresentação das informações pertinentes à presente tese – previamente realizada -, a seguir serão abordadas questões relativas à metodologia, buscando-se indicar como a pesquisa foi realizada.

2.1 Contexto da pesquisa

Avaliando a melhor forma de se elaborar a presente pesquisa, verificou-se que França sugere “que a avaliação da apreciação musical seja prioritariamente qualitativa” (2005, p. 637). Como já anteriormente explicitado, pretendeu-se averiguar no desenvolvimento do grupo de sujeitos, “as questões e os procedimentos que emergem” (CRESWEL, 2010, p. 26) na fruição orientada de música, o que caracterizou a presente pesquisa como qualitativa. Semelhantemente, as discussões relacionadas aos processos educomunicativos também são de caráter qualitativo, pela demanda de análise das respostas subjetivas apresentadas pelos sujeitos. No entanto, almejou-se, também, fazer um levantamento quantitativo, que relacionasse parcelas de indivíduos do grupo com o efetivo desenvolvimento de sua apreciação musical, portanto, pretendeu-se “testar teorias objetivas, examinando a relação entre as variáveis” (*idem*). Assim, entendendo que a proposta demandou avaliação quantitativa, mas também qualitativa, e que “os problemas abordados pelos pesquisadores das ciências sociais e da saúde são complexos” (CRESWEL, 2010, p. 238), utilizou-se o método *misto* de pesquisa, que “é uma abordagem da investigação que combina ou associa as formas qualitativa e quantitativa” (*ibidem*, p. 27). Entende-se que “a apreciação musical será um indicador válido do nível musical [...] na medida em que também forem musicalmente válidos os critérios de avaliação empregados” (FRANÇA, 2005, p. 639), e por isso a preocupação em não utilizar somente de método quantitativo ou qualitativo, mas o misto.

Creswel denomina *métodos mistos concomitantes*, “aqueles em que o pesquisador converge ou mistura dados quantitativos e qualitativos para realizar uma análise abrangente do problema da pesquisa. Nesse modelo, o investigador coleta as duas formas de dados ao mesmo tempo e depois integra as informações na interpretação dos resultados gerais” (2010, p. 39). Essa definição contempla a presente pesquisa, uma vez que se objetivou não apenas mensurar o quanto as exposições à análise musical influenciaram na apreciação musical dos sujeitos, mas também

aprofundar nas razões pelas quais vieram a ocorrer (ou não) alterações nos modos de perceber música.

No que tange à porção quantitativa da pesquisa, o caráter de *survey* serviu para atender à demanda que aí se fez. Esse tipo de pesquisa permite a testagem de proposições complexas em que estejam envolvidas diversas variáveis simultaneamente (BABBIE, 1999, p. 83). No *survey interseccional*, aqui realizado, “dados são colhidos num certo momento, de uma amostra selecionada para descrever alguma população maior na mesma ocasião” (*ibidem*, p. 101). Conforme explanado a seguir, o que se avaliou aqui foi *quantos sujeitos e em que medida* eles foram afetados em sua apreciação musical por meio de uma exposição de análise musical, usando-se como parâmetro a Teoria Espiral de Desenvolvimento Musical de Swanwick. Assim, mensurou-se a evolução dos indivíduos após as explanações analíticas e tais dados foram catalogados e cruzados com as demais informações colhidas sobre os sujeitos para posterior elaboração de índices verificáveis, o que permitiu descrever a população em questão nessa situação específica.

2.2 Objeto e sujeitos de investigação

A presente pesquisa orbitou o processo comunicativo do fazer musical. Embora não se tenha proposto compor obras, análise musical foi utilizada como ferramenta para buscar explicitar interpretações analíticas, principalmente de questões relacionadas às formas musicais utilizadas nas obras selecionadas. Os sujeitos de pesquisa foram os usuários finais dessa comunicação musical: os ouvintes. Como pormenorizado nos demais capítulos deste texto, verificou-se se – e, em diversos casos, *como-* a análise musical afetou a apreciação musical.

Esta pesquisa, em si, foi um processo educomunicativo vivenciado pelo autor (e em menor medida pelos sujeitos de pesquisa) que utilizou de gravações audiovisuais com edição computadorizada que buscassem uma maneira visualmente atraente para o público contemporâneo - habituado com produções publicadas em plataformas de *streaming* de vídeo como o *YouTube*, *Vimeo*, *Rumble* etc. Pressupunha-se que os sujeitos teriam alguma afinidade com esses meios de comunicação. Sobre tal uso da educomunicação, Sartori (2010) afirma que “o mundo videotecnológico impregna a vida de professores e de estudantes, e os novos modos de ver o mundo, de sentir e estar nele criados devem ser colocados em perspectiva na prática pedagógica voltada

à formação de cidadãos críticos, participantes e intervenientes no mundo” (p. 44). Com isso, entende-se que a abordagem da presente pesquisa se adequou à realidade contemporânea de muitos dos sujeitos pesquisados.

Os sujeitos foram alunos não-indígenas de música de instituições públicas e privadas de Boa Vista, no estado de Roraima. Incluíram-se discentes dos cursos superiores existentes no estado (tanto presencial na UFRR quanto a distância em faculdade particular), alunos de instituições públicas como o Instituto Boa Vista de Música (IBVM) e a Escola de Música de Roraima (EMUR), as 4 escolas particulares de música encontradas na cidade e o Serviço Social da Indústria (SESI). Foram convidados sujeitos que tivessem no mínimo 11 anos de idade e a participação na pesquisa poderia ocorrer independentemente do nível de conhecimento musical que tivessem, para obter um quantitativo significativo de respostas, de forma a melhor embasar o *survey* elaborado.

2.3 Desenho de pesquisa

A seguir, consta uma exposição do processo metodológico utilizado e mais próximo ao final deste subcapítulo encontra-se o desenho da pesquisa graficamente apresentado.

A primeira etapa da pesquisa constou de processos exploratórios que culminaram na construção da revisão bibliográfica. Essa revisão contemplou 3 áreas, a saber: *a educomunicação no contexto contemporâneo da educação musical, apreciação musical e análise musical como ferramenta de educação musical*. A partir das informações levantadas dessas explorações, pôde-se verificar parte do estado do conhecimento sobre esses assuntos. Uma das delimitações definidas a partir dessas revisões e de uma disciplina optativa cursada durante o presente curso de doutorado, foi a opção por análise musical que englobasse questões de forma musical. Isso deu-se pela averiguação de que perceber estruturas musicais seria uma etapa básica da percepção e apreciação musicais, que permitiria aprofundamentos posteriores.

As três revisões de bibliografia foram abordadas sob a ótica da análise de conteúdo proposta por Bardin (2016). Entende-se que ela é “um conjunto de técnicas de análise das comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens” (*ibidem*, p. 44). Assim, após a leitura dos textos, os assuntos abordados por cada um dos diversos autores foram categorizados

e tabelados. Cada categoria e subcategoria foram descritas, o que permitiu a verificação dos tópicos abordados bem como de algumas tendências de temas recorrentes.

Parte da revisão de literatura buscou evidenciar, também, os diversos níveis existentes de apreciação musical, bem como a conceituação de *apreciação musical ativa*. Swanwick é um dos principais autores a discorrer sobre o assunto. Em *Ensino música musicalmente* (SWANWICK, 2003) são apresentados oito graus de profundidade nessa área, cada um com critérios específicos. No nível inicial, o ouvinte apenas reconhece “qualidades e efeitos sonoros, [...] intensidade, altura, timbre e textura” (*ibidem*, p. 93), enquanto que no último “a pessoa revela uma profunda compreensão do valor da música [...]. Existe um compromisso sistemático com a música como uma forma significativa de discurso simbólico” (*ibidem*, p. 94).

O repertório escolhido, de música erudita ocidental, composta para piano, se justifica pelo fato de o presente autor ser pianista, o que facilitou a execução das obras além de ser o estilo musical com o qual tem maior experiência. Ademais, o atual mercado musical e o distanciamento histórico-geográfico com tais obras parece ser um dos motivadores para que esse repertório seja menos compreendido e consumido. Assim sendo, formar competências em apreciação nessas peças poderia servir para (re)aproximar as pessoas desse repertório. O uso de música instrumental também visou evitar o foco das audições na língua/palavra e, assim, facilitar a concentração dos ouvintes nos elementos puramente musicais.

Uma terceira parte da revisão de literatura contemplou a educomunicação, enfatizando principalmente sua utilização na educação musical. Buscou-se defini-la, expor formas de utilização, encontrar aplicações já efetuadas e levantar outras informações julgadas pertinentes.

Após o processo exploratório que culminou na revisão bibliográfica, elaborou-se o referencial teórico, que consistiu de 3 bases: educomunicação, análise musical segundo a proposta de White (1994) e a Teoria Espiral de Desenvolvimento Musical de Swanwick (2003). Para o referencial voltado à análise musical, optou-se por selecionar obras já analisadas por outros autores. Para que o repertório analisado estivesse o mais adequado possível para os sujeitos de pesquisa, foi feito um levantamento prévio junto às instituições de ensino de música da cidade de Boa Vista/RR que participaram da pesquisa, a fim de verificar quantitativos de potenciais

sujeitos e seus níveis de conhecimento musical. Tais informações culminaram na escolha de análises feitas por Leme Junior (2009). Maiores detalhes constam no capítulo 4.3.

Terminados os construtos das bases teóricas, as 2 valsas selecionadas, do compositor Radamés Gnattali, foram estudadas, executadas e gravadas pelo presente autor. Em conjunto com uma videoaula expositiva de aspectos analítico-musicais, as obras fizeram parte da etapa de elaboração do material audiovisual utilizado. Com esta etapa concluída, na segunda fase da pesquisa os sujeitos foram convidados a assistir a este material audiovisual e a responder questionários relacionados a ele. Os convites foram enviados a partir da última semana de novembro de 2022, com reforços durante o mês subsequente, principalmente considerando que somente após o feriado do natal a população teria maior disponibilidade de tempo para responder à pesquisa.

A primeira peça foi apresentada sem orientação alguma por parte do pesquisador e, ao término da performance, os sujeitos informaram suas percepções a respeito da obra através de questionário semiestruturado. A segunda parte do processo foi didática, iniciada com orientações a respeito da segunda valsa, quando foram indicados elementos formais e outras características existentes na obra, que foi ouvida logo em seguida, entendendo que “todo *discurso* sobre música é uma interpretação da própria música, uma tentativa de revelar o seu *significado*” (FUBINI, 2012, p. 32). Os ouvintes foram, então, orientados a voltar sua atenção, durante a próxima execução a tais elementos. Após a performance da obra musical, levantaram-se os dados referentes à percepção dos sujeitos, também a partir de questionário semiestruturado. Os vídeos utilizados podem ser encontrados no Apêndice 2.

Os questionários foram construídos com a preocupação de buscar-se levantar informações que permitissem nivelar cada sujeito dentro da teoria swanwickiana. Com esse objetivo em mente, após questões iniciais a respeito de dados sobre os sujeitos em si e suas vivências musicais, as perguntas sobre as escutas foram elaboradas a partir das características que distinguem cada nível da Teoria Espiral de Desenvolvimento Musical. Tais particularidades estão explicitadas ao longo do capítulo 4.2, mais resumidamente na Tabela 7, e os questionários propostos constam no Apêndice 1.

Pesquisas prévias que se utilizaram do modelo proposto por Swanwick comumente deram-se com crianças⁷ e, em virtude das limitações de escrita e comunicação destas, formas alternativas de levantamento de dados foram aplicadas, como a realização de desenhos (PEREIRA, 2010) e a utilização de cartões (DEL-BEN, 1996). Também foram encontrados trabalhos como o de Pinto (2020) em que se utilizou questionários adaptados à capacidade dos infantes avaliados. Como os sujeitos a serem aqui pesquisados têm 11 anos de idade ou mais, estima-se que a aplicação de questionários não tenha encontrado as mesmas dificuldades de comunicação escrita vivenciados por tais autores. Pelo menos não foram constatadas dificuldades relacionadas a isso dentre as respostas.

A opção pelo emprego de questionários semiestruturados deu-se pela facilitação de acesso aos sujeitos a serem pesquisados, uma vez que estes puderam responder remota e a anonimamente pela *internet*, em momentos que lhes fossem oportunos. É importante considerar que o caráter semiestrutural permitiu a aquisição de informações não previstas inicialmente, de forma que a quantidade de dados colhidos pôde ser maior e, assim, as categorizações e análises feitas puderam ser mais profundas. Uma terceira razão para a escolha e uso dessa ferramenta de coleta de dados está no fato de que as perguntas a respeito das músicas escutadas serviram como uma forma de provocar os sujeitos a pensarem a respeito do que tinham ouvido, o que os conduziu a um processo educomunicativo. Maiores informações a respeito disso constam nos capítulos finais.

A utilização de recitais didáticos para o levantamento dos dados se deu pelo fato de que quando se trata de ensinar outros a ouvir música, “a apresentação da matéria em aula não deve ser feita segundo a natureza de outras disciplinas. Não se apresenta a matéria ‘Apreciação’, mas a própria música a ser apreciada” (CALDEIRA FILHO, 1971, p. 66). Esse mesmo autor também afirma que “os ouvintes devem ser levados a um passeio pelas regiões da música, tendo um guia esclarecido que os conduza num certo sentido e os esclareça sobre o que está sendo vivenciado pela consciência” (*ibidem*, p. 71). Assim, a presente pesquisa concorda com o autor ao usar de exposição dos sujeitos à própria música ao invés de ater-se a discussões teóricas, sem, no entanto, prescindir de orientações específicas à escuta.

⁷ Conforme dados apresentados na revisão bibliográfica sobre apreciação musical, capítulo 3.2.

A pesquisa se deu com alunos de instituições públicas e privadas de ensino de música, em diversas etapas de aprendizado incluído o nível superior, através da exposição de análise musical. Aos sujeitos de pesquisa foi garantida a condição de anonimato.

Na análise dos dados verificou-se se a orientação didática de análise musical utilizada produziu alguma alteração na efetiva percepção dos elementos musicais aos quais os sujeitos se atentaram. Foram observadas as respostas obtidas nos questionários aplicados, tendo-se avaliado tanto as perguntas individualmente quanto os sujeitos individualmente. Com isso verificaram-se quantas respostas de cada tipo foram dadas em cada uma das perguntas, ao mesmo tempo em que se avaliou como cada respondente reagiu ao longo do questionário. Dessa forma, mensuraram-se tendências em cada uma das perguntas, as quais foram discutidas. Nos casos em que as questões foram iguais para ambas músicas apresentadas, os resultados foram comparados e também discutidos. Sabe-se que “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” (DEL-BEN, 1996, p. 14).

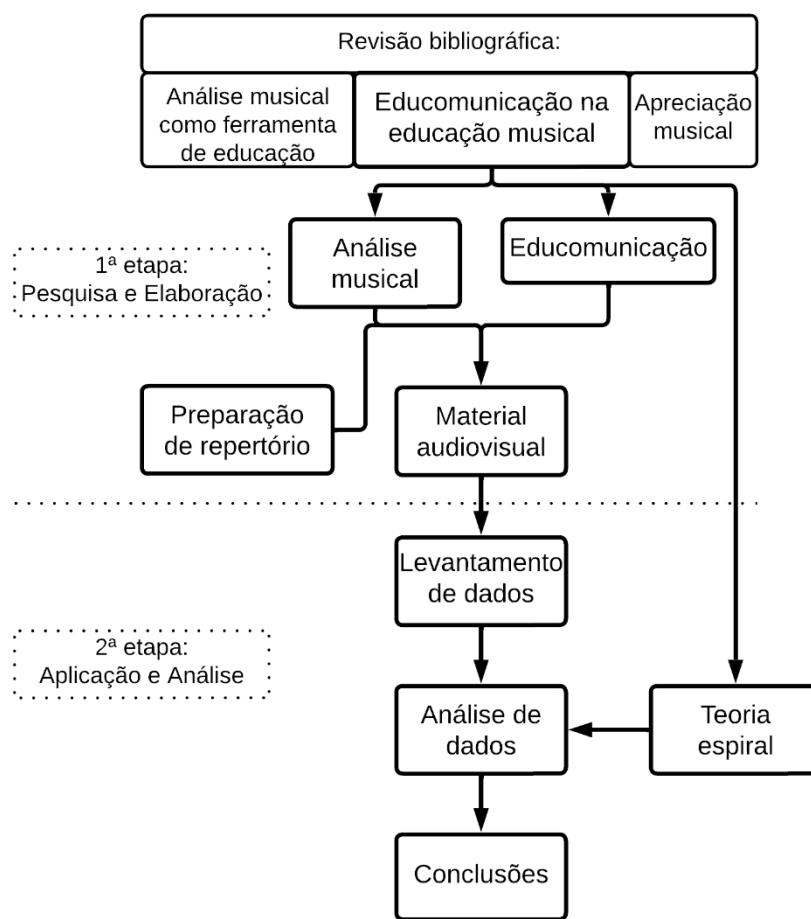
No que tange ao nivelamento dos participantes, os dados de cada sujeito foram discutidos à luz da Teoria Espiral de Desenvolvimento Musical de Swanwick, com a finalidade de verificar se a abordagem utilizada produziu alguma alteração na forma e/ou na intensidade da fruição musical dos sujeitos, através de comparação entre o nível de cada participante na primeira e na segunda obras apresentadas. Sobre isso, Del-Ben afirma que “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” (1996, p. 173).

A

Figura 1 representa o desenho da pesquisa realizada. Na figura em questão nota-se que a *Teoria Espiral* orienta a análise dos dados. Essa teoria, de Swanwick, foi mais

profundamente abordada no capítulo 4.2. A imagem busca representar, também, os 3 assuntos abordados na revisão bibliográfica.

Figura 1 - Desenho de pesquisa.



Fonte: elaborado pelo autor, 2021.

A primeira etapa apresentada no desenho de pesquisa (na parte superior à linha pontilhada horizontal) é uma espécie de processo de “planejamento de aula”, iniciado na revisão bibliográfica, seguido da elaboração do referencial teórico e posterior preparação do material audiovisual que abrange o repertório apresentado e a videoaula. A revisão contempla três assuntos centrais para a pesquisa: a) educomunicação no contexto contemporâneo da educação musical; b) apreciação musical e; c) análise musical como ferramenta de educação musical. Esses tópicos foram abordados no

capítulo 3. A partir desses levantamentos foi possível atender parcialmente à primeira questão dos objetivos específicos elencados, no que tange à conceituação de apreciação musical. As demais conceituações propostas neste objetivo específico foram abordadas no referencial teórico.

Após a revisão de bibliografia, seguiu-se a elaboração do referencial teórico da pesquisa, também tripartite. No item relativo à educomunicação buscou-se compreender o que esse conceito propõe, bem como a forma de sua aplicação à presente pesquisa. Semelhantemente, no capítulo 4.3, sobre análise musical, buscou-se o conhecimento dos elementos constitutivos das obras selecionadas, para aplicação na exposição proposta. A partir do domínio desses assuntos foi possível aplicá-los conjuntamente na videoaula e na avaliação das respostas dos questionários, dessa forma atendendo ao segundo objetivo específico.

O terceiro referencial teórico aborda a Teoria Espiral de Desenvolvimento Musical de Swanwick, que foi demandada na segunda parte do processo metodológico todo. Tal etapa é o equivalente à aplicação do “plano de aula” elaborado na etapa anterior, incluída a avaliação dos resultados obtidos com tal realização. Essa fase, como um todo, contempla os processos indicados abaixo da linha horizontal tracejada da figura acima. O domínio do assunto relativo à teoria swanwickiana teve como alvo a verificação do impacto causado pela exposição de análise musical nos sujeitos; isto é, essa teoria serviu para respaldar se houve ou não desenvolvimento da escuta nos sujeitos após exposição analítica. Com isso atendeu-se ao terceiro objetivo específico proposto, relacionado à identificação do resultado da orientação em análise musical na apreciação musical.

Por fim, o último objetivo específico - correlacionado aos motivos pelos quais ocorreram ou não alterações na apreciação musical dos sujeitos - foi atendido durante a análise dos dados obtidos, através do cruzamento das informações. Neste momento avaliou-se quais fatores podem ter influenciado as eventuais alterações na apreciação musical dos sujeitos envolvidos. De posse desses dados será possível o presente pesquisador rever suas próprias atuações pedagógicas junto à IFES em que leciona, bem como ventilar a criação de disciplinas e/ou cursos específicos em apreciação musical. As informações também serão úteis à discussão sobre a finalidade da análise musical, principalmente correlacionando-a à educação musical, com alguma possibilidade de debate relacionado à questão da sua efetividade educativa.

Resumidamente tem-se o seguinte processo: uma pesquisa exploratória inicial que culminou na revisão de literatura tripartite; esta revisão afetou parte do referencial teórico no que tange à opção por análise musical que contemple a questão da forma musical; o referencial teórico foi elaborado em seguida buscando atender à demanda de embasamento para a produção de material audiovisual e a posterior análise dos dados; seguiu-se a isso o levantamento dos dados através da exposição dos material audiovisual preparado e, por fim, a análise das informações obtidas.

Com os resultados da pesquisa, tanto a da presente tese quanto da que se almeja realizar após o doutoramento, espera-se contribuir para o avanço da educação musical e o estabelecimento da educomunicação, podendo, eventualmente, surgir daí alguma proposta de educomunicação musical. Esta contribuição será primeira e diretamente direcionada aos discentes da Universidade Federal de Roraima, onde o presente pesquisador atua. Além desse âmbito, acredita-se que os dados serão úteis aos demais cursos de graduação em música do Brasil, ao seu ensino em nível escolar fundamental e médio e em ações de extensão que permitam a formação de plateias em música nas comunidades, tanto de forma presencial quanto remota.

3 REVISÃO BIBLIOGRÁFICA

Neste capítulo são apresentadas fontes que abordam questões relacionadas ao tema da pesquisa. Os principais assuntos dizem respeito à educomunicação, à apreciação musical e à análise musical.

3.1 Educomunicação no contexto contemporâneo da educação musical

Nesta seção do texto está apresentada uma revisão bibliográfica sobre a relação da educomunicação com a educação musical. A pesquisa foi realizada no dia 25 de novembro de 2021, no catálogo de teses e dissertações da Capes, usando os termos *educomunicação* e *educação musical* como parâmetros de busca, sem outros filtros. O resultado apresentou 3 dissertações. Os mesmos parâmetros foram aplicados na plataforma *Google acadêmico*, onde obtiveram-se 189 resultados, dos quais aproximadamente 45 foram selecionados em uma *pré-análise* a partir dos títulos. A exploração desse material levou à identificação de 15 textos relacionados, em maior ou menor grau, à presente pesquisa, os quais foram avaliados juntamente com as dissertações supracitadas sob a ótica da análise de conteúdo (BARDIN, 2016). Tal etapa analítica consistiu na exploração dos materiais e realização de fichamentos, com posterior tabelamento dos dados observados.

A comparação dos resultados apresentados pela plataforma de teses e dissertações da Capes com os resultados da *Google acadêmico* trouxe à luz a diferença na forma com que essas ferramentas de busca trabalham. Em virtude disso, a primeira plataforma apresentou apenas 3 dissertações, enquanto a segunda permitiu a identificação de 4 teses e outras 3 dissertações, além de 3 monografias, um artigo e 4 relatos de experiência. Muito embora o quantitativo tenha sido superior nesta última, também verificou-se que menos de 10% dos resultados apresentados tiveram efetiva correlação com essa pesquisa. Além disso, desses 15 textos, 9 apenas tangenciavam o assunto da presente revisão, ao invés de relacionarem-se diretamente com ele. Portanto, embora o *Google acadêmico* permita acesso a mais fontes, elas também precisam ser muito mais filtradas para que se obtenham dados efetivamente relevantes.

A respeito dos textos que abordam o assunto da presente revisão apenas superficialmente, 7 contemplaram questões tecnológicas (DIEGUES e COUTINHO, 2010; GONÇALVES, 2015; NATERA, 2021; OLIVEIRA, 2014; REPSOLD, 2021;

SOLETTI, 2013; STEFANELLI, 2018), como o uso do rádio ou *podcast*, ferramentas audiovisuais ou tecnologias digitais de comunicação, sendo estes os elementos educomunicativos aí tangenciados. Também ocorreu de a educação musical não ser realizada deliberadamente, mas estar imbricada nas atividades realizadas, além de discussões sobre atuação docente.

A educomunicação consta mais intensamente discutida no capítulo do referencial teórico, mas “considerando a construção do campo Educomunicação ter sido desenvolvida e ressemantizada mais amplamente no Brasil por Ismar Soares, a apropriação internacional do termo ainda é embrionária, e sua relação com a Educação Musical, mais ainda” (SAHÃO, 2020, p. 41). Portanto, entendendo que uma breve definição do termo permite uma melhor leitura da presente revisão bibliográfica, entenda-se que ela é

o conjunto das ações inerentes ao planejamento, implementação e avaliação de processos, programas e produtos destinados a criar e a fortalecer ecossistemas comunicativos em espaços educativos presenciais ou virtuais, assim como a melhorar o coeficiente comunicativo das ações educativas, incluindo as relacionadas ao uso dos recursos da informação no processo de aprendizagem (SOARES, 2002, p. 24).

Em outras palavras e de forma simplificada, educomunicação implica em buscar a melhor forma possível de comunicação no processo educativo, inclusive utilizando-se judiciosamente de ferramentas tecnológicas adequadas e disponíveis.

A leitura dos textos revisados levou à elaboração da Tabela 1, abaixo, onde as 3 primeiras colunas à esquerda apresentam informações referentes às fontes, enquanto as demais apontam para as perspectivas e categorias nas quais os trabalhos foram inseridos. As categorias de assuntos abordados nos textos, indicadas nas colunas à direita da tabela, foram organizadas de acordo com temáticas afins, as quais foram explicitadas através do uso de cores.

Tabela 1 - Categorias de assuntos sobre educomunicação

Autor(a)	Instituição	Tipo	Interlocução com ambiente escolar			Teórico/prática			Interlocução com música			Crítica
			Cultura escolar	Legislação da educação musical	Ensino interdisciplinar	Formação em educomunicação	Como a educomunicação ocorre nos espaços	Conceituacões sobre educomunicação	Rádio e/ou podcast	Recursos de vídeo	Formação musical	
ALVARES <i>et al</i> , 2019	IFRGS	Resumo	X		X		X		X			
ANDRADE, 2019	USP	Tese	X	X	X			X				X
BUENO, 2010	UFPR	Dissertação	X	X			X	X			X	X
CASTILHOS, 2019	UCS	Monografia	X				X		X			
DIEGUES; COUTINHO, 2010	UMINHO	Artigo	X		X		X	X	X			
FREITAS, 2011	UFC	Monografia					X	X	X			
GOMES <i>et al</i> , 2015	ANPPOM	Comunicação					X	X				
GONÇALVES, 2015	UNINOVE	Dissertação	X		X				X			
LIMA <i>et al</i> , 2013	UFSM	Relato	X			X	X		X			
MENEZES <i>et al</i> , 2019	UFMG	Relato	X	X	X		X		X		X	
NATERA, 2021	UFSC	Tese	X	X			X		X	X	X	X
OLIVEIRA, 2014	UNIUBE	Dissertação	X				X	X	X			X
REPSOLD, 2021	UNIRIO	Tese	X	X								
SAHÃO, 2020	UNESP	Dissertação	X	X			X	X		X		X X
SILVA, 2016	UFC	Dissertação		X				X				
SOLETTI, 2013	UFRGS	Monografia	X		X				X		X	
STEFANELLI, 2018	UNINOVE	Tese	X		X		X	X	X	X		
ULIANA, 2017	UFU	Dissertação		X		X	X	X			X	X

Fonte: elaborado pelo autor, 2021.

Na perspectiva em que a educomunicação realizou *interlocução com ambiente escolar* (em amarelo, na Tabela 1) constam os trabalhos que se relacionam com o sistema escolar, tanto em pesquisas presenciais nesses espaços quanto em

investigações que não demandaram presencialidade por dizerem respeito a questões legislativas e de ensino. Nesse âmbito, a subcategoria *cultura escolar* inclui todos trabalhos que ocorreram fisicamente neste ambiente e interagiram com ele, tanto através de laboratórios atuando em educação musical quanto no ensino em sala de aula em atividades curriculares e/ou extracurriculares.

Observa-se que a maioria de 14 pesquisas atuou no ambiente escolar, indicando a proximidade entre esse espaço e a educomunicação. Tem-se, portanto, a hipótese de que docentes que tenham recebido formação em educomunicação tenham buscado aplicar seus conhecimentos nos espaços educativos a que têm acesso; considerando-se a escola como o principal desses espaços, naturalmente é aí que eles seriam empregados. Surge, também, questionamento relativo a pouca presença de pesquisas educomunicativas em espaços populares não-escolarizados, uma vez que parte da discussão geradora da educomunicação incluía a preocupação com a formação de populares⁸. Dentre os trabalhos aqui revisados, os espaços não-escolares⁹ consistem em: um conservatório (ULIANA, 2017), um projeto de formação docente em universidade (FREITAS, 2011) e um museu (GOMES, 2015). Silva (2016) realizou uma autobiografia, portanto não estando limitada a espaços.

A segunda subcategoria contemplada pela perspectiva da *interlocução com ambiente escolar* diz respeito à *legislação da educação musical*. Esse assunto resume-se a discussões dos autores sobre as políticas públicas que regem e/ou regeram a educação musical nas escolas brasileiras, comumente como parte de suas justificativas para a realização das pesquisas em questão.

No que tange à educomunicação relacionada ao *ensino interdisciplinar*, em linhas gerais, o que se observou foi que a música esteve relacionada concomitantemente com o ensino de outros assuntos, podendo ser usada como uma ferramenta para tal. Gonçalves (2015, p. 50), por exemplo, afirma que professores podem

desenvolver nos estudantes uma melhora na utilização da linguagem oral e escrita e preparação para o exercício da cidadania, [...] relacionar os conteúdos que fazem parte do currículo escolar em atividades radiofônicas que podem contemplar assuntos diversificados, resgatando a memória e a

⁸ Conforme abordado no capítulo 4.1.

⁹ A expressão *espaços não-escolares* está sendo usada para indicar aqueles lugares que não contemplam as estruturas físicas da escola de ensino fundamental e/ou médio.

cultura da comunidade, tratando de ecologia, lazer e campanhas educativas, como de saúde e trânsito.

Menezes (2019) organizou um *podcast* para ensinar ciências naturais e música juntamente com alunos do ensino médio. Para o autor, os “resultados levam a crer que o processo o qual vivenciaram os instigou a participar ativamente num recurso envolvendo música, ciência e tecnologia” (*ibidem*, p. 10). Soletti (2013, p. 27) também concorda com o uso de música como auxiliar didático ao afirmar que “a mesma pode ser uma ferramenta valiosa e servir de apoio aos educadores”. Esta autora identificou 3 categorias de usos para a música: “a) a música utilizada como apoio emocional; e b) a música como uma leitura crítica do próprio conteúdo; e c) criação de conteúdo por meio da música” (*ibidem*, p. 44). Como último exemplo, Stefanelli (2018, p. 119) cita a importância de a gestão pedagógica escolar “motivar o uso de outras linguagens como uso de filmes e de contação de histórias para introduzir conceitos científicos”.

Assim, o que se verificou é que a educação musical foi usada como ferramenta didática para ensinar outros conteúdos ou esteve implícita nas atividades realizadas através da organização dos elementos sonoros que compunham as ações educativas. Nas pesquisas envolvendo rádio ou *podcast*, por exemplo, a demanda de organização dos sons requereu captação e edição de áudio, o que já contempla uma abordagem de educação musical possível. Portanto, muito embora a categoria aqui abordada tenha sido denominada de *ensino interdisciplinar*, tem-se ciência de que comumente ocorre de a música apenas ser usada como ferramenta de ensino em aulas claramente *disciplinares*. Nesses casos os conteúdos musicais não são desenvolvidos em conjunto com os demais conteúdos, mas a música é usada meramente para reforço da matéria não-musical. O termo *interdisciplinar* da categoria busca indicar que houve, pelo menos, um esforço em unificar o ensino de mais de uma disciplina.

Na perspectiva *teórico/prática* (realçada pela cor cinza na Tabela 1) constam subcategorias que abordam modos de aplicação da educomunicação, tanto através de exemplos quanto de questões dissertativas. Na subcategoria *formação em educomunicação* estão relacionados os trabalhos que se preocuparam em oferecer aos seus sujeitos algum processo de ensino a respeito da educomunicação em si. Na pesquisa de Lima *et al* (2013, p. 2), “o principal intento foi criar condições para formação de equipes de educadores no ambiente escolar por meio da apropriação e usos da linguagem radiofônica, voltada a um processo de construção de conhecimentos interdisciplinar e de forma cooperativa”.

No trabalho de Uliana (2017) observou-se a atuação docente do sujeito investigado após a autora ter lhe oferecido formação em educomunicação. “Algumas características se evidenciaram durante o processo de observação nessa fase, tais como: o diálogo a participação, a interação, a troca de saberes, a autonomia e o protagonismo entre os envolvidos no processo pedagógico” (ULIANA, 2017, p. 121).

A subcategoria *como a educomunicação ocorre nos espaços* contempla pesquisas que testaram tal proposição em ambientes diversos, sendo que, em sua maioria, os espaços escolares foram palco dos trabalhos. Além de um conservatório (ULIANA, 2017), um museu (GOMES *et al*, 2015) e uma universidade (FREITAS, 2011), todos os demais ocuparam-se do ensino básico, tanto diretamente em sala de aula quanto em programas de complementação curricular ou laboratórios. Essa informação aponta para um possível perfil de profissionais que escolhem a educomunicação como meio de atuação, no caso, licenciados ou pedagogos, uma vez que esses ambientes são mais comumente ocupados por quem possui graduação direcionada a tais espaços. Uma possível razão para essas formas de interrelação entre música e disciplinas em propostas educomunicativas consta nas Diretrizes Curriculares Nacionais (BRASIL, 2013, p. 33, grifo nosso), onde tem-se o seguinte texto:

Organicamente articulada, a base comum nacional e a parte diversificada são organizadas e geridas de tal modo que também as *tecnologias de informação e comunicação perpassem transversalmente a proposta curricular* desde a Educação Infantil até o Ensino Médio, imprimindo direção aos projetos político-pedagógicos. Ambas possuem como referência geral o compromisso com saberes de dimensão planetária para que, ao cuidar e educar, seja possível à escola conseguir [...] adotar estratégias para que seja possível, ao longo da Educação Básica, desenvolver o letramento emocional, social e ecológico; o *conhecimento científico pertinente aos diferentes tempos, espaços e sentidos*; a compreensão do significado das ciências, das letras, das artes, do esporte e do lazer; [...].

Tem-se, aí, um dos possíveis textos diretivos que orientem docentes em sua busca de unificação entre educação e comunicação, assim como artes e outras disciplinas. É sabido de que a verificação dessas questões é algo que demanda muito mais profundidade do que a mera citação acima pode oferecer. Para responder a tais hipóteses, cabem pesquisas futuras, pois o tema ultrapassa o escopo da presente tese.

Para Bueno (2010, p. 39), é preciso que a escola forme ouvintes aptos, capazes de fazer crítica sobre o que ouvem e de produzirem música responsável. Ela relata que a “educomunicação não aconteceu, nas realidades investigadas, como

consequência direta do trabalho com a educação musical, mas sim se mostrou necessário um planejamento neste sentido, uma sistematização, para que de fato se efetivasse plenamente" (*ibidem*, p. 120). Já Castilhos (2019, p. 11) concluiu que alguns professores podem sentir-se intimidados com o uso de tecnologias digitais em virtude de seu próprio analfabetismo tecnológico. Tal questão é apresentada, também, por Sahão (2020, p. 15): "estamos respondendo adequadamente, como educadores musicais, ao desenvolvimento tecnológico? Ainda que optemos pelo uso das tecnologias no processo educativo, temos a devida capacidade de utilizá-las?".

Assim, o que foi possível notar nesses textos revisados é a utilização ainda tímida da educomunicação na educação musical, geralmente de forma não proposital e com dificuldades no que tange ao uso de tecnologias digitais atuais, principalmente por parte dos professores. A ênfase dada pelos autores indica que a formação musical escolar deveria orbitar escuta crítica (e, portanto, ativa) e produção musical não-especializada - avessa à conservatorial, que é mais voltada para a formação de músicos instrumentistas ou cantores.

Na subcategoria *conceituações sobre educomunicação* constam as pesquisas que abarcaram discussões sobre o surgimento do termo em questão, bem como explanações sobre sua proposição. Em virtude da, ainda jovem, terminologia, os autores entenderam ser necessário discorrer sobre educomunicação como forma de referenciar e estabelecer o assunto, o que possivelmente seria um dos motivadores para a inclusão desse assunto nos textos. Observa-se que, embora a presente revisão de literatura não tenha selecionado apenas trabalhos mais recentes, o que se verificou foi a ausência de resultados anteriores a 2010. Portanto, das pesquisas encontradas, a mais antiga tem, à época da presente escrita, pouco mais de uma década.

Dentre os recursos comumente encontrados na aplicação da educomunicação tem-se o uso de *rádio e/ou podcast*. Nessa subcategoria verificou-se que dois autores (ÁLVARES, 2019; DIEGUES *et al*, 2015) utilizaram-se de rádio ou *podcast* para efetivo ensino de música, enquanto nas pesquisas de Álvares *et al* (2019), Menezes *et al* (2019), Soletti (2013) e Stefanelli (2018) tal uso foi adjutório em outra disciplina. Nos demais textos a educação musical ocorreu apenas através das capturas e edições de áudio requeridas para os programas, tendo, no entanto, seu foco em outras áreas. Menezes *et al* (2019, p. 4) afirma que "quando, por exemplo, os estudantes fazem buscas e escutas de músicas, a apreciação pode ser trabalhada, e ao gravar o seu

próprio programa, a execução é vivenciada juntamente com as composições musicadas criadas”.

A última subcategoria da *perspectiva teórico/prática* relaciona-se com o uso de *recursos de vídeo*. Cada uma dessas pesquisas abordou diferentemente o uso de elementos audiovisuais. Castilhos (2019) avaliou metodologias de ensino da música por meios tecnológicos em sala de aula, tendo verificado algumas dificuldades no seu uso em virtude das limitações de conhecimento técnico dos professores e dos problemas estruturais encontrados nas escolas. Natera (2021) pesquisou como atividades de mídia-educação¹⁰ podem ser usadas para ensinar e aprender música em cursos de pedagogia, tendo analisado videoclipes voltados ao público infantil e criticado a inserção de conteúdos adultos (como violência e sexualização) nesses materiais, além de posturas ideologicamente contrárias às suas. A autora defendeu que músicas mais simples podem ser usadas como trampolim para repertórios mais abrangentes e/ou complexos. Por fim, Stefanelli (2018) abordou questões de fundamentação teórico-metodológica que dão suporte às práticas de ensino com audiovisual na escola básica, não abordando música exclusivamente, mas o ensino de artes através desses recursos. “Nossa experiência docente permitiu aprimorar uma metodologia de ensino para a disciplina de Artes Audiovisuais [...], que [...] integrou, numa mesma prática pedagógica, múltiplos campos das linguagens artísticas e comunicacionais” (*ibidem*, p. 102). Dessa forma, o que pôde-se averiguar nas pesquisas supracitadas foi que o uso de elementos visuais serviria como adjutório da formação musical, mesmo que essa formação estivesse apenas imbricada nos processos de ensino e aprendizagem.

Na Tabela 1 a *perspectiva interlocução com música* (realçada na cor verde) apresenta as ênfases musicais dadas nos trabalhos revisados. Verificou-se que, dentre os trabalhos revisados, as discussões efetivamente musicais não foram muitas e ativeram-se somente a duas categorias. Na primeira, *formação musical*, constam os trabalhos que averiguaram os assuntos de educação musical realizados, estando contempladas a ampliação de repertório, execução musical, apreciação musical e composição.

¹⁰ Apesar da nomenclatura ser diferente, Soares (2013, p. 193) defende um “diálogo permanente entre os que trabalham sob denominações como ‘comunicação/educação’, ‘media e educação’, ‘midiaeducação’, mídias na educação’, ‘educomídia’, entre outros”.

Sahão (2020) realizou oficinas de música com alunos escolares, onde buscou aplicar a educomunicação na educação musical sem o uso de instrumentos tradicionais. O autor questiona-se “de que maneira projetos de natureza educativa poderiam ser incorporados a uma prática de educação musical que, além do conteúdo em si, propiciasse ao estudante uma formação musical crítica, ativa e criativa” (*ibidem*, p. 17). Após a realização das atividades concluiu-se que a limitação aos recursos tecnológicos pode ser frustrante no processo de aprendizagem de música e que os instrumentos musicais tradicionais e a voz devem ser experimentados, mantendo-se as tecnologias atuais como ferramentas de auxílio (*ibidem*, p. 123).

A pesquisa de Bueno (2010) avaliou a correlação entre educomunicação e educação musical em um programa de complementação curricular no estado do Paraná. Para a autora, este trabalho levou alunos a momentos significativos de performance, composição e apreciação musical. Por fim, Natera (2021) incluiu análises musicais de videoclipes infantis em sua pesquisa, afirmando que

é preciso enfrentar o desafio de descobrir os significados das músicas da mídia no contexto da criança [...]. É preciso oportunizar a elas o fazer musical, a criação e a ampliação de repertório para que elas aprendam a fazer escolhas conscientes e não as realizem apenas por seu capital cultural (NATERA, 2021, p. 230).

O que se observa, portanto, é que na grande maioria dos trabalhos revisados não ocorre muita explicitação dos assuntos musicais abordados, seja através de intervenções com os sujeitos de pesquisa, seja através de observações. Tende-se mais a discorrer sobre questões relacionadas à educomunicação tratando-se das abordagens musicais mais superficialmente. Correlacionando essa percepção com a informação, apresentada no início deste capítulo, de que diversos trabalhos revisados apenas tangenciavam a temática desta revisão, tem-se que pesquisas que correlacionem educomunicação e educação musical ainda são escassas e pouco voltadas às questões musicais.

A segunda subcategoria dessa perspectiva é de *funções da música*, na qual constam os autores que discorrem sobre utilizações dadas a ela. Nesse âmbito, Natera (2021, p. 230) defende ser necessário descobrir, no contexto infantil, os significados das músicas midiáticas, enquanto Soletti (2013, p. 27) afirma que ela pode ser uma “ferramenta valiosa e servir de apoio aos educadores”. Uliana (2017, p. 36) argumenta que “o ensino de música pode proporcionar um aprendizado significativo em que a comunicação musical contemple as ‘vozes’ dos alunos, sua realidade, experiências e

expectativas no processo pedagógico". Observa-se, portanto, que música foi apresentada como um caminho para se adentrar no universo das crianças, para expandi-lo tanto no que tange ao seu repertório conhecido quanto outras disciplinas ou áreas das suas vidas. Tal postura aproxima-se do viés emancipador que a educomunicação propõe, de forma que os educandos sejam conduzidos a uma maior visão de mundo, onde cada um torna-se capaz de pensar por si.

Na última perspectiva, realçada pela cor azul, na Tabela 1, constam as subcategorias que abordam *crítica* através do processo educomunicativo. Os trabalhos que contemplaram a *indústria cultural* dessa forma apontam para a necessidade de percepção crítica do repertório massificado ao qual a sociedade estaria exposta. Nesse sentido, Bueno (2010, p. 46 e 47) afirma:

na educação musical essas reflexões estariam respaldadas pelo desenvolvimento da percepção das estruturas musicais e ampliação constante do repertório. Assim as atuações consideradas importantes para a educação musical estariam agindo de forma complementar: apreciação significativa com compreensão das formas musicais, ampliação constante de repertório e reflexão crítica do repertório apropriado na sua dimensão formal e social, buscando-se alcançar o acesso midiático e tecnológico de maneira crítica, libertadora e emancipatória.

A última subcategoria aponta para um viés *sociológico e/ou crítico*, sendo que as pesquisas aqui incluídas discorrem sobre questões sociais através da educomunicação. Uliana (2017, p. 55, grifo nosso) acredita que educomusicalização¹¹ possibilita "ações significativas no ensino de música, em sala de aula ou fora dela em que o ensinar, o aprender e o fazer música apoiada no processo dialógico, direcionam para a concepção de uma educação emancipatória, transcendendo os muros escolares e *refletindo na vida das pessoas*". Além de tocar em assuntos sociais, Oliveira (2014) centra toda sua pesquisa nas relações de poder simbólico existentes em uma rádio educomunicativa escolar.

Através desta revisão bibliográfica foram identificadas algumas abordagens mais comuns em pesquisas que correlacionam educomunicação e educação musical. Uma rápida análise da Tabela 1 indica predominância de estudos no âmbito escolar, com apresentação de como a educomunicação ocorre nos espaços. Já as subcategorias menos frequentes foram as de formação em educomunicação, de uso de recursos de vídeo e de abordagem mais intensamente musical nas pesquisas.

¹¹ Este termo, utilizado pela autora, combina *educomunicação* e *musicalização*, buscando sintetizar em uma palavra o processo de ensinar música por meios educomunicativos.

Hipoteticamente tem-se que tais trabalhos tenham sido elaborados por profissionais ligados mais à educação do que à performance musical, uma vez que bacharelados em música teriam menor carga de aulas de cunho pedagógico. Tal confirmação poder-se-ia dar através de futura pesquisa específica. Portanto, uma pesquisa como a presente, que visa sondar a efetividade de um processo educomunicativo na apreciação musical, enquadrar-se-ia numa das lacunas aqui identificadas.

3.2 Apreciação musical

Este subcapítulo contempla revisão bibliográfica que abarca o assunto da *apreciação musical*. As obras revisadas constam de livros publicados, além de teses e dissertações encontradas na plataforma da Capes. As obras maiores, como livros publicados, estão contempladas na segunda parte. A pesquisa no catálogo de teses e dissertações foi realizada no dia 3 de setembro de 2021 e utilizou a expressão *apreciação musical* como parâmetro de busca. Foram encontrados 77 resultados dos quais 40 foram efetivamente selecionados após pré-análise dos resumos, sendo estes os textos abordados sob a ótica da análise de conteúdo (BARDIN, 2016). A etapa de análise consistiu da exploração destes materiais com elaboração de fichamentos e posterior tabelamento baseado nas abordagens dos autores para com a apreciação musical. A Tabela 2, abaixo, busca condensar as informações doravante apresentadas.

A delimitação supracitada deu-se pela restrição de tempo existente para a realização da presente tese, pois se se optasse por revisar todos trabalhos que tangenciassem de alguma forma a apreciação musical, seria necessário abranger um número muito maior de textos de educação musical que citam as propostas de educação ativa do séc. XX, uma vez que elas comumente contemplam atividades de apreciação musical. Como vê-se em Camargo (2014, p. 63, grifo nosso), estes “incluíram no ensino musical o desenvolvimento sensorial e motor, propondo, para tanto, o uso do corpo, do movimento, *da escuta* e do canto no desenvolvimento da percepção musical e da aprendizagem dos conceitos musicais”.

Esta revisão de literatura resultou na produção de um artigo (FRIESEN; BAPTAGLIN, 2022), o qual consta no Anexo 1. Assim, a escrita deste subcapítulo é um pouco mais condensada e recomenda-se a leitura do texto anexo como complementar às informações a seguir apresentadas.

Tabela 2 - Categorias de assuntos sobre apreciação musical

Autor(a)	Instituição	Relação entre percepção e apreciação musical			Música	Educação	Tecnologia	Filosofia	Biologia
		Significados/sentidos da música	Ampliação de repertório dos sujeitos	Modelo Espiral na avaliação de apreciação					
ALEXANDRE, 2018	UFPR		X		X	X			
ARAÚJO, 2018	UFRN			X	X	X			
AZEVEDO JÚNIOR, 2015	UFC			X	X	X			
BARBOSA, 2009	UFMG			X	X	X			
BASTIÃO, 2009	UFBA			X	X				
CAMARGO, 2014	USP			X				X	
CONSTANTINO, 2017	Unesp			X	X	X			
COSTA, 2015	UFMG	X			X			X	
DEL-BEN, 1996	UFRGS			X	X				
FERREIRA, 2020	UFPR			X	X				
GIORGETTI, 2018	Unesp	X				X			
GOBBI, 2011	UFRGS	X							
GOMES, 2014	Unicentro					X			
LIMA, 2018	USP							X	
LUZ, 2005	PUC-SP					X	X		
MACEDO, 2005	UFRN		X		X			X	
MENDES, 2010	Unicamp	X							X
MENDONÇA, 2009	UFMG								X
MIGON, 2015	UFRJ			X	X			X	
MUNIZ, 2018	UFU			X		X			
NATUME, 2018	Univille					X	X		
PEREIRA, 2010	UFMG			X	X	X			
PINTO, 2020	UFPR			X	X	X			
RABY, 2015	UFPR					X			
RATTI, 2019	UFMG	X							
RAUSKI, 2015	UEPG		X		X			X	
RODRIGUES, 2017	Unirio				X	X			
SÁ, 2016	UFG			X		X			
SANTANA, 2013	UFBA				X	X			
SANTOS, 2007	UFPR	X		X					
SANTOS, 2013	USP								X
SANTOS JUNIOR, 2017	Udesc	X		X	X	X			

SARMENTO, 2010	Unesp				X	X			X		
SASSE, 2016	UFPR			X	X	X	X				
SCHÜNEMANN, 2010	UFRGS				X	X					
SILVA, 2008	UFSCar					X		X			
SOARES, 2013	PUC-SP									X	
SOARES, 2015	Unirio				X	X	X				
SOUZA, 2017	UNB					X				X	
VELHO, 2011	UFRGS					X					

Fonte: elaborado pelo autor, 2022.

Dentre as 5 perspectivas de abordagem da apreciação musical (indicadas pela diferenciação de cores na tabela acima), a primeira, destacada em azul, apresenta os trabalhos que se relacionaram mais diretamente com o âmbito musical. Muito embora possa parecer redundante, essa categoria fez-se necessária pela verificação de terem havido outras formas de se abordar apreciação musical nas pesquisas revisadas.

Nesta perspectiva, a primeira subcategoria apresenta os trabalhos que discorreram sobre a *relação entre percepção e apreciação musical*. Os dados colhidos apontam para uma diferenciação entre os termos, onde o primeiro é primordial para que o segundo ocorra (GOBBI, 2011, p. 36). A *percepção musical* é tida como o canal pelo qual torna-se possível apreciar música, por meio da “captação, identificação e classificação dos sons” (FRIESEN; BAPTAGLIN, 2022, p. 5), enquanto a *apreciação* diz respeito à fruição, tanto pela identificação dos elementos sonoros quanto nos assuntos do gosto e da significação/valoração dada às obras.

Santos Júnior (2017) e Giorgetti (2018) discutiram o uso da percepção musical em aulas. Para o primeiro autor, “apreciação musical, embora não seja a única modalidade de atividade educativa que desenvolve a percepção musical, destaca-se dentre as outras formas de atividade, porque trabalha diretamente com a obra musical em sua totalidade” (SANTOS JÚNIOR, 2017, p. 58).

Ratti (2019), diferentemente, preocupou-se em verificar o que seus sujeitos percebiam. Para tanto expôs seus ouvintes a execuções de obras acusmáticas multicanal¹², solicitando que indicassem quais elementos sonoros foram percebidos. Além das respostas dos indivíduos, foram colhidos dados através de um eletroencefalógrafo, buscando-se verificar se as obras em questão produziram emoções positivas ou negativas nos cérebros dos sujeitos. Verificou-se que, quanto

¹² Música acusmática é uma obra eletroacústica composta para ser executada em alto falantes, em detrimento de uma performance “ao vivo”. No caso da pesquisa de Ratti (2019), os sujeitos foram colocados em um ambiente cercado de 8 caixas de som, semelhantes aos sistemas *surround* residenciais, de forma a permitir que percebessem direções diferentes das quais os elementos sonoros eram emitidos.

mais se usou da espacialidade para transmitir os elementos sonoros, mais intensa foi a experiência da escuta.

Na subcategoria *significados/sentidos da música* constam as pesquisas que analisaram esse aspecto a partir da apreciação musical. Para crianças e adolescentes em idade escolar verificaram-se influências de ordem moral e religiosa (MACEDO, 2005; RAUSKI, 2015), de produtos ligados às músicas e de elos com o universo dos adultos, estando incluídos aí assuntos como violência e sexualidade (MACEDO, 2005). Também consta a expressão emocional (SANTOS, 2007; RAUSKI, 2015) e, principalmente, o entretenimento como sentido da música para esses públicos. Costa (2015) identificou 7 categorias diferentes de significados, no que tange ao consumo de música midiática, e Santos (2007), embora anterior àquela autora, indicou outras 3. Dessa forma, o que se verificou foi que os autores buscaram descobrir por que as pessoas ouvem música e o que ela significa para elas, categorizando as informações levantadas. Para Scruton (2013, p. 120), “essas referências ao significado e à compreensão dão a entender que as obras de arte comunicam algo, [...] o qual deve ser por nós compreendido a fim de que possamos apreciar o trabalho e tenhamos alguma noção de seu valor”.

Na última subcategoria do âmbito mais diretamente musical os autores utilizaram-se da apreciação musical com a finalidade de expandir o conhecimento de repertório dos sujeitos. Verificou-se que tanto no âmbito escolar quanto em aulas de instrumento essa prática mostrou-se efetiva. De acordo com Alexandre (2018, p. 19), “as atividades musicais na escola, pautadas também na apreciação musical, tornam-se uma importante ferramenta para o professor trabalhar com a diversidade [e] a ampliação de repertórios, para a sensibilização e promoção de experiências estéticas aos estudantes”.

Nos casos em que a apreciação musical foi usada em prol da educação constam 5 subcategorias. Nesta perspectiva verificou-se que o uso da Teoria Espiral de Desenvolvimento Musical de Swanwick (2016) como ferramenta de avaliação da apreciação ocorreu em âmbito educacional, no que tange à medição dos níveis de escuta dos sujeitos. Del-Ben (1996, p. 1) afirma que em alguns casos os professores não indicam com clareza o que esperam dos alunos e utilizam-se de critérios subjetivos

ao avaliar¹³. Para esta autora, a teoria swanwickiana pode ser utilizada como forma de verificar em que estágio de compreensão musical os sujeitos estão. Na presente pesquisa é essa base que se utilizará para verificar se as exposições educomunicativas de análise musical produzem algum efeito de aprimoramento na escuta dos indivíduos.

Das 32 pesquisas realizadas nesta perspectiva educacional, 21 ocorreram em âmbito escolar, o que aponta uma tendência a uma certa correlação entre apreciação musical e estes espaços. Para Constantino (2017, p. 80),

a apreciação musical na escola constitui-se em tarefa a ser empreendida em dois tempos: a) como mediadora e juíza das demais atividades musicais, como a composição, improvisação e a execução e, na perspectiva que se adotou nesta pesquisa; b) como atividade autônoma, que visa o desenvolvimento do conhecimento musical dos alunos e da ampliação de sua cultura geral e acesso aos bens culturais, auxiliando-os no contato com gêneros musicais não familiares e na redescoberta ou aprofundamento de materiais anteriormente apreciados.

Quanto ao *uso didático da apreciação musical*, verificou-se que em algumas pesquisas a apreciação musical foi usada como base ou como ferramenta do processo educacional. Os dados das pesquisas apontaram para o fato de que é possível utilizá-la para ensinar música bem como outras disciplinas. Uma das formas de se avaliar as percepções auditivas de crianças foi através de desenhos, uma vez que elas são mais limitadas nas suas habilidades verbais e escritas.

Dentre os dados levantados, verificou-se que o trabalho de formação musical baseado em repertórios estranhos aos alunos pode ser um dificultador do processo educacional, inclusive podendo gerar estigmas negativos. A proposta entendida como mais adequada pelos autores é a utilização inicial de obras e estilos com os quais os alunos estejam mais familiarizados. Para Migon (2015, p. 76), “o conhecimento do repertório que o aluno procura escutar, fora das aulas, torna-se uma possível ferramenta para que o educador musical busque elaborar a ampliação de um repertório de possibilidades criativas a ser utilizado em sala de aula”. A partir desse repertório que se constrói outros repertórios e se trabalha os elementos musicais, bem como o próprio gosto dos alunos. Para Rauski (2015) e Migon (2015) esses gostos musicais de alunos estão centrados nos gêneros *rock*, *pop*, *sertanejo*, *rap*, *funk carioca* e *samba*,

¹³ Ressalte-se que à época de tal pesquisa não haviam as diretrizes e orientações curriculares da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Apenas após tais diretrizes que se clarificou o que se entendia por música na escola, seus conteúdos, objetivos e, consequentemente o que avaliar.

além de músicas de cunho religioso, com destaque à música cristã¹⁴. Os processos iniciais de educação musical precisariam ser com músicas não-instrumentais, que contenham letra cantada, pois a informação que se obteve é que os alunos focam muito mais neste aspecto do que nos outros elementos sonoros (COSTA, 2015). Referências à melodia e ao timbre apareceram raramente para os autores revisados quando se observou quais aspectos das músicas foram percebidos pelos sujeitos, tendo-se, portanto, que desenvolver estas percepções pelo processo de educação musical.

A utilização de concertos didáticos foi uma das abordagens mais frequentes para a ampliação dos repertórios dos alunos. Verificou-se que entidades renomadas de produção de música de concerto têm dedicado parte de suas agendas e esforços para a formação de plateias (SOARES, 2015; SASSE, 2016). “Tais programas em geral são configurados com o objetivo de promover ações educativas que venham a contribuir para a renovação e ampliação do público consumidor da música de concerto” (SOARES, 2015, p. 11). Outra abordagem observada contemplou exposição de alunos a obras às quais não estavam habituados, buscando-se oferecer formação direcionada à diversidade musical e ao multiculturalismo.

No que tange educação de pessoas na *terceira idade*, Silva (2008), Luz (2005) e Natume (2018) realizaram pesquisas com ações de musicalização dessa população. Dentre as atividades constavam ações de apreciação musical, comumente em associação a outras ações como a exploração dos sons e o diálogo. Nestes diálogos buscou-se ouvir as narrações das histórias de vida dos sujeitos, o que permitiu uma (re)humanização dos idosos participantes das atividades. As escutas musicais apresentaram-se de forma mais subjetiva, com associações afetivas às memórias de cada um.

Na perspectiva tecnológica, realçada na cor cinza na Tabela 2, constam os trabalhos que avaliaram a influência da mídia nos gostos musicais e o uso de tecnologias contemporâneas na apreciação musical. Pelo fato de a grande maioria dessas pesquisas ter ocorrido no âmbito escolar, e por aparelhos móveis como os *smartphones* e similares serem parte corriqueira da vida desses alunos, o acesso de crianças e jovens à música é muito mais simples do que em gerações anteriores, no entanto, com uma influência das indústrias da cultura muito mais intensa. Macedo

¹⁴ De acordo com o Censo de 2010 (BRASIL, 2010), há um alto índice de cristãos das mais diversas vertentes no Brasil, fato que certamente influencia nos gostos e repertórios ouvidos por alunos.

(2005, p. 211) afirma que “as experiências infantis relativas às produções musicais nos sinalizaram que as novas tecnologias em muito têm contribuído na manutenção do poder de grandes companhias musicais”. Para os autores revisados, a indústria cultural e a lógica de mercado acabam por influenciar diretamente os gostos dos alunos escolares, muito embora o acesso às tecnologias *mobile* também tenham permitido contato com repertórios mais marginalizados.

Como fontes de influência dos gostos, observou-se a presença do círculo familiar, da religião e da mídia e dos grupos sociais. Assim, trabalhos como o de Migon (2015, p. 107) buscaram, “por meio do conteúdo das letras, a valorização e o respeito à diversidade cultural”.

Ainda no âmbito tecnológico, o uso de computadores para a realização de atividades musicais foi assunto das pesquisas de Mendes (2010), Soares (2013) e Souza (2017). Todos afirmaram que softwares próprios para essa finalidade podem ser auxiliares no processo educacional musical. Este campo de atuação, onde pode-se, inclusive, encontrar novos e maiores mercados de consumo para a formação musical através da *internet*, pode ser visto como um novo e vasto espaço de atuação para educadores musicais e pesquisadores.

Na categoria de cunho filosófico (em verde, na Tabela 2) constam as pesquisas de Azevedo Júnior (2015) e Lima (2018). O primeiro buscou sintetizar os trabalhos de Susanne Langer e Theodor Adorno na experiência musical, concluindo não ser possível fazê-lo. Com outro viés, Lima (2018, p. 382) argumenta que “não há escuta desvinculada de alguma política da auralidade. Toda escuta implica, sempre, condições específicas de operação, as quais são herdadas, emprestadas, replicadas e inventadas”. Para este autor o processo de escuta teria sido modificado ao longo dos anos pelas indústrias ligadas ao ramo sonoro. O que se observou nestes autores é que a apreciação musical apenas aparece ao longo das discussões, sem ser o foco central das pesquisas.

Na última das categorias foram enquadradas duas pesquisas da área biológica. No trabalho de Santos (2013) verificou-se que o apreço por música não diminuiu em pessoas que receberam implantes cocleares, muito embora a qualidade da audição musical tenha caído em virtude das limitações dos aparelhos. Já na pesquisa de Mendonça (2009, p. 110) descobriu-se que a prática musical permitiu um “desempenho superior, estatisticamente significante” nas habilidades metalingüísticas de memória

sequencial e não-verbal, síntese fonêmica, identificação de rimas, exclusão fonêmica e apreciação musical. Nestas pesquisas a apreciação musical serviu como ferramenta para levantamento dos dados que as autoras buscavam.

Conclui-se a primeira parte desta revisão bibliográfica com o reforço da percepção da proximidade entre educação musical e apreciação musical. Dentre os trabalhos que correlacionaram estes assuntos sempre houve a indicação de que a escuta musical efetivamente melhorou nos sujeitos pesquisados a partir das ações de intervenção. Este dado suscita alguns questionamentos:

uma vez que em todos os casos houve algum tipo de orientação à escuta dos sujeitos, não seriam essas orientações que permitem uma audição mais ativa, independente (grosso modo) da abordagem utilizada? Não bastaria orientar as pessoas de alguma forma para que elas consigam escutar música de forma mais ativa? Considerando que, *a priori*, toda orientação de escuta pressupõe uma interpretação analítico-musical prévia por parte do orientador em que se dá prevalência a alguns elementos em detrimento de outros, a apreciação dos sujeitos não se limitaria à ênfase exposta? Haveriam orientações de escuta mais efetivas que outras? Em caso afirmativo, que tipo de ênfase seria mais ou menos efetiva? (FRIESEN; BAPTAGLIN, 2022, p. 10).

O que se supõe é que os resultados obtidos pelas pesquisas tenham sido afetados pelos tipos de formação musical aos quais os sujeitos avaliados estiveram expostos.

Outra verificação possível a partir desta revisão foi o fato de que a teoria de Swanwick foi praticamente a única utilizada para mensurar os níveis de apreciação dos sujeitos. Isto leva a duas hipóteses possíveis, *a priori*: a) esta teoria seria a mais bem estruturada, o que a tornou a ferramenta mais adequada para essa finalidade; b) a consolidação dessa teoria no âmbito acadêmico desestimula o desenvolvimento de outras formas de avaliação. Portanto, “seria possível elaborar outra teoria capaz de avaliar níveis de aprofundamento das pessoas na apreciação musical?” (FRIESEN; BAPTAGLIN, 2022, p. 11). Por que não desenvolver outra teoria tão, ou mais, sólida que a de Swanwick? Seria possível estabelecer uma teoria dessas nos espaços acadêmicos em uma época em que há excesso de informação para todos? Estes questionamentos, meramente provocadores, poderiam vir a ser o foco de pesquisas futuras. Deve-se levar em consideração, também, a própria juventude da pesquisa brasileira na área da educação musical, cujo primeiro programa de pós-graduação brasileiro data de aproximadamente 40 anos.

Também verificou-se que aulas de educação musical no âmbito escolar tiveram maior presença de atividades de apreciação musical do que aulas de instrumento ou

canto. Hipoteticamente tem-se que a formação de licenciados (que tendem a atender mais ao sistema escolar) inclui a apreciação mais intensamente do que a dos bacharéis (que tenderiam a atender mais a aulas individuais de instrumento ou canto). Levanta-se, também, a hipótese de que os objetivos de cada tipo de formação musical influenciam a quantidade de apreciação musical ali presente, podendo ser: “a) mais ‘tecnicista’ e voltada à performance musical geralmente através de aulas individuais; ou b) uma formação musical mais ampla mais comumente através de aulas em grupo” (FRIESEN; BAPTAGLIN, 2022, p. 12). Da mesma forma que as provocações anteriores, estas fogem ao presente escopo.

Como exposto anteriormente, percebe-se que apreciação musical não é sempre um processo de audição ativa para diversas pessoas. Alguns autores, por constatarem essa lacuna, passaram a buscar formas de orientar plateias de música através da publicação de livros como *Apreciação musical: subsídios técnico-estéticos* de Caldeira Filho (1971) e *Como ouvir e entender música* de Copland (1974). Estes autores, em particular, preocuparam-se em formar ouvintes “para que [...] possamos fazer a Música emergir como ‘figura’, como fato estético *completo*” (CALDEIRA FILHO, 1971, p. 9, grifo nosso) e também “para que a música pertença um pouco mais ao ouvinte” (COPLAND, 1974, p. 11). Sobre sua obra, este último autor ainda afirma que “a ideia deste livro é preparar para ouvir” (*ibidem*, p. 12). Deduz-se que “a compreensão da música seja o objetivo da apreciação musical” (SANTOS e BARROS, 2016, p. 310).

Portanto, a seguir consta a segunda parte da revisão bibliográfica deste tema, onde estão contemplados livros publicados sobre o assunto. Estas fontes não foram levantadas de forma tão sistemática quanto nas demais revisões de literatura aqui apresentadas, tendo-se partido de um processo exploratório em obras às quais o presente autor teve acesso direto em bibliotecas, em referências bibliográficas citadas em outros textos e em pesquisas mais abrangentes na *internet*, principalmente através de sites de busca com uso do descritor *apreciação musical*. A maior dificuldade encontrada nessa busca deu-se pelo fato de haver maior número de obras sobre o tema apenas em formato impresso, o que reduziu as possibilidades de acesso aos textos, pois parte considerável desses livros é de um período que orbita a metade do século XX, o que possivelmente acarretou em um menor volume de exemplares remanescentes atualmente. Também ocorreu de diversos títulos presentes nas referências dos textos não terem sido encontrados pelo presente pesquisador, o que indica que há mais obras sobre o assunto do que as aqui apresentadas. Com os livros

encontrados realizou-se a análise de conteúdo (BARDIN, 2016), a partir da leitura das obras, fichamento das mesmas e posterior elaboração da tabela a seguir com as categorias de assuntos abordados.

Tabela 3 - Relação de assuntos sobre apreciação musical em livros

	Repertórios				Educação musical							Análise musical				
	Uso de música popular	Uso de música erudita	Estilos musicais	Sugestões de repertório a ouvir	Propostas educacionais em apreciação	Apresentação de instrumentos	Representações gráficas da música	Posturas em concertos	Teoria musical	História da música	Significação da música	Tipos de ouvintes	Meios musicais	Textura	Formas/estruturas musicais	
BAREILLES, 1977	X	X	X			X			X			X		X	X	
BOCKMON; STARR, 1959		X	X	X		X	X		X					X	X	
BURROWS, 2010		X		X		X	X		X	X						
CALDEIRA FILHO, 1971		X		X	X				X	X	X	X				
COPLAND, 1974	X	X	X	X	X	X	X		X	X	X	X	X	X	X	
ERICKSON, 1955		X					X		X		X				X	
FAULKNER, 1921		X				X	X	X	X	X					X	
FELDMAN, 1943		X		X	X				X	X		X				
FERRIS, 2008	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X				X	X	
FORNEY <i>et al.</i> , 2013	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X			X	X	
FORNEY; MACHLIS, 2011	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X			X	X	
GEHRING, 1913		X					X								X	X
HAGGIN, 1978	X	X		X			X			X	X				X	X
HARRISON, s/d		X	X	X	X		X		X	X					X	X
HICKOK, 1979	X	X	X	X	X	X	X		X	X					X	X
KERMAN, 1976		X	X	X		X	X		X	X	X				X	X
KRAMER, 2007	X	X										X				
KREHBIEL, 1908	X	X		X	X	X			X	X	X				X	
JUSTUS, MIRANDA, 2003		X		X		X		X	X	X						
McKINNEY; ANDERSON, 1947			X	X	X						X	X	X			X
MARON, 2003		X				X				X						X
MACHLIS, 1970	X	X	X	X	X	X	X		X	X	X	X			X	X
MILLER, 1958		X	X	X	X	X	X		X	X	X	X	X		X	X
NADEAU; TESSON, 1971	X	X	X	X	X	X	X		X	X	X				X	
NEWSOM, 1967		X		X	X		X			X	X	X				X
SKOLSKY, 1944		X	X	X	X	X	X		X	X						X
STRINGHAM, 1959	X	X	X	X	X	X	X		X	X	X	X	X	X	X	X
SUHAMY, 1997		X		X						X						
THOMPSON, 1936		X				X			X	X						X
TISCHLER, 1955	X	X		X	X		X		X	X					X	X
WISNIK, 1989	X	X							X	X	X	X	X	X	X	X
WRIGHT, 2004	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X			X	X

Fonte: elaborado pelo autor, 2022.

Verificou-se a existência de 3 perspectivas de abordagem, ressaltadas em cores diferentes na tabela acima. Na categoria *repertórios* constam 4 subcategorias correlacionadas, em que o assunto dos conjuntos de obras musicais é discutido sob prismas diferentes. As duas primeiras subcategorias indicam quais autores contemplaram música de cunho popular e de cunho erudito. Nota-se que todos discorreram sobre esta última, enquanto a música popular não foi sempre abordada. Hipoteticamente, e com base em algumas afirmações encontradas em tais textos, tem-se que a complexidade da música de concerto pode ter demandado a produção de textos que educassem leitores-ouvintes¹⁵ nessa categoria. Observe-se, por exemplo, a afirmação de Wright (2004, p. 4, tradução nossa):

Música popular pode ser tão artística e séria quanto a música clássica, e frequentemente os músicos que a executam são tão talentosos e habilidosos quanto os músicos clássicos. Mas música popular, diferente da clássica, raramente contém múltiplos níveis de atividade musical, e por essa razão não requer, e não recompensa, intensamente a escuta ativa. O que percebemos na primeira audição é (mais ou menos) tudo que há na obra. Talvez essa inabilidade de recompensar por repetidas escutas ou permitir diferentes interpretações cada vez que se ouve seja a razão pela qual a audiência rapidamente se cansa de canções populares e busque por novas¹⁶.

Esta afirmação assemelha-se à de Ferris (2008, p. xxxvi), quando este afirma que música popular é, essencialmente, fonte de entretenimento e relaxamento, mas demanda pouco treinamento formal e, apesar de sempre haver música popular de qualidade, tais características podem levar estas obras a terem vida curta. Migon (2015, p. 62) também se posiciona de forma incisiva: “O repertório massificado desobriga o ouvinte de pensar, além negar uma audição adequada e justa”.

Assim, o que se observa é que, por mais que essas afirmações possam gerar diversas controvérsias (especialmente em relação a termos que fazem julgamentos subjetivos e de valor), para os autores em questão, a complexidade da música erudita é maior e, portanto, demanda formação específica para que a escuta ativa efetivamente ocorra. Para eles, neste tipo de repertório “[...] cada novo encontro pode

¹⁵ As obras revisadas apontam para um processo educacional em que os autores buscam orientar seus leitores no processo de escuta musical, inclusive com direcionamentos para a audição. Portanto, o uso do termo *leitor-ouvinte* aponta para este tipo de público consumidor destes livros.

¹⁶ No original: “Popular music can be just as artful and just as serious as classical music, and often the musicians who perform it are just as talented and skilled as classical musicians. But popular music, unlike classical, rarely contains multiple levels of musical activity, and for this reason does not require, and does not reward, intensely active listening. What we hear the first time is (more or less) what we get. Perhaps this inability to reward repeated hearings or to allow for a different interpretation each time we listen is why the listening public quickly tires of particular popular songs and moves on to new ones” (WRIGHT, 2004, p. 4).

mostrar uma face diferente, um lado diferente da mesma mentalidade" (KRAMER, 2007, p. 41, tradução nossa)¹⁷. Essa, portanto, parece ser uma razão possível pela qual vê-se mais literatura buscando ensinar a escutar música erudita do que música popular.

A terceira subcategoria aborda *estilos musicais*. Para Forney et al (2013, p. 59, tradução nossa), "estilo pode ser definido como a forma característica em que uma obra de arte é apresentada. A palavra também pode indicar a maneira pessoal de expressão do criador – o sabor distintivo que separa um artista de todos outros"¹⁸. Para Copland (1974, p. 159), "é a interação da personalidade e da época que resulta na formação do estilo de um compositor". Portanto, nesse item constam indicados os autores que buscam explicar o que é estilo, bem como aqueles que expuseram os estilos de época e/ou de compositores específicos. A maioria dos autores abordou esse assunto juntamente com questões históricas, de forma a oferecer aos leitores-ouvintes um *background* maior para a experiência da escuta musical.

Na última subcategoria dessa perspectiva estão apontados todos livros em que os autores indicam *sugestões de repertório a ouvir*. Essas músicas são apresentadas concomitantemente ou após explanações específicas sobre alguma questão musical, com orientações para que os leitores-ouvintes foquem sua atenção nos elementos citados. Assim, muito embora esta subcategoria não esteja enquadrada na perspectiva *educação musical*, ela também serve a esta finalidade.

Na perspectiva *educação musical* consta a maior quantidade de subcategorias, o que serve de indicativo do fato de os autores terem produzido estas obras para formar seus leitores no assunto da escuta musical. Observa-se que a maioria dos autores abordou diversos assuntos desta perspectiva, sendo que somente Suhamy (1997) e Gehring (1913) contemplaram apenas um destes, conforme Tabela 3. Assim, entende-se que o principal objetivo dos livros aqui revisados foi o de educar musicalmente, e para tanto foram abordados os diversos assuntos elencados na tabela supracitada.

A primeira das subcategorias aponta quais textos foram elaborados com visíveis *propostas educacionais em apreciação*. Verificou-se que as estruturas dos conteúdos

¹⁷ No original: "[...] each new encounter may show a different face, a different side of the same mentality" (KRAMER, 2007, p. 41).

¹⁸ No original: "Style may be defined as the characteristic way an artwork is presented. The word may also indicate the creator's personal manner of expression—the distinctive flavor that sets one artist apart from all others" (FORNEY et al, p. 59).

foram pensadas de forma a se construir um tipo específico de raciocínio, uma maneira de se abordar a música. Assim, a estrutura básica da maioria dos livros constou, inicialmente, de questões teóricas sobre o som como matéria-prima da música, suas propriedades e suas formas de organização primárias (linhas melódicas, harmonias, ritmos etc), seguido de exposições de formas musicais e contextualizações estilísticas baseadas nos períodos da História da Música e/ou nos principais compositores.

Dentre estes “currículos” propostos pelos autores, comumente houve apresentação de instrumentos musicais, bem como sua disposição tradicional na orquestra. Estas exposições incluíram imagens dos instrumentos com breves descrições, bem como as famílias dos instrumentos e formações instrumentais menores. Nas obras mais recentes houve a inclusão de instrumentos eletrônicos, como o sintetizador, devido à sua vulgarização e inclusão mais intensa nos repertórios mais contemporâneos. Os livros mais recentes já se utilizaram de tecnologias audiovisuais para expor seus exemplos, com a anexação de CD’s, DVD’s e/ou *links* para plataformas de *streaming*.

Na subcategoria *representações gráficas da música* estão incluídos todos autores que usaram de mais do que o texto escrito no processo educativo. Todas as formas de gráfico foram incluídas na tabela, inclusive a partitura. A título de ilustração, a seguir consta um exemplo de Miller (1958), onde buscou-se elucidar como um compositor pode elaborar variações sobre um tema. Assim como outros, tal autor não dispunha tão facilmente, à época, de um meio sonoro para transmitir as ideias musicais contidas em seu texto (como ocorre com livros mais recentes que anexam mídias), portanto, a utilização da partitura para permitir que o leitor também ouça mostrou-se uma alternativa bastante adequada.

Figura 2 - Exemplos de variações sobre um tema, segundo Miller¹⁹

Tema original

Variação 1

Variação 2

Variação 3

Variação 4

Variação 5

Variação 6

Variação 7

¹⁹ Todas imagens que contém partituras são “clicáveis”. Tendo-se acesso à *internet*, pode-se ser direcionado para um *site* onde a imagem da partitura e seu respectivo som podem ser vistos e ouvidos. No arquivo em formato PDF geralmente basta *clicar* sobre a imagem.

The image contains two musical staves. The top staff, labeled 'Variação 8', consists of four measures in common time (indicated by a '4'). The bottom staff, labeled 'Variação 9', also consists of four measures in common time. Both staves feature a treble clef and a bass clef. The notation includes various note heads (solid black, hollow, and with stems) and rests.

Fonte: Miller (1958, p. 75 a 77).

Outra demonstração gráfica consta a seguir, onde o mesmo autor busca clarificar questões relacionadas às estruturas musicais. Nesse caso ele utiliza-se de uma canção bastante popular à época para orientar seus leitores a focarem a atenção nas linhas melódicas de maneira que percebam a forma da música, com suas frases e seções. As cores constantes na Tabela 4 não aparecem originalmente, foram adicionadas pelo presente autor, e servem para auxiliar na identificação da composição das seções da peça. No caso, a somatória das frases *a* e *b* (cores azul e amarelo) resulta na seção *A* (em verde, que é a mistura das duas cores anteriores), da mesma forma como as frases *c* e *d* resultam na seção *B*. Este tipo de exemplo mostra-se mais adequado para atender a população que não domina o código de grafia da partitura, denotando a preocupação do autor em transmitir suas ideias a uma gama maior de pessoas.

Tabela 4 - Estrutura da canção Santa Lucia

Now 'neath the silver moon	phrase a	section A
Ocean is glowing		
O'er the calm billow	phrase b	
Soft winds are blowing;		
Here balmy breezes blow	phrase a	section A
Pure joys invite us,		
And as we gently row,	phrase b	

All things delight us.		
Hark, how the sailor's cry	phrase c	section B
Joyously echoes nigh:		
Santa Lucia! Santa Lucia!	phrase d	section B
Home of fair Poesy		
Realm of pure Harmony,	phrase c	section B
Santa Lucia! Santa Lucia!		

Fonte: Miller (1958, p. 83).

Assim, o que se verificou é que as imagens têm função adjutória no processo educacional, tanto para aspectos musicais quanto em questões de ilustração de exemplos, como no caso da comparação de estilos das artes plásticas com a arte musical.

Um assunto pouco abordado diz respeito à *postura em concertos*. Apenas 5 autores discorreram sobre as tradições e hábitos que existem nos espaços onde concertos de música erudita ocorrem. Em autores mais antigos essas informações não são apresentadas, sendo que as obras que o fazem datam todas do séc. XXI. Pode-se inferir, hipoteticamente, que em épocas anteriores essa cultura ainda permeava a sociedade de forma mais corriqueira, mas que mais recentemente a diminuição do hábito de ir-se a concertos de música erudita tenha demandado a inclusão destes assuntos nos livros sobre apreciação musical. Também entende-se que uma maior massificação de alguns tipos de repertórios nas últimas décadas permitiu o acesso de pessoas que não iriam às salas de concerto em outras situações. Foram abordados assuntos como momentos de aplausos, manutenção de silêncio durante as audições, vestimentas tradicionais nestes espaços, programas de concerto, rituais de preparação dos músicos e assuntos semelhantes a estes, os quais são corriqueiros para quem frequenta teatros, mas podem ser desconhecidos para quem não costuma fazê-lo e, portanto, podem causar algum estranhamento. Assim, não é de se espantar que estes tópicos constem em livros que almejam orientar leitores interessados em aprimorar sua escuta musical e suas experiências com esse tipo de repertório.

Como citado anteriormente, questões de *teoria musical* são apresentadas inicialmente em, praticamente, todos livros. Além das discussões supracitadas, também aparecem orientações básicas sobre a grafia musical através de partitura.

Nota-se que a formação teórica inicial se fez necessária para que os leitores pudessem ser capazes de perceber racionalmente os elementos do mundo sonoro. Sem essas explanações os textos corriam o risco de se aterem a questões subjetivas de significação da música e/ou a impedir que diletantes em música tivessem acesso mais consciente ao mundo sonoro.

Na subcategoria *história da música* estão indicados os autores que discorrem sobre questões que envolvem os eventos ocorridos em cada período da História, de forma a incluir essas informações na contextualização da apreciação musical. Questões estilísticas comumente aparecem imbuídas no texto, bem como comparações com outras artes. Além disso, os autores apresentam informações filosóficas e de história geral. Todos livros discorrem sobre isso no âmbito da história da música erudita ocidental, com algumas incursões em culturas distantes dos seus potenciais leitores e no cenário popular (incluídos aí *jazz*, *blues*, *rock*, *pop* etc). O que se observa é que há um estímulo para que a música de cada período e cultura seja escutada sob seu próprio prisma e da forma menos afetada possível pela cultura do próprio ouvinte, como uma espécie de imersão no universo que cerca a obra.

Ao discorrerem sobre *significação da música*, os autores indicados buscaram apresentar aos leitores-ouvintes alguma interpretação mais subjetiva das obras, de forma que a leitura do texto e a relação com as músicas não fosse tão “áspera”, com orientação puramente técnica. Outra abordagem do assunto informa os leitores-ouvintes de que a busca de elementos extramusicais pode trazer significação às obras. Para Caldeira Filho (1971, p. 13), por exemplo, “apreciação significa a operação conducente a um juízo de valor sobre uma coisa”, e Copland (1974, p. 23) afirma que “toda música tem o seu poder expressivo, algumas mais e outras menos, mas todas tem um certo significado escondido por trás das notas, e esse significado constitui, afinal, o que uma determinada peça está dizendo, ou o que ela pretende dizer”.

A partir da afirmação deste autor, de que “novatos em música gostam de procurar palavras específicas que adaptam às suas reações musicais” (COPLAND, 1974, p. 24), tem-se que as subjetividades têm valor na educação musical desde seu início, pois elas podem facilitar associações afetivas e, consequentemente, produzir maior interesse pelas obras.

Caldeira Filho (1971, p. 74, grifo nosso) afirma que

pretende-se uma globalização, não de matérias, mas da mente do educando, insinuando-lhe na audição *elementos históricos, sociais, psicossociais*²⁰, *técnicos, estéticos*, etc., conducentes a uma apreciação no exato sentido do termo: consciência da natureza da obra ouvida, dos seus *elementos integrantes e da sua configuração estética*, tudo resumível num *juízo de valor*.

Observe-se, portanto, um exemplo em que essa significação está entremeada no texto. No caso apresentado, Forney *et al* (2013) estão orientando seus leitores-ouvintes na percepção da forma de sonata do primeiro movimento da obra *Eine kleine Nachtmusik* de W. A. Mozart:

-“Podemos, portanto, considerar a forma de *allegro* de sonata como um *drama* entre duas áreas-chave contrastantes”²¹ (*ibidem*, p. 152, tradução nossa, grifo nosso);

-“*Conflito e ação*, a essência do drama, caracterizam o desenvolvimento. Esta seção pode passear por uma série de tons distantes, *aumentando a tensão contra a inevitável volta para casa*. As modulações frequentes contribuem para um *senso de atividade e inquietação*”²² (*idem*, tradução nossa, grifo nosso);

-“O retorno do primeiro tema na tônica *satisfaz a necessidade de unidade do ouvinte*”²³ (*ibidem*, p. 153, tradução nossa, grifo nosso);

-“O movimento se inicia com um tema *forte e marcial* que atinge rapidamente seu ápice (um exemplo de um ‘tema foguete’) e depois desce na mesma proporção. Mozart equilibra essa ideia com um segundo tema descendente *elegante*. O tema final *exala um alto nível de energia*, movendo o trabalho para seu curto desenvolvimento; e a recapitulação traz de volta todos os temas, terminando com uma *vigorosa coda*”²⁴ (*idem*, tradução nossa, grifo nosso).

²⁰ O termo *psicossociais* foi atualizado para a gramática brasileira atual, pois no original constava *psico-sociais*.

²¹ No original: “We may therefore regard sonata-allegro form as a drama between two contrasting key areas” (FORNEY *et al*, 2013, p. 152).

²² No original: “Conflict and action, the essence of drama, characterize the development. This section may wander through a series of foreign keys, building up tension against the inevitable return home. The frequent modulations contribute to a sense of activity and restlessness” (FORNEY *et al*, 2013, p. 152).

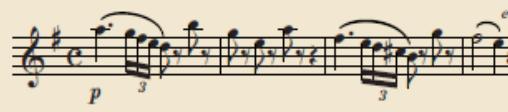
²³ No original: “The return of the first theme in the tonic satisfies the listener’s need for unity” (FORNEY *et al*, 2013, p. 153).

²⁴ No original: “The movement opens with a strong, marchlike theme that rapidly ascends to its peak (an example of a “rocket theme”), then turns downward at the same rate. Mozart balances this idea with an elegant descending second theme. The closing theme exudes a high energy level, moving the work into its short development; and the recapitulation brings back all the themes, ending with a vigorous coda” (FORNEY *et al*, 2013, p. 153).

Observe-se, a seguir, um excerto da imagem que serve como guia de audição do mesmo trecho²⁵. Na imagem completa constam informações a respeito da obra, com indicações de elementos nos quais os leitores-ouvintes devem atentar-se. As orientações são de atenção a elementos da melodia, do ritmo e métrica, da harmonia, da textura, da forma e da formação instrumental. Abaixo consta apenas parte dessa imagem, com indicações de quando ouvir determinados elementos.

Destacam-se, tanto no texto quanto no guia de audição, os diversos adjetivos apresentados pelos autores, que buscam orientar a escuta dos leitores-ouvintes. Termos como *agressivo*, *gracioso*, *menos preocupado* e *insistente* são usados para descrever os temas musicais. Isso tende a produzir uma alteração nas audições, de forma que o indivíduo buscará sentir as qualidades apresentadas pelo texto, por mais que elas possam ser classificadas como subjetivas. Assim sendo, os autores estão induzindo uma significação particular à obra. Entende-se que em ouvintes em processo de formação essa orientação é didaticamente importante e que, por essa razão, os autores acertam na forma de expor as informações. Após formações iniciais, no entanto, espera-se de audiências mais maduras que se tornem capazes de encontrar significações próprias nos repertórios. Tais audiências poderiam deparar-se com orientações dessa natureza e compará-las com suas próprias interpretações.

Figura 3 - Guia de audição de *Eine kleine Nachtmusik*

EXPOSITION 0:00 Theme 1—aggressive, ascending “rocket” theme, symmetrical phrasing, in G major:  Transitional passage, modulating. 0:46 Theme 2—graceful, contrasting theme, less hurried, in the key of the dominant, D major:  0:58 Closing theme—insistent, repetitive, ends in D major. Repeat of exposition.

²⁵ Importante ressaltar que este livro é acompanhado de mídia audiovisual para as apreciações orientadas pelo texto. As indicações de minutos e segundos dizem respeito às gravações aí contidas.

DEVELOPMENT	
3:07	Short, begins in D major, manipulates theme 1 and closing theme; modulates, and prepares for recapitulation in G major.
RECAPITULATION	
3:40 Theme 1, in G major.	
4:22	Theme 2, in G major.
4:34	Closing theme, in G major.
5:05	Coda—extends closing, in G major.

Fonte: Forney *et al* (2013, p. 156).

Na subcategoria *tipos de ouvintes* estão indicados os autores que discorrem sobre as formas que se pode abordar a questão da audição musical. O que os autores trazem à tona são diversos níveis de apreciação possíveis. A distinção orbita, em maior ou menor grau, na diferença entre *ouvir* e *escutar* música. Stringham (1959, p. 6) usa os termos ingleses *listener* e *hearer* para identificar os dois grupos. *Ouvir* música implica em não prestar atenção aos elementos sonoros, em um processo em que as obras musicais ficam em um segundo plano no ambiente em que se está, em um processo passivo de audição. Já *escutar* é um processo ativo, em que o foco do indivíduo está deliberadamente na fruição musical. Semelhantemente, Granja (2006, p. 65) afirma que

ouvir é captar fisicamente a presença do som [...]. Escutar, por outro lado, é dar significado ao que se ouve. Em poucas palavras, poderíamos dizer que o ouvir refere-se ao conforto do previsível, enquanto o escutar demanda uma predisposição para a acuidade sonora.

Para Miller (1959, p. 4) a audição pode ser *sensual* quando se sente prazer pelos sons em si, mas sem compreensão deles, *emocional* quando o ouvinte é afetado e percebe suas próprias reações emocionais perante a música, *perceptiva* ao concentrar-se na obra em si, ou *combinada*, quando as demais formas ocorrem simultânea ou alternadamente. Já Copland (1974, p. 22) defende a existência de 3 planos de percepção musical: sensível, expressivo e puramente musical; Bareilles (1977, p. 11) apresenta 4 níveis: estímulo físico, prazer sensual, intelectual e estético. Portanto, o que se nota nos diversos autores é que a profundidade da escuta musical depende da quantidade de elementos que se consegue perceber, tanto objetiva quanto subjetivamente, algo que Caldeira Filho (1971, p. 13) denomina “audição inteligente ou compreensiva da música”.

A última das subcategorias da perspectiva *educação musical* aborda o assunto dos *meios musicais*. Muito embora todos textos apresentem os meios pelos quais a música efetivamente ocorre, aqui foram selecionados apenas aqueles que se

dispuseram a explicitamente discorrer sobre o caminho que a ideia nascida na mente dos compositores trilha até chegar à concepção musical formulada na mente da plateia.

Do ponto de vista prático, quase todo fato musical implica em três fatores distintos: um compositor, um intérprete e um ouvinte. Eles formam um triunvirato em que nenhuma parte está completa sem a outra. A música começa no compositor, passa através do intérprete e termina em você, o ouvinte. Em última análise, pode-se dizer que tudo, na música, está dirigido ao ouvinte. Assim, para ouvir com inteligência, você deve entender claramente não só o seu próprio papel, mas também o do compositor e o do intérprete, e entender de que maneira cada um deles contribui para o conjunto total de uma experiência musical (COPLAND, 1974, p. 158).

Concordando com a citação acima, vê-se que

ao aprender a ouvir música, o devoto da arte descobrirá que deve preocupar-se com três campos bastante diferentes: o do criador; o que tem a ver com a sua transmissão ou interpretação; e o que lida com a sua recepção ou audição. Em outras palavras, a *música* é na realidade uma experiência estética que é o resultado de três elementos distintos; tem origem num indivíduo, é transmitida por outro, e é recebida por um terceiro (McKINNEY; ANDERSON, 1947, p. 5, tradução nossa)²⁶.

A esses elementos Miller (1958, p. 2) adiciona os meios mecânicos, entendidos como as *coisas* necessárias para este ecossistema comunicacional, como as partituras, por exemplo. Assim, o que se observa é que estes autores buscaram explicitar aos seus leitores-ouvintes o que se faz necessário para que a música efetivamente aconteça. McKinney e Anderson (1947) chegam a dedicar um capítulo inteiro à questão dos aparelhos eletrônicos de reprodução de música que se popularizavam à sua época.

A última perspectiva, ressaltada em amarelo na Tabela 3, aborda elementos de *análise musical*. Foram encontradas duas subcategorias apenas, sendo que uma aborda *textura* em música e a outra *formas/estruturas musicais*. Nota-se que praticamente todos autores que abordaram uma também abordaram a outra, o que traz à tona a importância dada a estas abordagens analíticas.

A *textura* diz respeito à maneira como as notas musicais estão organizadas. De acordo com Forney *et al* (2013, p. 25), a *monofonia* implica em uma única linha melódica sem acompanhamento, a *polifonia* descreve obras ou trechos em que diversas dessas linhas ocorrem simultaneamente baseadas nas regras do contraponto

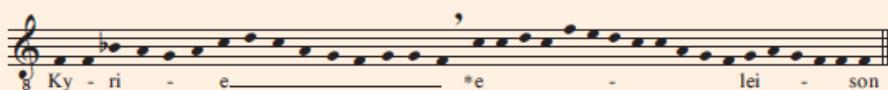
²⁶ No original: "In learning to listen to music, the devotee of art will find that he must concern himself with three quite different fields: that of the creator; that which has to do with its transmission or interpretation; and that dealing with its reception or hearing. In other words, *music* is in reality an esthetic experience which is the result of three distinctive elements; it originates in one individual, is transmitted by another, and is received by a third" (McKINNEY; ANDERSON, 1947, p. 5).

e a *homofonia* ocorre quando uma melodia é proeminente sobre outras partes de acompanhamento. Esta última também apresenta a possibilidade de ser *homorrítmica*, que é quando todas linhas melódicas ocorrem simultaneamente no mesmo ritmo (*ibidem*, p. 27). Como exemplo os autores apresentam um quadro com excertos de partituras de obras de cada espécie apresentada, conforme vê-se na imagem a seguir.

Figura 4 - Exemplos de textura musical

Monophonic: One melodic line, no accompaniment.

Hildegard of Bingen: Kyrie (chant):



Polyphonic: Two independent melodic lines combined.

Bach: Organ chorale prelude, Jesu, Joy of Man's Desiring (example begins 20 seconds into recording):

The image shows two staves of musical notation. The top staff is labeled 'Line 1' and the bottom staff is labeled 'Line 2'. Both staves are in common time with a key signature of one sharp. Line 1 features sustained notes and occasional eighth-note chords. Line 2 consists of continuous eighth-note patterns.

Homophonic: One melody with subordinate accompaniment.

Haydn: Symphony No. 94 (Surprise), II:

A musical score for 'Andante' from Haydn's Symphony No. 94. It includes two staves: 'Violin 1' and 'Cello and bass'. The violin part has a steady eighth-note pattern with dynamics 'semple' and 'ten.'. The cello/bass part provides harmonic support with sustained notes and dynamics 'p' and 'ten.'

Homorhythmic: A type of homophonic texture in which all voices move together, with the same words.

Handel: "Hallelujah Chorus," opening, from Messiah:

Rhythm	Hal - le - lu - jah,	Hal - le - lu - jah,	Hal - le -	lu - jah,
Soprano	Hal - le - lu - jah,	Hal - le - lu - jah,	Hal - le -	lu - jah,
Alto	Hal - le - lu - jah,	Hal - le - lu - jah,	Hal - le -	lu - jah,
Tenor	Hal - le - lu - jah,	Hal - le - lu - jah,	Hal - le -	lu - jah,
Bass	Hal - le - lu - jah,	Hal - le - lu - jah,	Hal - le -	lu - jah,

Os textos apontam a preocupação em formar leitores-ouvintes de forma a lhes auxiliar na percepção de elementos texturais, muito embora os autores não se aprofundem em todas variações texturais possíveis. Verificou-se que a preocupação maior está em fazer os indivíduos perceberem as texturas básicas.

Por fim, a exposição de *formas/estruturas musicais* foi apresentada corriqueiramente nas obras revisadas. A importância dada a esse assunto pode ser percebida nas seguintes afirmações: “Para que possa seguir o pensamento do compositor, [o ouvinte] deve conhecer alguma coisa sobre os princípios da forma musical” (COPLAND, 1974, p. 26);

Assim, o ouvinte tem todo o direito de exigir que o compositor esteja perpetuamente obcecado com esta questão da forma que a sua música assume. Pois sem uma eterna busca de ordem, harmonia, equilíbrio e padrão na sua obra, o compositor será inevitavelmente um escritor incoerente e ineficaz de música que tem pouco significado (McKINNEY; ANDERSON, 1947, p. 43, tradução nossa)²⁷.

Assim, observou-se que parte considerável dos livros foi usada para a apresentação de formas musicais tradicionalmente estabelecidas na história da música ocidental. Tem-se que, se música é uma organização estética dos sons no tempo, espera-se que ouvintes capacitados sejam habilitados na percepção das diversas partes, utilizando-se da memória para correlacioná-las. Assim, escutar música demanda intensa atividade cerebral para escutar e memorizar elementos sonoros e compará-los aos novos elementos que são introduzidos ao longo das peças.

Conclui-se que os livros revisados apresentaram, de modo geral, uma seção com discussões sobre teoria musical básica, indicações de elementos sonoros aos quais prestar atenção durante as audições, resumos de história da música com algumas correlações com história geral e indicações das diferenças de cada período. Miller (1958, p. ix a xii) também observou os conteúdos de livros sobre apreciação musical e apresentou uma tabela com diversos textos dessa área. Buscou-se encontrar e revisar estas obras, mas sem sucesso, por razões já mencionadas. Foram adicionadas à tabela mais livros que apareciam ser sobre o assunto, mas que também

²⁷ No original: “So the listener has every right to demand that the composer be perpetually obsessed with this question of the form his music takes. For without an eternal quest for order, harmony, balance and pattern in his work, the composer will inevitably be an incoherent and ineffective writer of music that has little significance” (McKINNEY; ANDERSON, 1947, p. 43).

não puderam ser encontrados. As obras não encontradas também não foram listadas nas referências bibliográficas desta tese, mesmo constando na tabela a seguir .

Algo que essa extensa revisão bibliográfica proporcionou foi a confirmação da intensa proximidade entre apreciação e educação musical. Este fato, anteriormente proposto por diversos teóricos da área, pode ser verificado tanto nos livros publicados quanto nas teses e dissertações. Esta ocorrência só reforça a valoração que a escuta tem no processo educacional, fato que justifica parcialmente a realização da presente pesquisa.

Tabela 5 - Livros não encontrados sobre apreciação musical

Autor(a)	Título
BARLOW, 1953	Foundations of music
BERNSTEIN, 1951	An introduction to music
BOYDEN, 1956	An introduction to music
FINNEY, 1941	Hearing music: a guide to music appreciation
FISHBURN, 1955	Fundamentals of Music appreciation
FLEMING; VEINUS, 1958	Understanding music: style, structure and history
MACHLIS, 1955	The enjoyment of music: an introduction to perceptive listening
MCKINNEY, 1952	Discovering music, a course in music appreciation
MOORE, 1937	Listening to music
NEWMAN, 1953	Understanding music
ULRICH, 1957	Music: a design for listening

Fonte: elaborado pelo autor

Mais intensamente nos livros, a preocupação em orientar os leitores-ouvintes à percepção de elementos formais da música apresentou-se como uma constante. Os diversos autores apresentaram desde as menores partes estruturais, como o inciso e o motivo, até as grandes formas estabelecidas na música erudita ocidental. Para tanto, as formatações dessas publicações comumente apresentaram um padrão de exposição desses elementos partindo-se do menor em direção à forma maior.

Como consequência para a presente pesquisa, tem-se que a abordagem analítica contemplada no processo educomunicativo proposto precisaria ter alguma orientação estrutural/formal, uma vez que considerável quantitativo de autores entendeu que a apreciação musical ativa demanda a percepção de tais elementos. Esta preocupação não foi verificada apenas em livros, mas também nas teses e dissertações, em especial a partir das propostas de Swanwick através do Modelo Espiral de Desenvolvimento Musical. Como consta exposto em capítulo posterior, este autor considera a percepção da estrutura musical como inerente ao indivíduo mais desenvolvido musicalmente.

Dentre essa literatura, foi possível averiguar que as publicações orbitaram as décadas da metade do século XX, com considerável quantitativo de livros em língua inglesa norte-americana. A partir das justificativas dos autores nos textos introdutórios, pôde-se inferir que, nesse contexto histórico-geográfico, houve grande interesse por parte do público em geral por aprofundarem-se na fruição musical. Este período coincide com o surgimento e crescente comercialização de aparelhos cada vez mais portáteis de reprodução musical²⁸, que permitiram um acesso mais fácil à música, na hora em que o indivíduo quisesse (LIMA, 2018). Assim, levanta-se a hipótese de que o fato de as pessoas poderem tocar²⁹ música em casa, quando quisessem, levou-as a quererem desfrutar mais profundamente deste prazer³⁰, o que motivou a indústria literária. Tal hipótese não foi investigada aqui, cabendo a outra pesquisa.

Também se averiguou que os resultados obtidos em pesquisas que correlacionam apreciação e educação musical sempre indicam que efetivamente houve algum tipo de aprimoramento na escuta musical. Uma questão se levanta a partir disso: uma vez que em todos os casos houve algum tipo de orientação à escuta dos sujeitos, não seriam essas orientações que permitem uma audição mais ativa, independente, *grosso modo*, da abordagem utilizada? Esta hipótese, apesar de não ser o foco da presente pesquisa, tangencia sua questão norteadora, uma vez que o experimento realizado buscou verificar se (e, eventualmente, *quanto*) a análise musical poderia servir como ferramenta adjutora da educação musical. Assim, a análise não ocorreria *per se*³¹, mas com uma finalidade explícita: auxiliar na formação de audição ativa.

Semelhante percepção encontra-se nos dados de Del-Ben (1996, p. 113), ao verificar que nenhum de seus sujeitos alcançou o nível de *Forma* da Teoria Espiral de Desenvolvimento Musical, o que efetivamente ocorreu com os sujeitos ingleses

²⁸ Principalmente aparelhos de rádio e toca-discos.

²⁹ Caberia aqui, ainda, breve discussão sobre o nome dado ao botão que, até hoje, se pressiona para iniciar a reprodução de música em tais aparelhos: *play*. Esta palavra tem a mesma conotação que se usa para a execução de um instrumento musical: *tocar*. A escolha desse termo parece ter-se dado para evitar a sensação de distanciamento do ouvinte (consumidor de tais aparelhos sonoros) de uma apresentação musical ao vivo.

³⁰ Lima (2018) apresenta diversas propagandas da época em questão, e aponta como o prazer sexual está fortemente associado ao *marketing* de aparelhos reprodutores de música. Assim, parece terem havido estímulos ao desfrute da música enquanto objeto de satisfação.

³¹ A expressão “análise *per se*”, ao que tudo indica, foi cunhada originalmente por Picchi (2019, p. 128, grifo nosso): “A análise musical que aqui trazemos [...] possui dois aspectos fundamentais, diferentes em funções e até direcionamentos, mas não indissociáveis: um, que se pode cognominar de *análise-em-si*; e outro que é a análise como guia de uma interpretação”.

avaliados por Swanwick. Tem-se que o tipo de educação musical a que as crianças foram submetidas influenciou o seu desenvolvimento musical (*idem*). Da mesma forma, na hipótese supracitada estima-se que os resultados encontrados por diversas das pesquisas revisadas tenham sido influenciados pelas formações às quais os sujeitos avaliados foram expostos.

Outro aspecto saliente foi uma maior presença de apreciação musical em atividades de educação musical na escola básica do que em atividades de ensino de instrumento ou canto. Talvez essa diferença se dê pelo tipo de formação que cada docente recebe, pressupondo-se que mais comumente quem lecione no ensino escolar seja licenciado e quem leciona instrumento seja bacharel. Isso porque os autores que propuseram as metodologias ativas de educação musical seriam mais estudados em licenciaturas do que em bacharelados. Outra possível razão para essa diferença poderia estar no objetivo de cada tipo de formação musical, podendo ser mais “tecnicista” e voltada à performance musical geralmente através de aulas individuais, ou uma formação musical mais ampla mais comumente através de aulas em grupo. Estas percepções poderiam ser pesquisadas em outros momentos, não cabendo à presente tese.

No que tange a conceituação de *apreciação musical ativa*, proposta como um dos objetivos específicos deste trabalho, averiguou-se haverem discussões a respeito da diferenciação entre o *ouvir* e o *escutar*, onde o primeiro termo indica o mero ato físico de captar o som, sem, no entanto, prestar-se atenção aos elementos sonoros. Já a *escuta* demanda efetiva apreensão do que ocorre, sendo, portanto, uma ação não-passiva. Tal escuta implica na *percepção* dos elementos musicais, sendo entendida como pré-requisito para que haja efetiva *apreciação*. Não fossem as afirmações de existência de diversos níveis de audição (que vão desde audição desinteressada de música que serve de “pano de fundo”, até o ponto em que o ouvinte percebe os elementos musicais e mantém uma relação pessoal e profunda com a obra), poder-se-ia dizer que a expressão *apreciação musical ativa* é um pleonasmo. Assim, entende-se que apreciar música ativamente implica em percebê-la propositadamente e fazer inferências mentais a seu respeito. “Para além do nome, é a intencionalidade desta escuta dos sons o princípio fundamental” (CONSTANTINO, 2017, p. 54) que rege a fruição desta arte.

Foi possível perceber entre a literatura revisada que a educomunicação comumente permeia os processos de ensino e aprendizagem, mesmo que inconscientemente. Tal afirmação decorre da percepção de que entre os autores não foi incomum identificar uma preocupação em encontrar formas e fôrmas de transmissão de informações. Para isso foram utilizados partituras, explanações escritas, orientações verbalizadas, concertos de diversas espécies, interações participativas, softwares e outras abordagens mais. Assim, constatou-se que, no afã de *educar*, o *comunicar com efetividade* foi demandado, daí entendendo-se que estes dois verbos sempre precisaram caminhar juntos.

3.3 Análise musical como ferramenta de educação musical

Na percepção do presente pesquisador, talvez o que melhor conseguiu realizar uma proposta educativa em fruição musical baseada em análise musical, de forma simples, objetiva e atrativa, não é um texto, mas uma palestra proferida por Benjamin Zander (2008) e intitulada *O poder transformador da música clássica* (tradução nossa)³².

A introdução da fala de Zander aborda a discussão a respeito de a música clássica estar sucumbindo ou não, sendo que na percepção do palestrante as pessoas carecem apenas de orientações para que o interesse por tal tipo de música floresça. Assim, a palestra segue com instruções a respeito de quais características da execução e quais elementos da linha melódica e da harmonia ele espera que os ouvintes da obra a ser executada percebam. Ao término da execução o palestrante reforçou e demonstrou como a plateia estava, efetivamente, participando ativamente do processo musical através da escuta atenta: “mil e seiscentas pessoas, pessoas ocupadas, dos mais diversos ramos de atividade, ouvindo, entendendo e sendo movidas por uma peça de Chopin. Incrível. [...] A música clássica é para todo mundo. [...] Todos adoram música clássica! Só ainda não se deram conta disso” (ZANDER, 2008).

A palestra de Zander, além de contar com o grande carisma dele (também utilizado de forma didática), teve como base o trabalho do teórico Heinrich Schenker, muito embora essa informação não seja explicitamente apresentada. Este teórico propôs uma abordagem analítica hoje conhecida como *análise schenkeriana*. Nesta

³² No original: *The transformative power of classical music*.

proposta as obras possuem uma grande linha melódica principal que recebe desdobramentos ornamentais chamada *Ursatz* (SCHENKER, 1925; 1968; 2001; 2005). A limitação, informada pelo próprio Schenker, é que este tipo de análise funciona somente em um rol muito específico de obras.

Tal palestra foi um dos provocadores que culminaram na presente pesquisa, ao produzir questionamento a respeito da possibilidade de se educar e cativar pessoas para a audição ativa de música. Portanto julgou-se pertinente citá-la brevemente nesta revisão, apesar de o processo metodológico ser delineado de outra forma, como vê-se a seguir. As informações acima são, portanto, apenas uma introdução à revisão bibliográfica subsequente.

Para aproximar *não-musos*³³ da leitura deste texto, entenda-se que analisar música implica em buscar suas minúcias com observações (e escutas) atentas e detalhadas de seus elementos, com o intuito de a compreender e atribuir-lhe significado (PICCHI, s/d). Tais análises demandam abordagens específicas baseadas em escolhas estéticas, que, de certa forma, tornam estes processos em escolhas interpretativas. “Analisar uma obra musical é uma ação que envolve escolhas estéticas anteriores à própria análise e que, muitas vezes, não são percebidas pelo sujeito” (GIANELLI, 2012, p. 30).

A pesquisa foi realizada na plataforma de teses e dissertações da Capes no dia 13 de janeiro de 2022, utilizando as expressões *análise musical* e *educação musical*, filtrando-se apenas trabalhos a partir do ano 2000. Obtiveram-se 10 resultados, sendo que após análise dos resumos e dos textos em si apenas 2 efetivamente relacionavam-se à revisão aqui realizada (GIANELLI, 2012; LOUREIRO, 2016). Em virtude da pouca quantidade de resultados, procedeu-se à pesquisa na plataforma *Google Acadêmico*, com a utilização dos mesmos parâmetros de busca. Obtiveram-se 1750 resultados, dos quais apenas os 600 primeiros foram pré-avaliados por seus títulos e breves descrições apresentadas pelo buscador em questão. Destes, 74 trabalhos foram pré-selecionados tendo-se optado por analisar somente as 30 teses e dissertações aí encontradas. Após a leitura destes textos, concluiu-se que 11 condiziam com esta revisão, sendo que tais trabalhos foram categorizados conforme observa-se na Tabela 6. Apenas a pesquisa de Loureiro (2016) é uma tese, as demais são dissertações. Foi

³³ Este termo, cunhado por Tagg (2011, p. 7), foi usado para indicar pessoas musicalmente iletradas, sem treinamento formal em música.

utilizada a análise de conteúdo (BARDIN, 2016) para o processamento das informações.

A primeira categoria identificada, realçada na cor amarela, na tabela a seguir, indica quais textos se utilizaram de análise musical com o intuito de *aprofundamento nas obras*. Observa-se que a grande maioria dos autores considerou a análise como uma ferramenta adjutória no processo de desenvolver maior conhecimento/domínio do repertório, apontando a necessidade de um conhecimento racional em detrimento de uma aproximação puramente intuitiva. Dessa forma, se identifica dentre estes pesquisadores que há necessidade de instrução sobre as músicas que se toca e/ou escuta, ao invés de foco apenas no que se sente.

Tabela 6 - Categorias de assuntos de análise musical em educação musical

Autor(a)	Instituição	Aprofundamento nas obras	Definições de análise musical		Objetos das análises		Contexto de aplicação	Tipos de análise musical				
			Obras próprias	Obras de terceiros	Aulas de instrumento/canto	Aulas de música em geral		Formal/estrutural	Harmônica	Motívica/temática	Rítmica	Gráfica
ALMEIDA, 2014	USP	X	X	X	X	X	X					
ARRAES, 2016	UNB	X	X	X		X	X	X	X			
ASSUMPÇÃO, 2003	Unesp	X	X		X	X		X				
BASTOS, 2021	Esmae	X			X	X		X	X			
CONSTANTINO, 2011	Unesp	X		X		X	X	X	X			
CRISTAL, 2014	UFBA	X		X		X	X	X	X			
DIAS, 2013	UCP	X	X			X		X	X			
GIANELLI, 2012	UFBA		X			X	X	X	X	X	X	X
LEITÃO, 2018	UFMA			X	X					X		
LIMA, 2017	Esmae	X	X	X	X		X	X	X			
LOUREIRO, 2016	UEL	X		X			X	X		X		
PINTO, 2018	Esmae	X			X	X	X	X	X	X		
SILVA, 2018	UMinho	X	X	X	X	X						X

Fonte: elaborado pelo autor, 2022.

Sobre isso, Assumpção (2003, p. 32) afirma que há

duas maneiras de processar a música: de forma **figurativa** - quando a atenção recai nos aspectos globais, e é fundamentada no que é ouvido, sem depender de qualquer conhecimento musical teórico; ou **formal** - quando se conceitua a experiência musical de maneira organizada. Podemos fazer uma analogia entre estes modos de processamento e as capacidades humanas de intuição

e análise, das quais Swanwick escreve em relação ao aprendizado musical [...]. Elas não precisam ser consideradas opostas, embora a visão antagônica seja costumeira.

Destacado em verde, na Tabela 6 constam os trabalhos que buscaram apresentar algumas *definições de análise musical*. Tem-se, por exemplo, que

a análise permite a compreensão de um fato musical dentro de um contexto maior, identificando as leis gerais que regem um acontecimento particular. A compreensão não termina na análise: o processo parte da experiência sensorial, para em seguida a intuição ordenar os sentidos, e então a análise dar conta do contexto; mas essa compreensão analítica retorna ao fato concreto, com um entendimento diferenciado em relação ao momento em que partiu dele (ASSUMPÇÃO, 2003, p. 40).

Tendo havido apenas 5 trabalhos com a apresentação de possíveis definições, levantam-se questionamentos sobre possíveis razões para tal ausência. Haveria uma percepção de que o público leitor já estaria habituado a lidar com análise musical? O termo em si seria autoexplicativo? Os autores desconhecem referenciais teóricos sobre o tema? Independente das razões, o fato verificado é que menos da metade dos autores discorreu sobre o termo.

A terceira perspectiva observada durante esta revisão de literatura (cor cinza, na Tabela 6) refere-se aos *objetos das análises*, com duas subcategorias: *obras próprias* e *obras de terceiros*. Na primeira destas, os autores (ALMEIDA, 2014; ARRAES, 2016) realizaram pesquisas nas quais os sujeitos compuseram obras que foram, elas mesmas, analisadas. Ambos pesquisadores atuaram em situações em que ocorreu inclusão de ações criativas no processo de educação musical. Nos demais casos a análise pairou explicitamente sobre obras de outros compositores.

Observaram-se duas exceções, que não indicam claramente se as análises seriam sobre obras próprias ou de outros compositores. Dias (2013) pesquisou as opiniões de professores portugueses a respeito do uso de análise musical como adjutório no ensino de música, enquanto Gianelli (2012) apresenta como essa disciplina foi abordada por 3 instituições de ensino superior em São Paulo. Muito embora seja mais provável que as propostas nestes âmbitos sejam de análise de compositores diversos ao invés de obras próprias, essa informação não aparece com clareza nestes textos.

Na perspectiva do *contexto de aplicação* (na cor alaranjada da tabela acima) observou-se que as pesquisas eram voltadas ora para *aulas de instrumento/canto*, ora para *aulas de música em geral*. Na primeira destas duas subcategorias, as análises

foram orientadas para o aprimoramento do conhecimento musical de alunos de instrumento ou de canto, com o objetivo de melhor embasar as performances. Na segunda subcategoria a ênfase tendeu mais às aulas de música não orientadas para prática instrumental. A maioria destas pesquisas ocorreu voltada ao ensino realizado nos espaços escolares, com apenas duas exceções: Gianelli (2012) abordou espaços universitários e Silva (2018) contemplou um conservatório.

Única autora que não se enquadrou em nenhuma destas subcategorias foi Loureiro (2016), cujas análises serviram para demonstrar aproximações entre música e texto em canções pueris, onde os elementos sonoros serviriam para reforçar a parte textual e, consequentemente, afetar o letramento infantil. Dessa forma, averiguou-se que nos trabalhos revisados a análise musical sempre foi usada como ferramenta e nunca como a matéria *per se*, o que concorda com os termos de busca utilizados na presente revisão. As utilizações das análises objetivaram, em sua maioria, um aprofundamento no conhecimento dessas obras, com vistas ao acréscimo de conhecimento racional sobre as mesmas.

Na última perspectiva, ressaltada em azul na tabela supracitada, constam as abordagens analíticas citadas ou utilizadas nas pesquisas. Cabe ressaltar que foram encontrados diversos trabalhos que não referenciaram as abordagens analíticas utilizadas, fazendo com que muitas análises fossem bastante genéricas e superficiais. Em alguns casos foi preciso inferir o tipo de análise utilizada a partir dos dados encontrados. Assim, por mais que a Tabela 6 apresente essas abordagens analíticas, não será possível citar com precisão os autores que embasaram tais análises. Essa ausência de embasamento pode, eventualmente, ser considerado um indício de que alguns autores que afirmam fazer análise musical tenham poucas informações sobre o que seria, de fato, fazer análise, pelo menos do ponto de vista da ciência que demanda referenciais teóricos. Ademais, a leitura dos textos permitiu a identificação de uma tendência a análises meramente descritivas dos elementos musicais, sem um aprofundamento mais subjetivo/interpretativo orientado para significação das obras. Uma revisão mais profunda e extensa de teses e dissertações que abarquem análise musical, buscando-se clarificar que tipo de fundamentação teórica foi usada, poderia ser assunto de uma pesquisa futura.

A subcategoria com maior frequência de citações foi de *análise formal/estrutural*, na qual busca-se averiguar as partes de uma obra musical. Esta abordagem tem, como

um de seus autores de referência, Nicholas Cook, e relaciona-se comumente com outras, como a *harmônica* e a *motívica/temática*, pois as obras musicais comumente têm seções organizadas a partir de parâmetros relacionados à harmonia e/ou melodia. Dias (2013, p. 11) discorre sobre isso afirmando que “apesar de existir um grande número de métodos, aparentemente muito diferentes, todos eles procuram resposta para as mesmas questões. Procuram saber se é possível dividir a peça numa série [de] seções mais ou menos independentes” com algum tipo de relação entre si.

A análise *harmônica* tem, como exemplo de um de seus expoentes, o teórico Hugo Riemann, e aborda relações que os acordes têm entre si em determinado contexto. Esta abordagem foi explicitamente abarcada por 6 trabalhos, mesma quantidade de textos que citou a abordagem *motívica/temática*. Nesta última, a principal fonte de informações para análise musical provém das linhas melódicas. Embora haja posições diferentes quanto ao que são *motivo* e *tema*, pode-se citar o trabalho de Arnold Schoenberg como um referencial teórico.

Na subcategoria relativa à análise *rítmica* foram encontrados 2 trabalhos. Leitão (2018) produziu transcrições dos elementos rítmicos do Bumba-Boi para a bateria com aplicação disso em aulas deste instrumento. De acordo com o autor, “é um gênero tradicionalmente monódico, sem acompanhamento harmônico com uso de percussão e voz” (*ibidem*, p. 51). Já o trabalho de Loureiro (2016) verificou que alguns elementos rítmicos faziam alusão ao texto poético da canção analisada.

As subcategorias de análise *gráfica* e *estilística*, que têm Schenker e LaRue, respectivamente, como exemplos de teóricos referenciais, foram citadas unicamente por Gianelli (2012), sendo que nesta pesquisa a autora não realiza análises, mas apenas traz à tona as abordagens que a disciplina de análise musical tem em 3 instituições de ensino superior em São Paulo.

Por fim, a última subcategoria diz respeito à análise *textural*, que tem Wallace Berry como possível referencial teórico. Além da autora citada no parágrafo anterior, a única outra fonte que contempla essa abordagem é Silva (2018). Neste trabalho o que se observa é a exposição dos sujeitos de pesquisa a audições de obras renascentistas com solicitações de resposta quanto às texturas das obras escutadas, limitando-se às opções *heterofônica* e *homofônica*.

Conclui-se esta parte da revisão de literatura com a percepção de que a tendência entre as pesquisas foi de mera exposição dos elementos musicais através

de algum tipo de análise, sem um retorno às obras como um todo e uma busca de significado para os elementos expostos. Este fato poderia ser indicativo de que a formação em análise musical poderia não ser muito madura nos âmbitos em questão, por motivos que certamente fogem ao escopo do que o que aqui se poderia observar. Outra hipótese poderia reposar na elaboração pouco sólida dos referenciais teóricos de tais trabalhos, pois ao afirmar que se fará análise musical, espera-se que seja apresentada a fundamentação que subsidia o(s) olhar(es) analítico(s) em questão.

Também ficou evidente que o uso de análise musical como ferramenta de educação musical objetivou, majoritariamente, conduzir os alunos a uma percepção mais profunda das obras, onde intuição e razão atuam conjuntamente. Assim, análise musical não ocorreu como disciplina isolada, mas com uma finalidade específica de acrescentar conhecimento sobre os repertórios.

As abordagens analíticas mais utilizadas relacionaram-se mais intensamente com a questão da *forma* musical, apontando para a relevância desta abordagem. Entendendo-se que a questão estrutural da música é fundamental para percepções analíticas mais profundas, faz sentido abordar-se primeiramente este assunto em processos educacionais, fato que poderia justificar parcialmente tal predominância.

4 REFERENCIAL TEÓRICO

Nesse capítulo constam as discussões que serviram como fundamentação teórica para a pesquisa realizada. Conforme explicitado no capítulo metodológico, realizou-se uma pesquisa com uma orientação educomunicativa, em que os sujeitos foram expostos à análise musical e verificou-se se essas exposições levaram tais indivíduos a evoluírem na espiral da teoria swanwickiana. Portanto, este referencial teórico doravante apresentado contempla o conceito de *educomunicação*, a *Teoria Espiral de Desenvolvimento Musical* de Swanwick e as *análises musicais* das obras selecionadas.

4.1 Educomunicação

O termo *educomunicação* é relativamente novo, sendo principalmente desenvolvido a partir do último terço do século XX. Como visto anteriormente, ele busca interrelacionar as áreas da *educação* e da *comunicação*. Esse subcapítulo discorre a respeito desse assunto, com vistas à construção do embasamento teórico para essa pesquisa, de forma a demonstrar que o trabalho realizado foi, efetivamente, um processo educomunicativo.

Márques e Talarico (2016) apresentam fundamentos de ordem ética e política da educomunicação na América Latina, bem como sua natureza interdisciplinar. Citando diversas fontes, elas afirmam que tais bases têm origem em Mario Kaplún (*ibidem*, p. 426), numa tentativa de dar voz ao povo, e em oposição às mídias de massa.

De fato, o termo *educomunicação* tem uma de suas primeiras aparições em Kaplún (2002). Na obra desse autor observa-se uma preocupação em se desenvolver processos comunicativos que visem a educação. Não apenas educação informativa, modelos aos quais ele denomina *exógenos* por terem ênfase nos conteúdos a serem transmitidos ou nos efeitos a serem obtidos através de algum tipo de engenharia social, mas um modelo de educação *endógeno* que prioriza o processo. Para Kaplún (2002, p. 16), nos modelos exógenos os educandos são objetos da educação, enquanto no endógeno eles são sujeitos participantes do processo.

Uma das críticas iniciais apresentadas por Kaplún (2002, p. 30) aponta ao fato de que uma dessas abordagens educacionais exógenas teria influenciado uma

definição do termo *comunicação*. Para o autor, nessa definição o comunicador é um arquiteto da conduta humana, com a finalidade de induzir e persuadir a população a adotar determinadas formas de pensar, sentir e atuar para que possam melhorar de vida. “Educar não é raciocinar, mas gerar hábitos” (KAPLÚN, 2002, p. 31, tradução nossa)³⁴; essa definição estaria associada a tal tipo de postura.

Diferentemente, no modelo de educação voltado aos processos o objetivo não seria o de informar as pessoas e nem moldar seu comportamento, mas formá-las e levá-las a transformar sua realidade. Naturalmente que os diversos modelos apresentados pelo autor não são completamente antagonistas, mas acabam mesclando-se em maior ou menor grau. Entende-se, por exemplo, que não é possível conduzir um grupo social a transformar sua realidade sem que alguma informação específica lhe seja transmitida. “A informação, pois, é necessária. Um dado, um aspecto da realidade, pode ser indispensável para que o grupo avance” (KAPLÚN, 2002, p. 50, tradução nossa)³⁵.

Essa educação *endógena* implica em “um processo de ação-reflexão-ação que ele³⁶ faz a partir de sua realidade, de sua experiência, de sua prática social, juntamente com os demais” (KAPLÚN, 2002, p. 45, tradução nossa)³⁷. A maior diferença em relação aos modelos exógenos estaria no fato de os sujeitos tomarem suas próprias decisões, ao invés de serem desapercebidamente coagidos a tomá-las. Assim, uma das principais características da educomunicação está na existência de uma ação pensada que produza *transformação* na sociedade em questão.

Na presente pesquisa entende-se que ocorre alguma adesão à citação acima, uma vez que a metodologia incluiu uma etapa inicial de escuta musical (ou seja, uma ação), uma segunda fase de breve aprendizagem sobre questões analítico-musicais (ou seja, uma reflexão) e uma parte final com nova escuta musical (novamente, uma ação). A preocupação deste pesquisador esteve em averiguar se as exposições de análise musical serviram de adjutórios no processo de tornar os sujeitos capazes de,

³⁴ No original: “Educar no es razonar, sino generar hábitos” (KAPLÚN, 2002, p. 31).

³⁵ No original: “La información, pues, es necesaria. Un dato, un aspecto de la realidad, puede ser indispensable para que el grupo avance” (KAPLÚN, 2002, p. 50).

³⁶ Ele, no caso, refere-se ao educando.

³⁷ No original: “Un proceso de acción-reflexión-acción que él hace desde su realidad, desde su experiencia, desde su práctica social, junto con los demás” (KAPLÚN, 2002, p. 45).

por si sós, apreciarem música de forma mais profunda. Portanto, é uma pesquisa voltada para o processo emancipatório da escuta musical dos sujeitos.

Ainda da área da comunicação, Martín-Barbero (2000) externa preocupações com o rumo das políticas públicas de educação e comunicação na Colômbia. Para o autor, o sistema escolar tem dificuldades em atingir seus jovens educandos nas suas próprias linguagens. “Sou dos que pensam que nada pode prejudicar mais a educação que nela introduzir modernizações tecnológicas sem antes mudar o modelo de comunicação que está por debaixo do sistema escolar” (MARTÍN-BARBERO, 2000, p. 52). De acordo com o autor, apenas adicionar tecnologias no sistema educacional não sana a lacuna existente tanto no sistema quanto na sociedade, principalmente entre mais ricos e mais pobres.

Apesar das diferenças sociais entre os mais e os menos abastados, a sociedade estaria sendo “transformada pela centralidade das tecnologias e dos sistemas de comunicação” (MARTÍN-BARBERO, 2000, p. 54), e as formas de comunicação, principalmente as de massa, teriam influenciado muitos aspectos da vida, inclusive no âmbito político (*ibidem*, p. 53). Martín-Barbero cita a facilidade com que os jovens lidam com a tecnologia, por terem sido expostos a ela desde cedo, e afirma que as percepções de mundo deste grupo são diferentes das de seus progenitores (*ibidem*, p. 54).

Graças a essa facilidade de acesso à informação, pode ocorrer de educandos terem mais conhecimento³⁸ que seus professores, o que resultaria em conflitos e endurecimento das regras escolares. “O saber é disperso e fragmentado e pode circular fora dos lugares sagrados nos quais antes estava circunscrito e longe das figuras sociais que antes o administravam” (MARTÍN-BARBERO, 2000, p. 55). Por fim, após reconhecer que a escola vive distante da realidade do mundo de seus alunos, o autor estimula a resolução desta situação: “a escola desconhece tudo o que de cultura se produz e transcorre pelo mundo audiovisual e pelo da cultura oral: dois mundos que vivem, justamente, do hibridismo e da mestiçagem, da história de memórias territoriais com imaginários deslocados. Enfrentemos o mal-entendido” (*ibidem*, p. 57).

³⁸ Trata-se de conhecimentos de diversos tipos, desde que acessível aos educandos. Não há como definir alguns tipos de conhecimentos, pois toda sorte de informações tem sido disponibilizada, especialmente, na *internet*, e este é um campo com o qual a juventude tende a ter considerável familiaridade.

Importante salientar que o texto acima foi escrito mais de duas décadas antes da presente pesquisa. Considerando a velocidade de desenvolvimento das tecnologias da informação e a inserção cada vez maior do mundo no universo digital, há que se considerar que houveram progressos desde então.

O que se observa é que às questões levantadas por Kaplún (2002), Martín-Barbero (2000) adiciona algumas mais, como a problemática vivenciada em ambientes escolares em virtude do advento das tecnologias digitais de comunicação. O autor discute a ideia de um *ecossistema comunicativo* existente na sociedade; este seria, portanto, um espaço no qual convivem diferentes conjuntos de comunidades interagindo e comunicando-se entre si. “A primeira manifestação e materialização do ecossistema comunicativo é a relação com as novas tecnologias [...] com sensibilidades novas, muito mais claramente visíveis entre os mais jovens” (MARTÍN-BARBERO, 2000, p. 54). Assim, à preocupação de Kaplún (2002) com os modelos de ensino e sua correlação com a comunicação, adiciona-se o alerta de Martín-Barbero (2000) de que o sistema tradicional de ensino se tornou defasado e autoritário no que tange às questões de modos e velocidade de transmissão de informações. A solução estaria em um processo educativo dialógico.

Para Soares (2000b, p. 13), o barateamento dos custos dos equipamentos de comunicação digital ajudou na aproximação entre educação e comunicação, sendo que se notou essa proximidade mais intensamente na América Latina do que no Norte. Para aqueles que defendem a integração entre ambos campos,

o mais importante e decisivo eixo construtor do novo campo é a interdiscursividade. Para estes, as investigações nesta área de confluência têm a polifonia discursiva como seu elemento estruturante. Daí a necessidade de um aprofundamento teórico deste referencial analítico que supere a análise pontual de práticas que tematizam prioritariamente a incorporação das tecnologias da comunicação e da informação no processo educativo (SOARES, 2000b, p. 19).

Assim, este campo da educomunicação é “midiático, transdisciplinar e interdiscursivo, sendo vivenciado na prática dos atores sociais, através de áreas concretas de intervenção social” (SOARES, 2000b, p. 22). Em outro artigo, Soares (2000a, p. 63) afirma que a educomunicação tem como objetivo “a criação e desenvolvimento de ecossistemas comunicativos mediados pelos processos de comunicação e por suas tecnologias”.

Assim, a inclusão judiciosa de tecnologias de comunicação contemporâneas na educação mostra-se como uma faceta importante do processo educomunicacional, muito embora não se resuma a isso. Soares (2002, p. 19) reforça que as tecnologias não são a única maneira de se causar mudança na educação. Não basta colocar os educandos em frente a um computador e fazer as mesmas coisas que se faz em sala de aula presencial. Quando a “aprendizagem é analisada tão somente a partir da perspectiva educativa, cai-se normalmente no erro de se pensar que as novas tecnologias representariam uma panaceia, responsável, por si só, por mudanças significativas no campo da educação” (*idem*). Portanto, uma das preocupações que deve pairar sobre educomunicadores é como adaptar as novas tecnologias à realidade cotidiana dos educandos, de forma a lhes permitir sentirem-se tocados, envolvidos, conectados (*ibidem*, p. 20).

Na presente pesquisa a questão tecnológica buscou atender a modelos usuais de vídeos comumente encontrados em plataformas de transmissão de imagens via internet, como *Youtube*, *Rumble*, *Vimeo* e *DailyMotion*. Com tal adaptação almejou-se facilitar a recepção das informações por parte dos sujeitos, sem lhes causar algum tipo de estranhamento, permitindo-lhes a ampliação das possibilidades de construção do conhecimento musical.

Neste ponto entendeu-se ser necessário reapresentar a definição de *educomunicação*, em virtude da construção das informações até aqui apresentadas e como rememoração do conceito. Portanto, entenda-se *educomunicação* como

o conjunto das ações inerentes ao planejamento, implementação e avaliação de processos, programas e produtos destinados a criar e a fortalecer ecossistemas comunicativos em espaços educativos presenciais ou virtuais [...], assim como a melhorar o coeficiente comunicativo das ações educativas, incluindo as relacionadas ao uso dos recursos da informação no processo de aprendizagem (SOARES, 2000a, p. 63).

Dentre os assuntos abordados por Márques e Talarico (2016), a expansão do âmbito da educomunicação faz-se presente. Entende-se que ela tenha atuação não apenas nas manifestações populares, mas também na educação, de forma a orientar ações que produzam ecossistemas comunicativos em prol do aprimoramento do processo educativo, tanto presencialmente quanto virtualmente (MÁRKES e TALARICO, 2016, p. 435). Quando se faz comunicação educativa está-se buscando um resultado formativo, de forma que os destinatários dessa transmissão possam repensar, refletir ou transformar determinadas situações (*ibidem*, p. 428).

Observa-se, na extensão e na dinamicidade das áreas de intervenção, que a Educomunicação está cada vez mais longe de restringir-se a determinados sujeitos coletivos ou a determinados lugares sociais ou políticos. Seu foco está na *educação pelo processo* e seu campo volta-se a *todos os espaços educativos* – sejam eles as salas de aula ou as salas das casas [...] (MÁRKES e TALARICO, 2016, p. 436).

Portanto, a educomunicação não cabe apenas ao âmbito escolar, mas a qualquer espaço, inclusive o ambiente virtual da *internet*. Nesse sentido a presente pesquisa concorda, pelo fato de tanto as exposições quanto a coleta de dados terem sido através desse meio digital. Com isso tem-se a possibilidade de se atingir um número maior de sujeitos, além de facilitar o acesso da juventude em virtude da familiaridade que tem com esses ambientes virtuais.

No decorrer do texto, as autoras apresentam 7 áreas de intervenção, relacionadas à interdisciplinaridade da educomunicação. “São elas: *Educação para a comunicação*; *Expressão comunicativa através das artes*; *Mediação tecnológica na educação*; *Pedagogia da comunicação*; *Gestão da comunicação*; *Reflexão epistemológica* e *Produção midiática para a educação*” (MÁRKES e TALARICO, 2016, p. 436, grifo nosso). Os grifos indicados nessa citação constam por se entender que essas 4 áreas de intervenção se correlacionam com vários âmbitos da presente pesquisa.

A lista supracitada de Márques e Talarico (2016, p. 436) inclui 7 áreas de intervenção da educomunicação. Para a elaboração dessa lista as autoras citam a obra de Soares (2013). No entanto, ao analisar o texto de tal autor foram identificadas apenas as 5 sobre as quais houve breve apresentação até aqui. Talvez as autoras tenham identificado as outras duas áreas a partir de extração de informações entremeadas na obra de Soares (2013), mas a lista que tal autor apresenta cita, explicitamente, apenas 5 áreas (*ibidem*, p. 186 e 187). Na percepção do presente autor as áreas *educação para a comunicação* e *pedagogia da comunicação*, listadas por Márques e Talarico (2016, p. 436), são idênticas, porém com variação na nomenclatura utilizada; o mesmo se dá entre as áreas *mediação tecnológica na educação* e *produção midiática para a educação*. Caso efetivamente tenha ocorrido equívoco por parte das autoras, tem-se a hipótese de ele ter ocorrido em virtude dessas terminologias.

No que tange à área supracitada da *educação para a comunicação*, entenda-se que ela é “voltada à formação para a prática sistemática da recepção midiática à luz da contribuição oferecida pelas ciências humanas” (SOARES, 2013, p. 187). Privilegia-

se, nessa área, a “produção e a análise das mediações envolvidas no processo de apropriação dos bens simbólicos” (*idem*). Levando-se em conta que a presente pesquisa desenvolveu um processo educacional breve em um grupo de pessoas e, posteriormente, avaliou quais os resultados que essa atuação produziu em sua apreciação musical, entende-se que ela se enquadra nesta categoria. Pelo fato de esta pesquisa ter sido uma vivência de um processo educomunicativo, além da oportunização de os sujeitos inconscientemente vivenciarem-no, entende-se que o presente pesquisador foi *educado para - espera-se - comunicar-se* mais efetivamente no seu âmbito profissional.

Também a área da *expressão comunicativa através das artes* conversa com a presente pesquisa, pois este pesquisador, apesar de ter sua formação prévia integralmente voltada à prática musical pianística, teve que dominar elementos de produção audiovisual para educomunicar. Soma-se também a gravação da prática musical deste autor como parte da metodologia, o que lhe permitiu sua própria expressão artística. Portanto, as práticas educomunicativas que ocorreram concordam com a definição desta área de intervenção, pois ela

potencializa o coeficiente comunicativo dos agentes do processo educativo por meio do domínio das diferentes linguagens e da apropriação das manifestações artísticas a seu alcance; fala-se aqui do protagonismo dos sujeitos sociais na produção e veiculação de significados (SOARES, 2013, p. 187).

Quanto à *mediação tecnológica na educação*, Soares (2013, p. 187) afirma que ela é

voltada à realidade representada pela incidência das tecnologias no cotidiano das relações entre as pessoas e a cultura, favorecendo a acessibilidade e o emprego democrático de seus recursos. A questão aqui buscada vai além da competência digital individual, pois o que se pretende é o acesso e o domínio das tecnologias por parte da comunidade, a serviço de uma gestão compartilhada e eficiente dos recursos da comunicação envolvendo as demais áreas de intervenção do campo.

Como exposto em outras partes do presente texto, nesta pesquisa o autor assumiu o papel de educando no processo educomunicacional e a abordagem usada incluiu recursos audiovisuais com gravação e edição de sons e imagens. Dessa forma, por mais que o pesquisador seja apenas *um* indivíduo, ele é parte de uma comunidade, e, portanto, o acesso e domínio de tecnologias contemporâneas de comunicação foi desenvolvido neste grupo, mesmo que seja apenas em parte dele na figura deste autor.

Quanto à área da *gestão da comunicação*, ela traduz-se em planejar, implementar e avaliar os procedimentos relativos à atuação educomunicativa (SOARES, 2013, p. 186). Através desse gerenciamento devem ser estabelecidas as condições de convivência entre os sujeitos envolvidos nos espaços de educação.

Na *reflexão epistemológica* propõe-se que haja um contínuo esforço de pensar e repensar a relação entre educação e comunicação (SOARES, 2013, p. 187). Observe-se que não houve aderência da presente pesquisa com essas últimas duas categorias.

Dando sequência ao assunto, entende-se que o educomunicador não é meramente o indivíduo que sabe lidar com tecnologias de mídia na educação escolar, mas é alguém que pode atuar junto aos alunos, produzir ações que organizem a comunicação no espaço escolar interno, atuar com a comunidade externa e em ações não-escolares; alguém que sabe atuar com mediação (MÁRQUES e TALARICO, 2016, p. 438).

Semelhantemente aos autores acima, Sartori (2010) apresenta, na educomunicação, a proximidade entre a comunicação e a educação. A autora começa o texto discutindo questões relacionadas aos meios de comunicação, afirmado que a escolha de um meio em detrimento de outro, por si só, já é a comunicação de algo (*ibidem*, p. 35). Segue-se a defesa do valor da narração na troca de experiências entre os indivíduos, sendo que, em parte em virtude da invenção da imprensa em uma sociedade industrializada, a narrativa perdeu espaço. “O desenvolvimento das forças produtivas definhou a narrativa por um lado; por outro, possibilitou a reproduzibilidade técnica da obra de arte como algo novo, que desloca a percepção para outros níveis de participação” (*ibidem*, p. 38).

Partindo de tais leituras, a autora chega na discussão sobre problemas comunicacionais derivados da nossa atual era da informação.

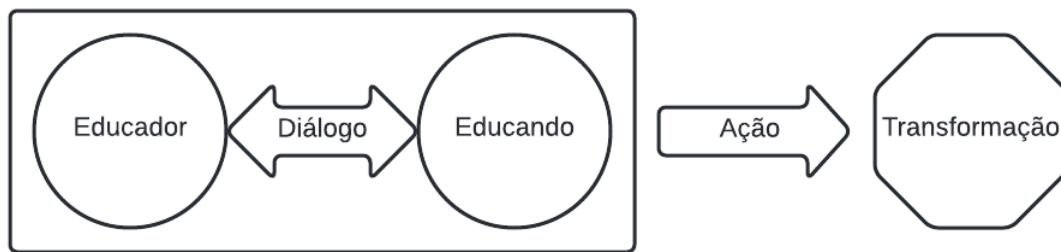
A questão que se coloca é como viabilizar a troca de experiência, garantindo a interpretação contra a linearidade da informação, possibilitando o conselho baseado na vida vivida. As novas percepções atribuem novas tarefas para a educação ao fazer a pergunta: quais as aprendizagens possibilitadas pela recepção distraída? Se o papel dos meios de comunicação é traçar políticas culturais em que as comunidades e culturas locais possam ter seus relatos reconhecidos pela produção audiovisual, o *do sistema educacional é transformar a relação da escola com as linguagens*, escrituras informacionais e as *novas sensibilidades configuradas* (SARTORI, 2010, p. 42, grifo nosso).

Assim, a autora questiona-se, entre outros, como tem sido realizadas as práticas pedagógicas nas mais diversas linguagens e qual papel teria a educação à distância nesse processo. Tais perguntas conduzem o seu raciocínio à educomunicação, onde propõe-se que a educação seja contemplada pela comunicação (*ibidem*, p. 43). Percebe-se que os veículos de comunicação e as novas tecnologias tendem a aproximar-se da sala de aula, independente de posições filosóficas, psicológicas, conceituais etc. Dessa forma, entende-se que o sistema educacional demanda educomunicadores, como agentes que atuem articulando ambas áreas, tanto da comunicação quanto da educação.

Como também apontado pelos autores anteriormente citados, os educomunicadores atuariam auxiliando na aproximação dos conteúdos formativos para os alunos, através de tecnologias possíveis pela comunicação e seus dispositivos. Tal profissional se responsabilizaria pela “manutenção e crescimento de ecossistemas comunicativos em processos educativos, presenciais e à distância” (SARTORI, 2010, p. 45), além de implementar programas e realizar “pesquisas que aprofundam a compreensão epistemológica da relação comunicação/educação” (*idem*).

A seguir consta uma imagem que busca representar graficamente o processo educomunicativo, tal qual ele foi até aqui discutido, e segundo o qual a presente pesquisa foi realizada.

Figura 5 - Diagrama do processo educomunicativo



Fonte: elaborado pelo autor, 2022.

Na imagem acima a primeira representação à esquerda é a figura do *educador* que, no caso do presente estudo, corresponde à orientadora da tese. Essa pessoa dialoga com o *educando*, papel ocupado pelo presente autor nesta pesquisa, sobre a problemática que afeta ao *educando*, de forma que este busque alguma solução para o problema que enfrenta. Aqui a dificuldade encontrada diz respeito à percepção de

que as audiências contemporâneas têm dificuldade em realizar escutas ativas de música.

Após os diálogos ocorre a *ação* que busca solucionar ou amenizar os problemas vivenciados pelo(s) educando(s). No caso, a *ação* é a presente pesquisa, que buscou verificar se todo esse processo pelo que o autor passou durante o doutorado, juntamente com as informações levantadas e aprendizagens obtidas, trouxeram embasamento para uma melhor atuação didática na instituição em que trabalha. Portanto, essas informações obtidas através dessa *ação* permitirão (espera-se) uma *transformação* na atuação docente (principalmente do *educando*). Pelo fato de o presente pesquisador ser docente em um curso de licenciatura em música, esta *transformação* tem potencial para afetar não somente a comunidade discente do curso em questão, mas também a população que os licenciados ali graduados atenderá.

Para Bueno (2010, p. 31), “a comunicação tem importância central no processo de socialização dos indivíduos, e em seu desenvolvimento cognitivo e emocional, e tudo isso influencia no seu potencial emancipatório”. Assim, educar em apreciação musical, através da educomunicação, significa liberar esses indivíduos a fruir mais profundamente da música por si sós.

4.2 Teoria espiral de desenvolvimento musical

Neste subcapítulo consta exposição sobre teorias swanwickianas, bem como alguns de seus desdobramentos para a presente pesquisa. Swanwick defendeu que “é preciso formular ideias sobre a natureza da experiência e do conhecimento musical [...] e desenvolver a compreensão musical dos indivíduos” (DEL-BEN, 1996, p. 26). Assim, entre 1981 e 1985 ele e June Tillman analisaram centenas de composições de crianças e jovens e a partir desse trabalho elaboraram o *Modelo de Desenvolvimento Musical* (SWANWICK e TILLMAN, 1986) que, posteriormente, evoluiu para a Teoria Espiral de Desenvolvimento Musical (SWANWICK, 1994). Esta baseou-se em teóricos consagrados e possibilitou identificar quatro estágios de desenvolvimento musical sequenciais, o que posteriormente passou a ser aplicado também na avaliação da apreciação e performance musical.

Keith Swanwick, nascido em 1931, estudou piano, órgão, trombone, composição e regência na *Royal Academy of Music* (LAMBERT, 2016, s.n.p.), onde graduou-se com distinção. É professor emérito do Instituto de Educação da Universidade de

Londres e tem “uma prolífica carreira que já conta com seis décadas” (SWANWICK, 2021, p. 337). Possui reconhecimento internacional em virtude de sua contribuição à filosofia e psicologia da música, bem como à educação musical (BRIEF, 2021, s.n.p.).

Em 2019, a *Incorporated Society of Musicians* (ISM) outorgou-lhe o seu *Lifetime Achievement Award*, um prêmio pelo conjunto de sua obra, oferecido em “ocasiões extremamente raras” para aqueles que se comprometeram, ao longo de sua vida, em causar um impacto extraordinário no avanço da música e na produção musical no Reino Unido, por meio de composição, performance, musicologia ou pela educação (SWANWICK, 2021, p. 337, grifo nosso).

A base teórica para o desenvolvimento dessa teoria foi inicialmente apresentada por Swanwick em um texto de 1983 (SWANWICK, 2016³⁹, p. 69), no qual o autor defende a inclusão das artes na educação. A discussão do texto inicia-se com a problemática de que artes tenderiam, à época, a serem consideradas como formas de relaxamento e/ou diversão, mas sem implicações mais intensas na formação intelectual de alunos. O capítulo de revisão bibliográfica da presente pesquisa apontou que essa percepção não foi eliminada na contemporaneidade, pois foram encontrados dados que apontaram que música ainda foi usada, em alguns contextos, apenas para essas finalidades.

No entanto, a preocupação de Swanwick repousa no fato de que educação implica em mais do que simplesmente ter-se experiências, sendo necessário um aprofundamento nos assuntos abordados (SWANWICK, 2016, p. 12). Assim, artes não deveriam constar nos currículos apenas como forma de entretenimento, mas como forma de aprimoramento da mente, muito embora a brincadeira faça parte do processo educativo. O autor baseia-se em Piaget para fazer tais afirmações (*ibidem*, p. 16) e usa da teoria piagetiana para embasar toda a construção de sua exposição.

Uma breve discussão sobre o termo inglês *play* cabe aqui, pois sua polissemia relaciona-se tanto com as artes quanto com outras áreas. Em inglês *play* pode significar *brincar*, mas também *tocar* música, assistir a uma peça teatral ou fazer jogos poéticos com palavras (SWANWICK, 2016, p. 13)⁴⁰. O uso desse termo é feliz nessa relação entre os jogos, Piaget e as artes, pois para este fundador da epistemologia genética a criança usa de brincadeiras para dominar técnicas específicas (*idem*),

³⁹ Este livro é um compilado de alguns dos mais lidos textos de Swanwick, por isso ele data de 2016, mas contém textos mais antigos.

⁴⁰ No original: “We play music; we go to the theatre to see a play; a cunning rhyme may be a play on words” (SWANWICK, 2016, p. 13).

quando, por exemplo, diverte-se deixando cair repetidamente um objeto por estar aprendendo a controlar seu corpo. Esse mesmo prazer ocorreria em indivíduos mais velhos quando se tornam capazes de executar uma peça musical, realizar uma sequência de movimentos em uma dança, concluir a elaboração de uma poesia ou coisas semelhantes a estas.

Para o autor, o prazer da brincadeira (*play*) faz parte do desenvolvimento (inclusive o musical; *play*) de uma pessoa, o que é mais intensamente observável durante a infância (SWANWICK, 2016, p. 16)⁴¹. A ludicidade estaria relacionada, portanto, à fase de desenvolvimento do domínio⁴² sobre alguma ação. Posteriormente a brincadeira ganha feições imaginativas, o que, na teoria piagetiana, é parte da *assimilação* do conhecimento, embora voltada para a satisfação individual infantil (*idem*).

Além do domínio e dos jogos imaginativos, a brincadeira infantil tem uma terceira faceta, denominada *imitação*. Ao imitar, a criança passa por uma etapa de *acomodação*, em que ela busca ser e enquadrar-se ao mundo externo, na forma como o percebe (SWANWICK, 2016, p. 17)⁴³. Assim, Swanwick baseia-se na teoria de Piaget que discorre sobre a necessidade de equilíbrio da *assimilação* e *acomodação* do conhecimento, correlacionando isso com a brincadeira imaginativa e a imitação, respectivamente⁴⁴.

Em outro texto, Swanwick (1979, p. 40) discorre sobre parâmetros da educação musical. De acordo com o autor, o envolvimento com música pode ocorrer de 3 formas: composição, apreciação e performance (*ibidem*, p. 43). Na *composição* estão incluídas todas formas de invenção musical, mesmo que não seja a forma tradicionalmente conhecida de atuação de um compositor. Cabem, portanto, improvisações, composições sem notação musical ou com notação alternativa. A *apreciação* implica em tornar-se audiência de música, de forma que não apenas se ouça, mas que se

⁴¹ No original: “Play in very early childhood is especially characterized by the pleasure of mastery, what Piaget calls ‘a feeling of virtuosity or power’” (SWANWICK, 2016, p. 16).

⁴² O termo inglês original é *maestry*, mas entendeu-se que a tradução pela palavra *domínio* é mais acertada do que uma tradução literal. Dessa forma acompanha-se a proposta do tradutor do livro *Música, mente e educação* (SWANWICK, 2014), Marcell Silva Steuernagel.

⁴³ No original: “When imitating, the child accommodates himself, or herself, to the impression of external objects and events, taking over some aspects of them and, to some extent, becoming like them. In a sense, the child submits to the world and pretends to resemble it” (SWANWICK, 2016, p. 17).

⁴⁴ No original: “Even the development of sensory-motor intelligence, he tells us, arises only when there is an equilibrium between assimilation and accommodation, in our case, a balance between imaginative play and imitation” (SWANWICK, 2016, p. 19).

escute atentamente. “Apreciação é a razão central para a existência da música e o objetivo último e constante da educação musical” (SWANWICK, 1979, p. 44, tradução nossa)⁴⁵. Por fim, a *performance* implica na produção musical em si.

Para o autor, somam-se outros dois parâmetros auxiliares: aquisição de habilidades e estudos de literatura. Estes implicam em desenvolvimento e controle de técnicas específicas e conhecimentos diversificados sobre música, como questões históricas, musicológicas, crítica e afins. Os termos ingleses utilizados são: *Composition*, *Literature studies*, *Audition*, *Skill acquisition* e *Performance*. As letras iniciais destes termos produzem a sigla pela qual esta proposta é conhecida: C(L)A(S)P. Os parênteses servem para diferenciar os tópicos auxiliares dos principais. Estes parâmetros serviriam para orientar todo o processo educacional musical.

Posteriormente, Swanwick e Tillman realizaram uma pesquisa com crianças e jovens de 3 a 15 anos de idade, analisando suas composições. As conclusões indicam que, em linhas gerais, o processo de desenvolvimento musical segue um padrão. “Suspeitamos que, se crianças estão em um ambiente onde há encontros musicais, essa sequência será ativada. Se o ambiente é particularmente rico, então a sequência será seguida mais rapidamente” (SWANWICK, 2016, p. 97, tradução nossa)⁴⁶. No livro de Swanwick (2014) o texto do artigo original referente a essa teoria foi aprofundado, sem as limitações de tamanho usuais em artigos.

As observações de Swanwick e Tillman indicam que as composições infantis tendem a seguir a sequência de *domínio*, *imitação* e *jogo imaginativo*⁴⁷ piagetianos, nessa ordem. A Figura 6 foi elaborada para representar tais etapas de desenvolvimento.

Nesta espiral o desenvolvimento é representado começando pela parte inferior. Os números à direita da imagem indicam as faixas etárias em que cada camada tende a ocorrer, e as palavras à esquerda indicam os termos usados pelos autores que elaboraram a teoria. A imagem demonstra que existem 4 camadas desse

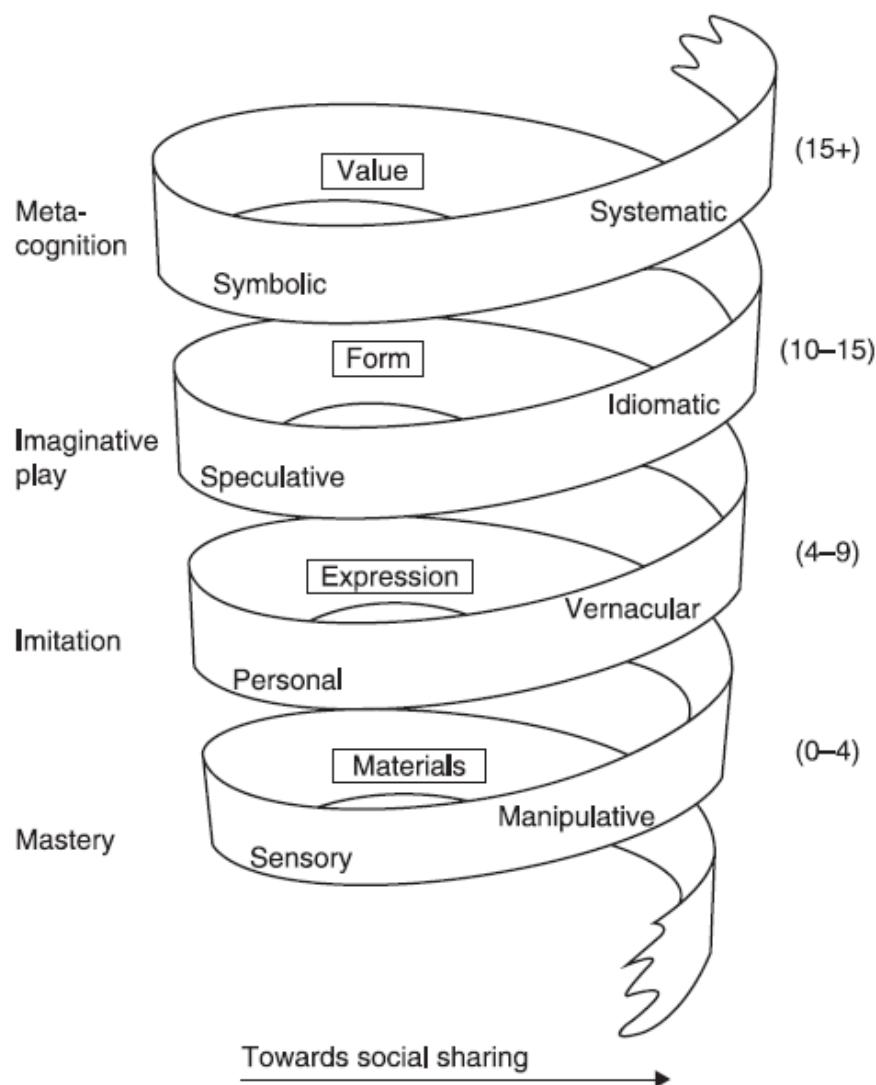
⁴⁵ No original: “Audition is the central reason for the existence of music and the ultimate and constant goal in music education” (SWANWICK, 1979, p. 44).

⁴⁶ No original: “We suspect that, if children are in an environment where there are musical encounters, then this sequence will be activated. If the environment is particularly rich, then the sequence may be followed more quickly” (SWANWICK, 2016, p. 97).

⁴⁷ Os termos ingleses são *mastery*, *imitation* e *imaginative play*. Como o termo *play* tem mais de uma tradução possível, é importante ter em mente que a expressão aqui usada é incompleta, sem a ambiguidade existente no vocabulário estrangeiro.

desenvolvimento, aos quais Swanwick e Tillman denominam *materiais*, *expressão*, *forma* e *valor*, sendo que eles correspondem aos conceitos de *domínio*, *imitação*, *jogo imaginativo* de Piaget e, no nível superior, à *metacognição* baseada em Bruner e Bunting (SWANWICK, 2016, p. 89 e 90).

Figura 6 - Espiral de desenvolvimento musical



Fonte: Swanwick (2016, p. 112).

Também nota-se que cada camada é subdividida em dois níveis, sendo que as etapas à esquerda da espiral têm, sob a ótica piagetiana, tendência assimilativa, enquanto as à direita tem características mais acomodativas. Para Fonseca (2005, p. 46), em cada volta da espiral ocorre uma certa tensão dialética entre tendências mais idiossincráticas e tendências mais convencionais, “ora assimilativas e intuitivas, ora acomodativas e analíticas”. Para Swanwick, (1994, p. 86) *assimilação* e *acomodação*

no desenvolvimento musical são análogas aos conceitos de *intuição* e *análise*. Esse autor entende que elas não são contrastantes, mas dependentes e recíprocas nas fases de aquisição do conhecimento subsequentes (*ibidem*, p. 29). Assim, ocorre uma relação entre a experiência musical pessoal a partir do que é oferecido pelo ambiente, seguida de absorção e elaboração mais analítica. Ainda nesse âmbito, Cardoso (2020, p. 59) afirma que “de Croce, Swanwick retoma as noções de conhecimento intuitivo e analítico para formular sua lista dialética intuição/análise”.

Swanwick defende, ainda, haver uma necessidade humana de avançar da intuição para formas de pensar mais elaboradas, pois sem isso a intuição tende à atrofia (*ibidem*, p. 39-40). “O lado esquerdo da espiral parece ser egocêntrico e experimental, enquanto o direito aparenta ser ditado por convenções nas quais a tendência é ser mais derivativo e menos original” (SWANWICK, 2016, p. 94, tradução nossa)⁴⁸. O movimento da esquerda para a direita na espiral indica uma tendência de estabilizar os conhecimentos e experiências surgidos na parte esquerda (*idem*).

A primeira camada, denominada *materiais*, contempla a relação inicial das crianças com os sons, onde ela passa a ter maior consciência deles e a ser capaz de manipulá-los. O entendimento de que essa fase implica em um controle sonoro inicial fez com que os autores a correlacionassem à etapa do *domínio*. “Claramente todas essas atividades pertencem à categoria do *Domínio* e movem-se da curiosidade e deleite à manipulação experimental” (SWANWICK, 2016, p. 79, tradução nossa)⁴⁹. A parte *sensorial* é entendida como responsável pela *assimilação* das primeiras informações, onde o infante apenas percebe os materiais sonoros, sendo que isso tende a ocorrer entre 0 e 2 anos de idade. A partir dos 3 anos as crianças cantarolam e passam a dominar, gradativamente, padrões e estruturas sonoros (*ibidem*, p. 77). Esse momento, chamado de etapa *manipulativa*, corresponde à acomodação da informação. Para os autores,

[...] esses dois estágios aparecem corresponder com o deleite no som em si, conduzindo em direção ao controle dos materiais, o elemento brincante do Domínio movendo-se em direção à Imitação, onde o caráter expressivo, gesto,

⁴⁸ No original: “The stages on the left-hand side of the spiral appear to be egocentric and experimental, while those on the right seem to be dictated by conventions within which the tendency is to be more derivative and less original” (SWANWICK, 2016, p. 94).

⁴⁹ No original: “Clearly, all these activities belong in the category of Mastery and move from curiosity and delight into experimental manipulation” (SWANWICK, 2016, p. 79).

humor e sentimento são reconhecidos e reproduzidos (*idem*, tradução nossa)⁵⁰.

Assim, na transição para a camada expressão o “interesse e controle nos sons é combinado com o desenvolvimento da preocupação com o caráter expressivo e as relações estruturais” (SWANWICK, 2016, p. 80, tradução nossa)⁵¹ da música. Tem-se, aqui, que as crianças apresentam percepções e tentativas de comunicação de alegria, leveza, tristeza etc. em música. A correlação com o conceito de *imitação* piagetiano dá-se pelo fato de que ocorre uma busca por adequação aos moldes socialmente comuns de produção musical. As crianças tentam fazer “música de adultos”, como elas a percebem.

No momento inicial desse nível, denominado *pessoal*, a expressividade infantil aparece em canções de autoria própria, e nas obras instrumentais isso é demonstrado através da exploração de mudanças de andamento e dinâmica, além de aparecerem frases musicais elementares (*ibidem*, p. 92). No período acomodativo, denominado *vernacular*, tem-se o surgimento de padrões melódicos e rítmicos, marcados por repetições. Para o autor,

[...] expressividade consta em convenções musicais estabelecidas e, particularmente, na estrutura de *frases*, que cada vez mais tendem a ser de dois, quatro ou oito compassos⁵². Métrica emerge mais comumente em conjunto com síncopas e pequenas sequências de melodia e ritmo. Aqui as crianças parecem ter entrado no primeiro estágio do fazer musical convencional (SWANWICK, 2016, p. 93, tradução nossa)⁵³.

A camada da *forma* foi correlacionada pelo autor com o conceito de *jogo imaginativo*, pois aqui ocorre a percepção da coerência entre os diversos elementos musicais e como eles se correlacionam na estrutura da obra, com uso intencional desses conhecimentos. Para o autor, neste nível inicia-se “uma nova preocupação com a forma musical, que deve persistir mesmo posteriormente, e isso ainda pode ser observado apesar das produções, às vezes, menos experimentais” (*ibidem*, p. 88,

⁵⁰ No original: “In our terms, these two stages seem to correspond with delight in sound itself leading to control of materials, the play element of Mastery, moving into Imitation, where expressive character, gesture, mood and feeling are recognized and reproduced” (SWANWICK, 2016, p. 77).

⁵¹ No original: “Interest in and control of sound is combined with a developing concern for expressive character and structural relationships” (SWANWICK, 2016, p. 80).

⁵² O surgimento de frases musicais nessas proporções de números de compassos é sinal da *imitação* infantil, pois em composições tradicionais as frases musicais comumente são delimitadas por 4 compassos ou em número proporcional a este. A essa característica denomina-se *quadratura clássica*.

⁵³ No original: “Expressiveness is now contained within established musical conventions and, in particular, the structure of phrases, which increasingly tend to fall into two, four or eight-bar units. Metre emerges more often along with syncopation and little sequences of melody and rhythm. Here children seem to have entered the first stage of conventional music-making” (SWANWICK, 2016, p. 93).

tradução nossa)⁵⁴. Frequentemente as composições são menos livres do que em níveis anteriores, mas nesse momento os jovens sentem-se mais seguros ao dominarem um sistema de convenções musicais bem aceito (*idem*). No nível *especulativo* as convenções anteriormente assimiladas também começam a ser quebradas em prol da expressividade imaginativa; há mais interesse em explorar as possibilidades estruturais e produzir contrastes e variações motívicas e melódicas (*ibidem*, p. 93).

As surpresas estruturais aparecem mais firmemente integradas em um estilo particular da criança (ou adolescente) durante o nível *idiomático*, isso porque é comum os contrastes musicais serem inseridos somente após a apresentação de um padrão. Também observa-se um controle técnico, expressivo e estrutural mais duradouro, além de apreço dos jovens por estilos musicais adultos e interesse em ingressar em grupos musicais e/ou sociais (SWANWICK, 2016, p. 93).

Em torno dos 15 anos de idade o jovem encaminha-se para uma etapa enquadrada no conceito de *metacognição*, que é definido pela autopercepção dos processos de pensamento e sentimento em resposta à música (SWANWICK, 2016, p. 89). Essa é a camada do *valor*. É uma fase na qual o adolescente comumente dá muito valor pessoal à música que escuta e/ou faz. A transição para esse nível novo ocorre lentamente e muitas vezes imperceptivelmente, mas o compromisso com um estilo musical em especial é nítido. Esse nível é chamado de *simbólico*, e é distinto dos prévios porque nele há a capacidade de refletir sobre a experiência musical e relacionar isso com autopercepção e sistemas de valores que estão se instalando no indivíduo (*ibidem*, p. 94). O repertório de um jovem dessa idade é mais diversificado e muitas vezes determinado por questões sociais. Esse compromisso com um estilo musical específico pode ser visto como o florescer inicial de uma apreciação estética (*ibidem*, p. 91).

No último nível, *sistemático*, o indivíduo é capaz de ser musicalmente pleno, de refletir sobre sua experiência musical. Existe consciência estilística, inicia-se a especulação estética e há a possibilidade de criação de novos sistemas. As composições são mais conscientes e organizadas e comumente surge a necessidade de expressar-se com palavras a esse respeito, em nível mais filosófico. Há

⁵⁴ No original: “New concern for musical form which is to persist thereafter, and this can still be seen despite the sometimes less experimental” (SWANWICK, 2016, p. 88).

compromisso intenso com a música (SWANWICK, 2016, p. 94). É nesse nível que é possível vivenciar o que Scruton (2013, p. 81) propõe ao afirmar que

[...] quando fazemos um juízo estético, não estamos apenas descrevendo um objeto do mundo: estamos também dando voz a um encontro, a uma reunião entre sujeito e objeto em que a reação do primeiro é tão importante quanto as qualidades do segundo. Para compreender a beleza, portanto, precisamos entender um pouco as várias reações que temos diante das coisas em que ela se encontra.

A seguir consta tabela em que o autor busca sintetizar as características de cada um dos 8 níveis constantes na espiral de desenvolvimento musical.

Tabela 7 - Características dos níveis da espiral de desenvolvimento musical

Materiais	
1. Sensório	Reconhece (<i>explora</i>) sonoridades; por exemplo, níveis de intensidade, grandes diferenças de altura, trocas bem definidas de colorido sonoro e textura
2. Manipulativo	Identifica (<i>controla</i>) sons vocais e instrumentais específicos – como tipos de instrumentos, timbres ou textura
Expressão	
3. Pessoal	(<i>comunica</i>) o caráter expressivo da música – atmosfera e gesto – ou pode interpretar em palavras, imagens visuais ou movimento
4. Vernacular	Analisa (<i>produz</i>) efeitos expressivos relativos a timbre, altura, duração, andamento, intensidade, textura e silêncio
Forma	
5. Especulativo	Percebe (<i>demonstra</i>) relações estruturais – o que é diferente ou inesperado, se as mudanças são graduais ou súbitas
6. Idiomático	(<i>faz</i>) ou pode colocar a música em um contexto estilístico particular e demonstra consciência dos aparatos idiomáticos e processos estilísticos
Valor	
7. Simbólico	Revela evidência de compromisso pessoal por meio de um engajamento mantido com determinadas obras, intérpretes e compositores
8. Sistemático	Desenvolve sistematicamente (<i>novos processos musicais</i>) ideias críticas e analíticas sobre música

Fonte: Swanwick (2003, p. 92).

Apesar de a espiral ter sido elaborada a partir de dados obtidos com crianças e jovens, é possível que um indivíduo transite por essas etapas em outros momentos da vida. Quando se tem contato com uma estética musical desconhecida ou se está estudando uma música nova, por exemplo. A diferença é que nesses casos a tramitação pelos diversos níveis é mais rápida, podendo ocorrer de se passar por mais de um estágio simultaneamente.

Como observado durante o capítulo da revisão de literatura, o trabalho de Swanwick tem sido usado intensamente como referência na educação musical. Para Barbosa (2009, p. 12), talvez “a Teoria Espiral de Keith Swanwick (1994) seja a contribuição mais expressiva e consistente sobre o desenvolvimento cognitivo-musical

encontrada na literatura". Entende-se que os dados apontados são bem embasados e condizem com a sequência de desenvolvimento musical mais usual.

Por outro lado, apesar de Cardoso (2020, p. 59) afirmar que “a vasta e influente produção bibliográfica de Swanwick certamente o coloca entre os pensadores musicais mais referenciados da atualidade”, tal autor entende que o renomado educador “faz um emaranhado conceitual ao juntar características do conhecimento por contato, do tácito e do intuitivo de forma pouco sistemática” (*ibidem*, p. 76). Em sua tese, Cardoso (2020) discute questões relacionadas aos tipos de conhecimento e aos referenciais usados por autores consagrados da filosofia da educação musical, afirmando que eles tendem a ser demasiadamente resumidos nos seus referenciais, o que levou a pensamentos distantes dos autores de referência (*ibidem*, p. 124). A crítica ao trabalho de Swanwick não é recente. Hentschke (1993, p. 59, tradução nossa), por exemplo, afirma que “há algumas lacunas teóricas nas discussões de Swanwick”⁵⁵. Essa mesma autora discorre sobre o fato de que, embora as teorias de Piaget e Swanwick possam ser relacionadas, a analogia daquele autor no trabalho deste “não explica um problema de longa data nesse campo de estudo – o processo psicológico de aquisição de conhecimento musical” (*ibidem*, p. 136).

Apesar dessa crítica ao trabalho de Swanwick (entre outros teóricos), não se encontrou afirmações de Cardoso (2020) de que a teoria swanwickiana tivesse que ser desconsiderada ou mesmo revista. Em Hentschke (1993, p. 248, tradução nossa) os resultados obtidos são ainda mais positivos: “a Espiral pode ser concebida como uma teoria do desenvolvimento, uma vez que está em conformidade com as características gerais do desenvolvimento”⁵⁶:

a busca de Swanwick por um entendimento psicológico em torno do desenvolvimento musical não parou em suas argumentações sobre desenvolvimento. Em vez disso ele foi mais longe na busca de uma lógica psicológica capaz de esclarecer o processo subjacente ao desenvolvimento musical (*ibidem*, p. 251, tradução nossa)⁵⁷.

⁵⁵ No original: “There are some theoretical gaps in the course of Swanwick's discussions” (HENTSCHE, 1993, p. 59).

⁵⁶ No original: “The Spiral can be conceived as a developmental theory, once it conforms to general developmental characteristic” (HENTSCHE, 1993, p. 248).

⁵⁷ No original: “Swanwick's search for a psychological understanding surrounding musical development did not stop in its developmental claims. Rather he went further in a search for a psychological rationale capable of shedding light on the psychological process underlying musical development (HENTSCHE, 1993, p. 251).

Entende-se, portanto, que as conclusões resultantes dos experimentos de Swanwick e Tillman continuam tendo não apenas boa aceitação no universo acadêmico, mas também solidez científica. Vê-se, por exemplo, que por ocasião dos 35 anos da publicação do artigo em que o Modelo Espiral de Desenvolvimento Musical foi apresentado, uma edição especial da revista em questão foi impressa e, em tradução publicada no Brasil, tem-se que “Keith Swanwick [...] tem sido um dos mais influentes autores na área da Educação Musical em todo o mundo e especialmente no Brasil, tendo participado de inúmeros eventos no país e orientado um número expressivo de mestres e doutores brasileiros” (SWANWICK, 2021, p. 337).

Como previamente exposto, na presente pesquisa a faceta observada é a apreciação musical, um dos três parâmetros propostos por Swanwick (1979). Para tanto, foram avaliados os níveis da espiral de desenvolvimento musical nos quais cada sujeito encontrava-se inicialmente, bem como os níveis finais, após a realização do experimento. De acordo com Del-Ben (1996, p. 10), “para evitar julgamentos arbitrários, faz-se necessário utilizar critérios claros e explícitos, pois, sem critérios, a comunicação com o aluno será rudimentar”. Assim, para evitar-se tal arbitrariedade, os dados obtidos foram avaliados através da supracitada teoria.

Na tese dessa autora buscou-se avaliar o nível em que as crianças/os sujeitos se encontravam na espiral, considerando apenas o parâmetro da apreciação, semelhantemente à presente pesquisa. Aqui os diferenciais estão na abordagem educomunicativa, no uso de material musical em formato audiovisual, na exposição de questões de análise musical formal e na amostragem de sujeitos. França (1998, p. 233) verificou que a performance é o parâmetro no qual houve menor desenvolvimento dos sujeitos avaliados, mas que na composição e apreciação os mesmos tendem a estar em estágios mais adiantados. Tal dado pode indicar que, mesmo que não se consiga tocar ou cantar tão bem, pode-se desenvolver a competência da apreciação em nível mais alto.

Muito embora a proposta de Swanwick (1979) seja de que a educação musical englobe simultaneamente apreciação, performance e composição, na presente pesquisa manteve-se o foco apenas nas questões da apreciação. Pretendeu-se avaliar qual impacto sofreu a população de sujeitos com as exposições previamente citadas. Essa opção justifica-se parcialmente pela percepção empírica do presente pesquisador, de que nas últimas décadas a relação das pessoas com a música tem

mudado. Percebe-se que há menos indivíduos dispostos a passarem pelo período de esforço necessário para o domínio de um instrumento musical ou do canto (por mínimo que seja), possivelmente pela atual velocidade e facilidade de transmissão de informações. Atualmente é possível criar música de estilos populares/midiáticos contemporâneos com poucos *cliques* em um *mouse* ou com alguns toques na tela de um *tablet*. Esse assunto não será abordado nesta pesquisa, mas tem sido objeto de conversas com colegas de profissão e, em geral, a percepção é muito semelhante. No entanto, independente da presença ou ausência de disposição para a performance “manufatureira”⁵⁸ de música, a escuta segue sendo um parâmetro comum a todos interessados nessa arte. Portanto, pesquisar novas formas de ensinar a apreciação musical, independente dos gostos e interesses de cada aluno, se torna relevante. Tem-se que a escuta é a principal razão para que a música exista e deve ser constantemente buscada durante a educação musical (SWANWICK 1979, p. 43), e que “o ouvir permeia toda experiência musical ativa, sendo um meio essencial para o desenvolvimento musical” (FRANÇA, 2002, p. 12).

No que tange à apreciação musical, Swanwick (2016) defende que ela não deve ater-se ao nível intuitivo, por mais que essa característica seja considerada parte importante e inseparável do conhecimento humano, juntamente com os aspectos mais racionais (associados ao hemisfério esquerdo do cérebro). Para se ouvir música de forma mais profunda e “percebê-la como sendo significativa de alguma forma, requerer-se elementos de análise” (*ibidem*, p. 146, tradução nossa)⁵⁹, para uma compreensão mais profunda e, consequentemente, uma fruição mais profunda. Para que a apreciação musical seja mais intensa não bastaria usar apenas uma abordagem emocional/intuitiva em detrimento de uma racional/analítica, nem vice-versa; ambas seriam complementares. Para o autor,

[...] a capacidade de compreender e seguir as cambiantes imagens sonoras que constituem nossa experiência musical exige mais do que aquilo que poderíamos chamar de atitude estética. Tem que haver uma experiência musical anterior que permita a identificação e discriminação de relacionamentos entre os sons, compreensão de convenções de caráter expressivo e capacidade de identificar um senso de estilo e uma compreensão da escala em que uma peça musical funciona, como ela estabelece um

⁵⁸ O termo foi aqui usado para indicar música que é feita sem automatizações atualmente possíveis em virtude do advento das diversas tecnologias digitais. Refere-se, basicamente, a tocar um instrumento ou cantar, de forma que o executante precise realizar todas as notas ao invés de deixar um equipamento eletrônico realizá-las no lugar do executante.

⁵⁹ No original: “To perceive it as being in some way significant requires elements of analysis” (SWANWICK, 2016, p. 146).

conjunto complexo de relacionamentos e nos faz especular sobre o que pode acontecer a seguir (SWANWICK, 2016, p. 147, tradução nossa)⁶⁰.

Tem-se, portanto, justificativa para o uso da Teoria Espiral de Desenvolvimento Musical como ferramenta de averiguação das condições iniciais e finais dos sujeitos, de forma a se verificar se as exposições educomunicativas surtiram algum efeito na apreciação musical dos participantes da pesquisa. Verificou-se que alguns autores apontam para lacunas na fundamentação teórica de Swanwick, sem, no entanto, desconsiderar a validade deste modelo elaborado em conjunto com Tillman. Na presente pesquisa cada sujeito terá suas respostas avaliadas à luz deste modelo para, então, ser classificado. A diferença entre as primeiras e as últimas respostas indicou-se a exposição do material audiovisual utilizado foi exitosa em auxiliar na evolução da apreciação musical.

Como supracitado, essa teoria serviu como ferramenta avaliativa. Sua ampla aceitação no ambiente acadêmico foi vital para tal seleção, bem como a percepção de que a Teoria Espiral de Desenvolvimento Musical ainda não encontrou substituto à altura, por mais que possam haver discussões sobre eventuais limitações ou falhas nela.

4.3 Análise musical: contexto e obras selecionadas

Neste capítulo consta brevíssima discussão sobre análise musical, bem como exposições analíticas do repertório que foi empregado nesta pesquisa. Essas informações serviram de base para avaliação das respostas dadas pelos sujeitos de pesquisa em seus questionários, bem como para a elaboração da videoaula expositiva.

Analisar algo significa manter um olhar atento no objeto de estudo, considerando seus detalhes e minúcias. Significa buscar descobrir seu(s) significado(s) inerente(s). “O que a Análise Musical é, ou parece ser, liga-se intimamente à significação da própria Música” (PICCHI, s/d, p. 13). Analisar música significa conhecê-la mais profundamente. Reti (1951, p. 3, tradução nossa), por exemplo, afirma que

⁶⁰ No original: “The ability to comprehend and follow the changing sonorous images that constitute our experience of music, requires more than what we might call an aesthetic attitude. There has to be a background of previous musical experience that permits the identification and discrimination of sonorous relationships, comprehension of the conventions of expressive character and an ability to bring to the encounter a sense of style and an understanding of the scale in which a musical piece functions, how it sets up a complex set of relationships and gets us speculating about what might happen next” (SWANWICK, 2016, p. 147).

“uma vez que conseguimos compreender a música em seu mecanismo temático mais íntimo, o conteúdo estrutural e estético-dramático da música torna-se incomparavelmente mais transparente”⁶¹. Esse processo induz a uma ressignificação da obra, em que quem analisa acaba por elaborar uma versão particular da peça em sua mente (ou em sua execução vocal/instrumental, quando se coloca os resultados obtidos em prática). Para Cook (1987, p. 1, tradução nossa), “quando você analisa uma música, você está de fato recriando-a para si mesmo; você acaba com o mesmo senso de possessão que um compositor sente por uma peça que escreveu”⁶². O mesmo autor afirma que “você desenvolve um tipo de intimidade com ela que dificilmente pode ser alcançado de qualquer outra forma” (*idem*, tradução nossa)⁶³.

Portanto, entende-se que análise musical pode ser uma ferramenta de auxílio na aproximação dos indivíduos com as obras em si, de forma que se relacionem com elas de forma mais pessoal. Assim, os ouvintes de música poderiam usar das abordagens analíticas para aprimorarem seu domínio sobre as obras e, consequentemente, desenvolverem-se nessa arte. Tal abordagem implica no uso de análise *para um fim*, ao invés de ela ser um fim *per se*. O objetivo não é necessariamente gostar da música analisada, mas aprender uma forma de conhecê-la mais profundamente. Seguindo direção similar, Scruton (2013, p. 154) afirma que “a crítica não tem como objetivo demonstrar que você deve gostar de Hamlet [...]; o que ela deseja é expor a visão da vida humana que a peça encerra, expressar as formas de pertencimento que ela subscreve e persuadi-lo do valor que estas possuem”.

Como parte da preparação para a realização da presente pesquisa fez-se um breve e informal levantamento da quantidade de instituições de ensino de música e seus alunos na cidade de Boa Vista/RR, bem como do nível de conhecimento musical deles. O contato com as instituições em questão foi feito através de e-mail e por vias telefônicas (envio de mensagens e ligações) e solicitou-se a informação de número aproximado de alunos a partir de 11 anos de idade, bem como um rápido panorama do seu nível de conhecimento musical. Dessa forma obteve-se uma estimativa de que

⁶¹ No original: “Once we succeed in comprehending music in its innermost thematic mechanism, the structural and esthetic-dramatic content of music becomes incomparably more transparent” (RETI, 1951, p. 3).

⁶² No original: “When you analyze a piece of music you are in effect recreating it for yourself; you end up with the same sense of possession that a composer feels for a piece he has written” (COOK, 1987, p. 1).

⁶³ No original: “You develop a kind of intimacy with it that can hardly be achieved in any other way” (COOK, 1987, p. 1).

nas escolas de música particulares a tendência seria de músicos *iniciantes* e em nível *intermediário*, enquanto em algumas instituições públicas pode-se encontrar também pessoas com mais experiência e domínio técnico. Esses dados serviram para que a escolha do repertório da pesquisa fosse mais próxima da realidade local, pelo menos *a priori*. Caso as obras e análises fossem técnicas e profundas por demais, os iniciantes teriam dificuldade em participar da pesquisa, enquanto que abordagens demasiadamente simples poderiam desestimular ou não surtir efeito algum em indivíduos mais adiantados. Dados mais realistas foram obtidos somente durante a concretização da pesquisa.

A seleção das obras aqui usadas foi feita a partir de um processo exploratório inicialmente mais livre durante meados de maio de 2022, no qual foram lidos alguns livros de analistas consagrados, além de conversas com colegas de profissão. Buscava-se encontrar textos com a análise realizada de 3 obras semelhantes, pois pelo fato de o presente curso de doutoramento ser na área da educação seria mais difícil realizar análises musicais com críticas mais profundas no decorrer do desenvolvimento desta tese. Também deveriam ser obras curtas, para que o levantamento de dados junto aos sujeitos não fosse longo em demasia, a ponto de desestimular sua participação e, consequentemente, reduzir a quantidade de participantes. As obras também deveriam ser semelhantes em estilo, preferencialmente do mesmo compositor e época, para evitar ao máximo variações nos parâmetros durante a coleta de dados.

Assim passou-se a também procurar por teses e dissertações que tivessem realizado análises de obras com essas características, através de sites de busca, com o uso dos termos *análise musical* e *piano*. A partir disso foram encontradas 3 valsas, compostas por Radamés Gnattali aproximadamente em 1948, e que foram objeto de estudo de Leme Junior (2009).

Dessa forma, as supracitadas valsas atenderam à demanda, pois não são obras tão simples quanto, por exemplo, alguns dos minuetos do livro de Anna Magdalena Bach, nem são tão complexas quanto a audição de algum repertório de música contemporânea do século XXI. Essas peças possuem estruturas estabelecidas a partir da herança da música europeia, porém com alguns aspectos mais característicos do jazz ou do chôro. Assim, esperava-se que fosse um repertório capaz de abranger a maior quantidade possível de sujeitos.

Ademais, na experiência do presente autor, o trabalho de Radamés Gnattali tende a ser menos conhecido entre o público-alvo em questão do que outros compositores mais famosos como Bach, Beethoven ou Villa-Lobos. Dessa forma, a seleção dessas valsas também permite a divulgação desse autor e aproxima os sujeitos a um repertório nacionalista de importância para a história da música no Brasil.

Após a etapa da qualificação do projeto de pesquisa optou-se por usar somente duas das valsas em questão, para que os questionários aplicados não fossem demasiadamente longos e, assim, os sujeitos de pesquisa se sentisse desestimulados a participar da pesquisa até o fim.

Nos subcapítulos subsequentes consta a análise feita por Leme Junior (2009). Todas informações aí apresentadas são baseadas no trabalho de tal autor, sendo que em momentos em que o presente autor possui uma interpretação diferente isso consta explícito no texto. Os dados obtidos nessa fonte foram utilizados para a elaboração da videoaula expositiva e para avaliação das respostas dadas pelos sujeitos através dos questionários aplicados. Tais subcapítulos estão organizados com uma breve introdução a respeito de questões gerais das obras, seguidos de discussões mais pormenorizadas. Cabe ressaltar que Leme Junior (2009) organizou seus capítulos analíticos de acordo com os níveis propostos por White (1994), mas na presente pesquisa optou-se por apresentar as descrições analíticas das valsas em questão em trechos menores, com todas informações consideradas pertinentes aglutinadas.

Como supracitado, o trabalho de Leme Junior (2009) foi construído sobre a proposta de John White (1994, p. 1, tradução nossa), para quem “todo músico e estudioso de música analisa música em um sentido ou outro”⁶⁴. Para este autor, existem dois objetivos para a análise musical. O primeiro é para “perceber a estrutura musical subjacente de uma peça [...], e compreender a maneira como o compositor dotou um período de tempo com significado estético” (*idem*, tradução nossa)⁶⁵, e o segundo é para entender o estilo musical.

Na proposta de White (1994, p. 18) o processo analítico é dividido em duas operações básicas, em que a primeira contempla a descrição dos elementos encontrados na obra e a segunda apresenta a síntese e as conclusões derivadas daí.

⁶⁴ No original: “Every musician and musical scholar analyzes music in one sense or another” (WHITE, 1994, p. 1).

⁶⁵ No original: “Perceive the underlying musical structure of a piece of music [...], and to grasp the manner in which the composer has endowed a period of time with esthetic meaning” (WHITE, 1994, p. 1).

Tal autor critica análises meramente descritivas, afirmando que “descrição frequentemente se mascara como análise” (*ibidem*, p. 8, tradução nossa)⁶⁶. Descrições são, na melhor das hipóteses, parte do estágio de coleta de dados. Usando-se as informações obtidas deve-se somar o “ouvido musical” do analista, conhecimentos históricos e demais informações para tentar apresentar informação que seja útil para performance, audição ou para explicar o significado musical e a essência da obra a outras pessoas (*ibidem*, p. 9). Ainda nesse âmbito, o autor afirma que

[...] a experiência de ouvir é vital na avaliação de obras musicais de qualquer tipo. De fato, para ouvintes profissionais de música, não há escuta que não implique em análise. Os dados adquiridos com a experiência auditiva, juntamente com os dados descritivos convencionais, podem ser aplicados à tarefa de avaliação significativa (WHITE, 1994, p. 16, tradução nossa)⁶⁷.

A primeira etapa, relacionada à descrição dos elementos musicais, deve conter análise primeiramente em nível detalhado e depois em dimensões maiores (*ibidem*, p. 20). Os 3 níveis propostos são denominados de microanálise, mesoanálise⁶⁸ e macroanálise. Após algumas audições iniciais da obra a ser analisada, através de gravações ou da sua execução e tendo em mãos a sua partitura, parte-se para a microanálise. Nesta precisam constar detalhes pequenos da obra, enquanto na mesoanálise lida-se com as relações entre frases e outras unidades de tamanho médio, bem como qualquer outro elemento que não caiba nas análises micro e macro. Posteriormente analisa-se o panorama da peça na macroanálise, incluídos aí eventos maiores dentro do tempo total da obra, questões maiores de harmonia, textura e rítmica. Naturalmente pode ocorrer de detalhes de cada nível se sobreponem e aparecerem em mais de um lugar. (*ibidem*, p. 20 e 21).

Durante o processo analítico deve-se observar as características do ritmo, melodia, harmonia e som, especialmente buscando descobrir como o compositor atuou no processo composicional durante a elaboração da obra:

Uma das questões mais importantes que o analista enfrenta é como o compositor fez com que uma peça musical crescesse durante o processo de composição. Quais são as técnicas usadas em um determinado momento

⁶⁶ No original: “Description frequently masquerades as analysis” (WHITE, 1994, p. 8).

⁶⁷ No original: “The listening experience is vital in assessing musical works of any kind. Indeed, for music listeners of a professional level, there is no listening which does not entail analysis. Data acquired from the listening experience, along with conventional descriptive data, can then be applied to the task of meaningful evaluation” (WHITE, 1994, p. 16).

⁶⁸ Aqui optou-se por manter o termo *mesoanálise*, muito embora Leme Junior (2009) use a expressão *médio análise*. A palavra inglesa usada por White (1994, p. 20) é *middle-analysis*.

para continuar seu crescimento temporal - sua expansão dentro do elemento do tempo? (WHITE, 1994, p. 22, tradução nossa)⁶⁹.

Para cada um dos níveis de análise propostos, White (1994) apresenta uma tabela com aspectos nos quais focar. A seguir tem-se tais informações condensadas.

Tabela 8 - Elementos a observar na micro, meso e macroanálise

Microanálise	
Ritmo	Detalhes rítmicos em nível motívico
	Ritmo harmônico
	Densidade
	Relação entre ritmo e texto
Melodia	Intervalos melódicos
	Movimento conjunto <i>versus</i> disjunto
	Tessitura
	Extensão
	Perfil melódico
	Cadências
	Densidade
Relação entre texto e melodia	
Harmonia	Análise harmônica
	Consonância e dissonância
	Cadências
	Técnicas de contraponto ou polifonia
	Relação entre texto e harmonia
Sonoridade	Detalhes de orquestração ou instrumentação
	Textura
	Dinâmica
	Relação entre vozes e sonoridade
	Relação entre texto e sonoridade

Mesoanálise	
Ritmo	Estrutura métrica e rítmica de frases e outras unidades formais e suas interrelações
	Processo gerativo: uso de motivos
	Fator CT ⁷⁰ (tensão e repouso)
Melodia	Fôrma melódica em frases e outras unidades formais
	Qualidades afetivas (efeitos psicológicos)
	Perfil de alturas
	Cadências
	Densidade
	Processo gerativo: uso de motivos
	Fator CT (tensão e repouso)

⁶⁹ No original: "One of the most important questions confronting the analyst is just how the composer has caused a piece of music to grow during the compositional process. What are the techniques used at any given point to continue its temporal growth-its expansion within the element of time?" (WHITE, 1994, p. 22).

⁷⁰ A sigla CT refere-se aos termos *calma* e *tensão*.

Harmonia	Efeitos harmônicos em frases e outras unidades formais
	Efeitos psicológicos em cadências
	Consonância e dissonância
	Passagens contrapontais e polifônicas
	Processo gerativo: forma harmônica e tonal
	Fator CT (tensão e repouso)
Sonoridade	Orquestração e instrumentação de frases e outras unidades formais
	Textura
	Dinâmica
	Processo gerativo: contrastes de timbre e textura
	Fator CT (tensão e repouso)

Macroanálise

Ritmo	Métrica
	<i>Tempo</i>
	Estilo rítmico geral
	Motivos rítmicos primários
	Duração das seções grandes
	Relações rítmicas entre movimentos
	Fator CT (tensão e repouso)
	Unidade orgânica
	Processo gerativo: forma
Melodia	Estilo melódico geral
	Perfil amplo de alturas
	Materiais escalares
	Intervalos frequentemente usados
	Características rítmicas
	Recorrência de ideias melódicas
	Fator CT (tensão e repouso)
	Unidade orgânica
Harmonia	Processo gerativo: forma
	Estilo harmônico geral
	Unidade e contraste harmônico
	Consonância e dissonância
	Relações tonais e harmônicas amplas
	Fator CT (tensão e repouso)
	Unidade orgânica
Sonoridade	Processo gerativo: forma
	O meio
	Panorama de contrastes tímbricos, dinâmicos e texturais
	Fator CT (tensão e repouso)
	Unidade orgânica

Fonte: White (1994, p. 25 a 27).

Como pode-se observar na tabela acima, a proposta de White (1994) demanda conhecimentos de abordagens analíticas diversas. Em virtude disso, tal autor discorre sobre alguns tipos de análise musical, indicando alguns casos em que cada um poderia

ser utilizado e apresentando exemplos. Muito embora seja possível abordar uma peça de formas variadas, se um analista se utilizar de todas disponíveis o resultado pode ser pouco ordenado, portanto deve-se utilizar apenas as técnicas significativas para a obra que estiver sendo analisada (*ibidem*, p. 18).

O trabalho de Leme Junior (2009) atendeu à proposta acima, buscando responder às questões indicadas por White (1994). A organização do texto é bastante segmentada, em diversos momentos assemelhando-se a uma listagem de elementos observados nas valsas analisadas. Após a análise descritiva em nível micro, meso e macro, o autor abordou outro referencial teórico voltado à performance desse repertório. Tal assunto não é o foco da presente pesquisa, portanto não foi considerado. Por fim, na síntese e conclusões sobre essas peças consta discussão sobre o pensamento orquestral e tonal de Radamés Gnattali, que seria permeado de cromatismos e rico em escrita contrapontística (LEME JUNIOR, 2009, p. 134 e 135).

4.3.1 Perfumosa

Esta valsa em andamento moderado possui uma estrutura com uma exposição seguida de contraste e posterior reexposição. Para Leme Junior (2009, p. 55) ela é um AABA. No entanto, nesta obra a Seção *B* possui casa 1 e casa 2 (c.49 e 53). Como na *Carinhosa*⁷¹ esse tipo de repetição variada foi entendido por tal autor como *B* e *B'*, por questão de coerência manter-se-á a mesma interpretação aqui. Portanto, entende-se que a estrutura da peça é um *AABB'A*, o que não descaracteriza a forma ternária de uma valsa.

Frequentemente ocorre de diversas vozes soarem simultaneamente, de forma a produzir uma textura contrapontística a partir da qual se constrói a harmonia. O motivo inicial “revela-se de crucial importância como elemento de coesão” (*idem*), pois no âmbito harmônico verificam-se algumas progressões não-tonais e afuncionais, que dificultam a percepção de unidade da obra. Os diversos cromatismos utilizados, no entanto, não são impeditivos para a caracterização tonal encontrada. Os usos de tais cromatismos acabam por assumir tanto funções de apojaturas na harmonia quanto de passagens para outros centros harmônicos temporários.

⁷¹ Até a etapa da qualificação do doutorado a obra *Carinhosa* constava incluída na proposta de pesquisa. Ela é uma das 3 valsas analisadas por Leme Junior (2009). Por isso neste momento ocorre uma comparação com a análise feita nessa obra.

A seção intermediária da peça apresenta mudança na textura, com um “acompanhamento mais verticalizado e a linha melódica destituída do motivo” (*ibidem*, p. 56), além de maior proximidade com progressões tonais. Apesar do grande contraste entre as seções, nota-se na “obra como um todo, uma constante atmosfera intimista” (*idem*).

Logo no início a peça apresenta um motivo melódico que é variado ao longo da Seção A. Este é composto por um intervalo de 2^a menor ascendente seguido de 5^a diminuta descendente. A imagem a seguir realça o motivo dentro da partitura completa nos compassos iniciais com sua análise harmônica. Observe-se a repetição motívica transposta um tom abaixo nos c.5-7 sendo usada como reforço de memorização do material melódico que será usado subsequentemente.

Figura 7 - Compassos iniciais de *Perfumosa*

Moderato

Piano

Ré m: **V7** **IV7** **Im7**

[**V7** **IV7** **bVII7** **]bVII**]

Fonte: Leme Junior (2009, p. 57).

Ao longo da Seção A Leme Junior (2009, p. 67) identifica o uso do motivo acima apresentado como elemento unificador da obra. Foram identificadas, pelo autor, variações de natureza rítmico-melódica nesse motivo conforme indicado na imagem a seguir.

Para Leme Junior (2009, p. 63), o itinerário harmônico é “bastante incomum do ponto de vista tonal”. É possível observar isso desde os compassos iniciais na Figura

7, tanto nos acordes usados quanto na modulação. Da mesma forma como na peça *Carinhosa*, muitas vezes as notas reais dos acordes soam atrasados através do uso de *apogiaturas* e as vozes internas usam de cromatismos (*idem*).

Figura 8 - Variações do motivo da Seção A de *Perfumosa*

The figure consists of three musical staves. The top staff begins at measure 9, the middle at 13, and the bottom at 17. Red circles are used to emphasize specific notes: in the first staff, circles are around the first note of the first measure and the eighth-note apoggiatura of the second measure; in the second staff, circles are around the first note of the first measure and the eighth-note apoggiatura of the second measure; in the third staff, circles are around the eighth-note apoggiatura of the first measure and the first note of the second measure.

Fonte: elaborado pelo autor (2022).

A segunda frase dessa seção “é composta de duas semifrases, sendo que a primeira delas apresenta alteração do ritmo harmônico: agora tem-se uma harmonia a cada 2 compassos” (*ibidem*, p. 72). Esse trecho apresenta material contrastante em relação ao motivo inicialmente apresentado, como pode ser observado nos c.9-12 na figura a seguir. Os compassos seguintes correspondem à segunda semifrase.

Figura 9 - 2^a frase da Seção A de *Perfumosa*

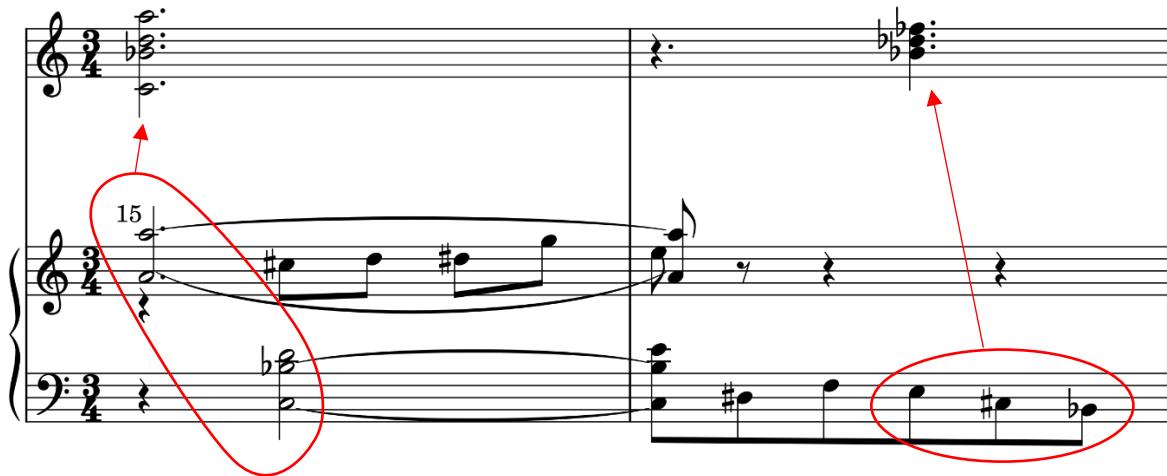
The figure shows two staves of musical notation. The top staff is labeled "Pouco mais" and "3C". The bottom staff is labeled "ceden..." and "a tempo.". Below the staves, harmonic analysis is provided: "IV 7M" over measures 9-10, "IV7 (V7) >" over measure 11, and "bVIIIm7" over measure 12. Measure numbers 9 and 10 are written above the staves.

III7 II7 bVI7 VII°
(DAACD)*

Fonte: Leme Junior (2009, p. 57).

Do c.13 ao 17 tem-se a utilização do material motívo inicial variado, conforme indicado na Figura 8. Esta semifrase termina com a indicação de que o último acorde aí utilizado é um diminuto auxiliar de aproximação cromática descendente, sob a sigla DAACD. Essa terminologia foi indicada como sendo de Freitas (1995, p. 154), para quem este tipo de acorde é um recurso “de preparação secundária para graus diatônicos” no modo maior. É, portanto, uma inadequação reconhecer esta harmonia com tal função, pelo fato de esta peça estar em modo menor.

Outra dificuldade encontrada nesse aspecto da análise de Leme Junior (2009) está na identificação dos acordes dos c.15 e 16. No primeiro as notas da *clave de fá* somadas às da melodia produzem um acorde $C^7_{9(13)}$ sem a terça e a quinta (como indicado na figura a seguir). Esse é o grau bVII do campo harmônico aí vigente, diferente do que o autor indicou. Já o c.16 apresenta um trecho melódico no baixo que se direciona para a nota *lá* do compasso seguinte. Essa movimentação, no entanto, não permite a identificação do acorde $C^{\#o}$ indicado pela cifra gradual do autor, mas as 3 últimas notas compõem, enarmonicamente, a tríade de $B^{b\circ}$ que, por sua vez, seria o acorde utilizado como DAACD da harmonia do compasso seguinte (caso se estivesse em modo maior). A imagem a seguir indica as questões supracitadas.

Figura 10 - Acordes dos c.15-16 de *Perfumosa*

Fonte: elaborado pelo autor (2022).

No c.17 o compositor reapresenta o motivo inicial, na tonalidade original, porém com variação rítmica. Em seguida a variação também é melódica, através de uma espécie de inversão, pois a partir da nota *sol* tem-se uma 2^a diatônica descendente e um salto de 3^a maior ascendente. Muito embora os intervalos do motivo inicial fossem uma 2^a menor e uma 5^a diminuta, para Leme Junior (2009, p. 67) identifica-se material melódico derivado daí.

Esse último trecho da Seção A é composto por 10 compassos que, pela sua “organização rítmico-melódico-harmônica podem ser apreendidos como 8 compassos⁷² binários seguidos de 5 compassos ternários de extensão cadencial” (LEME JUNIOR, 2009, p. 68). A sensação de existirem compassos binários se dá em virtude dos arpejos ascendentes e descendentes aí contidos, bem como pelo fato de que a harmonia muda a cada 2 tempos. Com isso tem-se a impressão de ouvir uma espécie de hemióla mais longa do que o usual, do c.17 ao 21. Esse recurso parece ser um prenúncio do que ocorre no c.25-26, onde efetivamente ocorre uma hemióla tradicional após 3 compassos em que as características da métrica ternária não são alteradas. A imagem a seguir apresenta esses dados, bem como a análise harmônica do trecho.

⁷² Muito embora o autor afirme serem 8, a

Figura 11 somente apresenta 7.

Figura 11 - c.17 a 26 de *Perfumosa*

17

espressivo *poco accell...*

dim... e...

$\frac{2}{4}$ V7 $\frac{2}{4}$ II7 $\frac{2}{4}$ IV7 $\frac{2}{4}$ X7_(b9)

ritmo melódico e harmônico sugerem métrica binária

20

accell...

$\frac{2}{4}$ X7_(b9) $\frac{2}{4}$ X7_(b9) $\frac{2}{4}$ X7_(b9)

m.e.

23

accell...

rall.

a tempo.

Fim

Im hemiola

Fonte: Leme Junior (2009, p. 68).

Observa-se na imagem acima que os compassos iniciais desse trecho apresentam uma harmonia mais densa (LEME JUNIOR, 2009, p. 64) com uso de acordes maiores com sétima menor. “Tudo leva a crer que a harmonização foi posterior à sua concepção melódica, já que as harmonias usadas nesse trecho têm como fundamental a nota da melodia, e como Baixo a 7^a desta” (*ibidem*, p. 65). Assim, a sequência harmônica aí utilizada (acordes A⁷, E⁷, G⁷ e A⁷_{(b9)(b13)}) “não pode ser analisada funcionalmente” (*idem*).

A harmonia resultante nesses compassos é formada por notas de escalas octatônicas incompletas, das quais a nota da melodia é o primeiro grau (*idem*)⁷³. Observe-se na figura a seguir a melodia extraída da partitura⁷⁴ na pauta superior e na inferior as octatônicas correspondentes indicadas por Leme Junior (2009, p. 65). Entre parênteses constam as notas dessas coleções que foram omitidas na *Perfumosa*. Cabe breve discussão sobre a terminologia usada por tal autor, pois o fato de as coleções não terem, de fato, 8 notas, dificulta o uso do termo *octatônica*. Talvez o melhor teria sido denominá-las *escalas sintéticas*, à maneira proposta por Persichetti (1961, p. 43).

Figura 12 - Escalas octatônicas na *Perfumosa*



Fonte: elaborado pelo autor (2022).

A Seção *B*, que compreende os c.27 a 56, tem indicação de alteração de andamento, tendo-se, assim, um contraste maior entre as seções da obra. No âmbito melódico verifica-se menor incidência de vozes intermediárias com aspectos polifônicos e na figuração da mão esquerda ocorre uma escrita mais usual de acompanhamentos típicos de valsas com uma nota grave seguida de dois pulsos com notas da harmonia vigente. Para Leme Junior (2009, p. 70), a melodia dessa seção não é baseada na repetição e/ou variação do motivo inicial, mas em ornamentação de notas de acordes utilizados aí e em passagens cromáticas que contrastam com tais notas. Na figura a seguir tal autor apresenta exemplos desse tipo de escrita.

⁷³ Leme Junior (2009, p. 65) refere-se ao primeiro grau da escala octatônica como “fundamental”, apesar de, conceitualmente, apenas acordes terem notas fundamentais. Tampouco é possível afirmar que este grau seja uma *tônica*, pelo fato de esta escala não ser diatônica. Straus (2000, p.111-113) usa a terminologia “coleção”, portanto no presente trabalho optou-se por manter a expressão *primeiro grau*.

⁷⁴ Neste exemplo a melodia está iniciando em compasso télico, apenas a título de ilustração, pois o objetivo dessa imagem é apenas demonstrar a correlação entre as notas da melodia e a escala octatônica correspondente.

Figura 13 - Exemplos melódicos da Seção B de *Perfumosa*

Allegro (em 1) arpejo ornamentado: Dm

27

IIm VII° III₃⁶

30 **cromatismos**

IVm IIm₄⁶

Fonte: Leme Junior (2009, p. 70).

Em trechos monofônicos verifica-se que a melodia enfatiza a harmonia, através do uso, principalmente, de arpejos (*idem*). O exemplo abaixo é identificado por Leme Junior (*idem*) como um arpejo de Am^7_{b5} .

Figura 14 - Melodia com arpejo na Seção B de *Perfumosa*

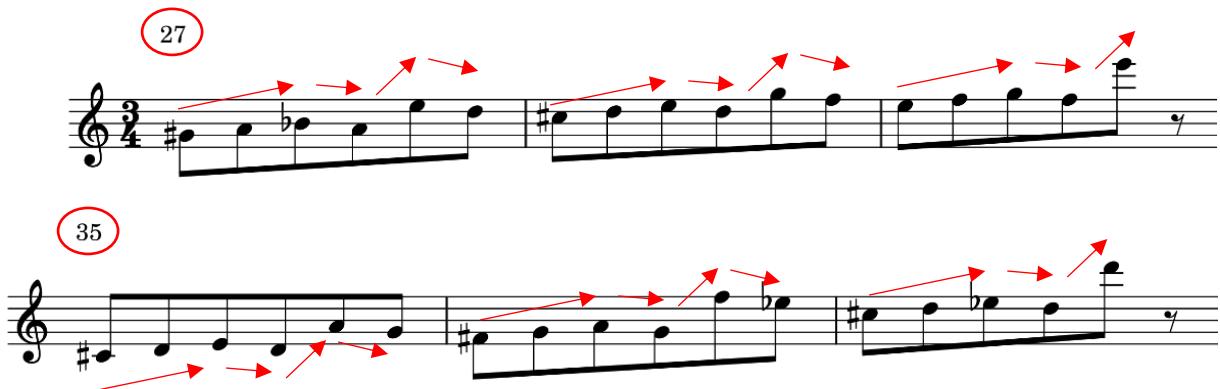
43

p

Fonte: elaborado pelo autor (2022).

Ainda no âmbito melódico da Seção *B*, Leme Junior (2009, p. 73) afirma haverem 3 frases. Para o presente pesquisador, além dos aspectos supracitados, as duas primeiras frases possuem estruturas semelhantes, com 3 compassos contendo melodias com direções semelhantes em uma espécie de movimento ascendente, de forma a lembrar uma sequência. Subsequentemente tem-se outros 3 compassos em direção descendente, contrastando com os anteriores e, por fim, 2 compassos com uma espécie de paragem da melodia. A imagem a seguir busca demonstrar tais similaridades melódicas encontradas entre os trechos iniciais dessas duas frases.

Figura 15 - Semelhanças melódicas na Seção *B* de *Perfumosa*



Fonte: elaborado pelo autor (2022).

De acordo com Leme Junior (2009, p. 73) a primeira frase da Seção *B* (c.27 a 34) é baseada no acorde *Dm*, “concluindo com uma semicadência sobre *G⁷* sem fundamental que, nesse ponto, atua como um *A^{b6}*” que se aproxima cromaticamente do *Gm* do c.35. Cabe ressaltar a inconsistência da função DAACD apresentada na imagem nesse trecho, por motivos previamente apresentados. A segunda frase, por sua vez, é estruturada sobre este último acorde, porém com uma cadência autêntica em *Cm*, logo após uma espécie de *acellerando* produzido pela sequência de colcheias, tercinas e semicolcheias dos c.39 e 40. A Seção *B*, com sua análise harmônica consta na figura a seguir.

Figura 16 - Seção *B* da *Perfumosa*

25 **Allegro (em 1)**

a tempo. Fim *ceden.*

Im⁶ **Im** **VII°** **III⁶₃**
 (DAACD)

30

accel... *3* *p*

IVm **Im⁶₄** **(Ré m)** **VII° / bVII
bII°** **(Sol m)**
 (DAACD)

35

(Sol m) **Im** **VII°** **Im⁶₃** **VII°**

39 **poco ten.** **Menos**

3 *ceden...* *p* *3*

bVI **Im** **(V7) →** **IVm**

43 **Atempo Vivo**

Ré m:

IIm7_{b5} / **IIm7_{b5}/IVm** /

Nota cromática de passagem: não é levada em conta como uma possível terça menor de D7

47

bII 6aum (subV7) → V7/IVm VII° bII 7 (sub V7)

Terça retardada para o compasso seguinte

52

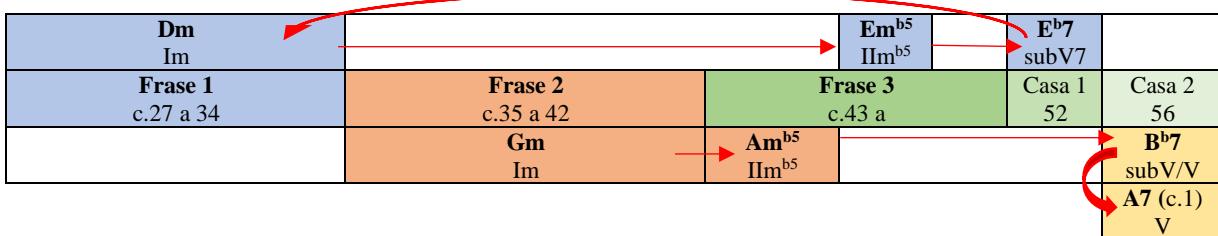
VII° **sub V7/V**

Fonte: Leme Junior (2009, p. 70).

A terceira frase dessa seção, por sua vez, é entendida como tendo função cadencial (*idem*). Para o autor em questão, nessa frase de 10 compassos o primeiro acorde (c.43 e 44) é um *Am7_{b5}*, que diatonicamente é o segundo grau do *Gm* sobre o qual Gnattali construiu a melodia da 2ª frase (c.35 a 42). Já o segundo acorde (c.45 e 46) é um *Em7_{b5}* que, por sua vez, é segundo grau diatônico da primeira frase dessa seção (c.27 a 34), centrada em *Dm*.

Na primeira execução dessa seção (casa 1, c.49 a 52) a harmonia assume a função de dominante substituto de *Dm*, enquanto na casa 2 (c.53 a 56) tem-se o dominante substituto de *Lá maior*, acorde constante no início da peça (LEME JUNIOR, 2009, p. 74). Portanto, a primeira execução da Seção *B* tem uma cadência que direciona à repetição da seção, enquanto na sua repetição (Seção *B'*) consta harmonia que conduz a obra à sua reexposição. A imagem a seguir busca expor o pensamento de Leme Junior (2009) no que tange aos caminhos harmônicos supracitados.

Figura 17 - Esquema harmônico da Seção *B* de *Perfumosa*



Fonte: elaborado pelo autor (2022).

Após essa seção intermediária, tem-se a reexposição da Seção *A*, c.1 a 26, sem alterações. Dessa forma a obra apresenta uma estrutura ternária, com exposição inicial do material sonoro com repetição (Seção *A*) seguida de contraste (Seções *B* e *B'*) e reexposição dos elementos iniciais (Seção *A*).

4.3.2 Vaidosa

Da mesma forma que a valsa anterior, essa está organizada em uma estrutura ternária: AABA. A primeira seção contempla até o c.26, a intermediária do c.27 ao 52 e a reexposição repete a Seção *A*. Essa peça, em andamento moderado e com indicação de expressividade *com muita fantasia*, apresenta características semelhantes à *Perfumosa*, como a manutenção de vozes intermediárias com traços contrapontísticos e uso de *apogiaturas* “retardando as notas reais da harmonia” (LEME JUNIOR, 2009, p. 87). Dessa vez, porém, a Seção *B* não apresenta repetição ou variação.

A peça inicia-se com um arpejo ornamentado de *Bm^{7M9}*, onde ocorrem *apogiaturas* no 5º grau do acorde (indicadas através de setas na imagem abaixo). Esse gesto melódico ascendente é direcionado às duas notas *si* dos dois primeiros compassos e logo muda de direção atingindo as notas *fá#* e *mi* nos c.3 e 4, o que consta indicado na figura a seguir.

Figura 18 - Compassos iniciais de *Vaidosa*



Fonte: elaborado pelo autor (2022).

Já nesse início observa-se a movimentação das vozes intermediárias, tal qual nas outras duas valsas analisadas, ocorrendo diversas passagens cromáticas e ornamentais. Na percepção do presente autor, a primeira nota *si* (c.1), além de servir de impulso para a segunda (no c.2), atua como ponto de partida para uma linha cromática descendente – em termos schenkerianos, uma *voice-leading* -, indicada na Figura 19 em azul.

Ainda na visão do presente autor, esse pequeno trecho tem a característica de soar como um breve rompante inicial, que atinge seu pico melódico na nota *si* 3 do c.2, para logo em seguida esvanecer-se em direção a uma região mais grave. Um rompante como esse repete-se logo em seguida, porém com amplitude e dinâmica maiores, atingindo a nota *fá*[#]5 em *mezzo forte* no c.7. Essa nota é sucedida por um movimento descendente leve que se prolonga até o c.13 e, em seguida, encerra essa frase sobre o acorde de *Fá*[#] maior, dominante do *Si menor* inicial. A imagem a seguir apresenta a partitura com análise harmônica de Leme Junior (2009, p. 89), bem como indicações do perfil melódico da frase em foco.

Figura 19 - Vaidosa c.1-14

Si m:

I m

IV m

V7⁶/₃

The musical score consists of two staves. The top staff shows measures 5 through 9. Measure 5 starts with a treble clef, a key signature of one sharp, and a common time signature. It features a melodic line with eighth and sixteenth notes, circled in red at the beginning. Measure 6 begins with a bass clef, a key signature of one sharp, and a common time signature. Measures 7 and 8 show harmonic changes: [IIIm7bs] (AEM) followed by V7, then III, and finally Im. Measure 9 concludes with a dynamic of tenuto (ten.) and a melodic line ending with a sixteenth note. The bottom staff continues from measure 10. It shows a melodic line with eighth and sixteenth notes, circled in red. Measures 10 and 11 show harmonic changes: IVm, V7 / V, and V7. Measure 12 ends with a dynamic of piano (pp). A bracket labeled '(AEM)' spans measures 10-12, with the text 'Emprestado de Ré m' written below it. Measure 13 begins with a treble clef, a key signature of one sharp, and a common time signature. Measure 14 concludes with a dynamic of piano (pp). An annotation 'apogiatura: sensível de F#' points to a specific note in measure 13.

Fonte: Leme Junior (2009, p. 89).

Extraindo e simplificando-se a melodia acima indicada, obtém-se o que consta apresentado na imagem a seguir. Dessa forma percebe-se mais facilmente a construção inicialmente impetuosa da semifrase, com seu decaimento mais parcimonioso. Ressalte-se, novamente, que esse perfil melódico foi realizado pelo presente autor, mas não por Leme Junior (2009).

Figura 20 - Linha melódica dos c.5-13 de *Vaidosa*

A simplified melodic line is shown on a single staff in common time. The key signature is one sharp. The melody begins with eighth-note pairs (F#-G, C-D, G-A, D-E), followed by eighth-note pairs (B-C, F#-G, C-D, G-A), and then eighth-note pairs (D-E, B-C, F#-G, C-D). The melody continues with eighth-note pairs (G-A, D-E, B-C, F#-G), followed by eighth-note pairs (C-D, G-A, D-E, B-C), and then eighth-note pairs (F#-G, C-D, G-A, D-E). The melody concludes with eighth-note pairs (B-C, F#-G, C-D, G-A).

Fonte: elaborado pelo autor (2022).

No âmbito da harmonia verifica-se um ritmo majoritariamente constante nesses trechos, com um acorde por compasso, excetuando-se o c.10, onde constam acordes de passagem (*ibidem*, p. 93). Cabe salientar, também, o uso de acordes de empréstimo modal no c.7 indicados na Figura 19.

Apesar da sofisticação do vocabulário harmônico utilizado por Radamés pode-se afirmar que a harmonia de cada compasso está bastante clara, ou seja, as extensões dos acordes são empregadas de forma a ressaltar suas respectivas funções, e não de forma a gerar ambiguidade (*ibidem*, p. 96).

O início da segunda frase é igual à primeira em seus dois primeiros compassos. Uma variação melódico-harmônica desenrola-se a partir do c. 17 em direção a uma região ainda mais aguda que a da frase anterior. Semelhantemente ao que se observou ali, nesta o movimento melódico passa a ser gradativamente descendente após atingir seu pico. A seguir consta imagem com a partitura harmonicamente analisada por Leme Junior (2009, p. 89), seguida de uma redução da melodia elaborada pelo presente pesquisador para facilitar a observação da direção melódica encontrada nesse trecho.

Figura 21 - Segunda frase da Seção A de *Vaidosa*

15 *a tempo*
 p
(Ré M) [IIIm V] V7 I₆

20 *ten.* 8va
 pp 3 *ligado* 3 3 3 3 sempre p
VIIº/V IIIm7 V7 (Vsus4)
de passagem

A musical score reduction for measures 15-26 of the piece 'Vaidosa'. The score consists of two staves: treble and bass. Measure 24 starts with a forte dynamic (f) followed by a melodic line with eighth-note pairs. Measure 25 begins with a bass note and a treble note. Measure 26 starts with a bass note and ends with a melodic line. The score concludes with a piano dynamic (ppp) and the word 'Fim'. Below the score, the reduced melody is shown with three labels: 'X7 b9' under the first measure, 'I 7M' under the second, and 'ba' under the third.

Fonte: Leme Junior (2009, p. 89 e 90).

Figura 22 - Redução da linha melódica do c.15-26 de *Vaidosa*

Musical score for measures 21-23 of 'Vaidosa'. The score is in 3/4 time. Measure 21 shows a series of eighth-note pairs. Measure 22 continues with eighth-note pairs. Measure 23 shows a similar pattern. Red brackets under each measure group indicate a hemiola, where three groups of two notes are grouped together, creating a sense of three over two.

Fonte: elaborado pelo autor (2022).

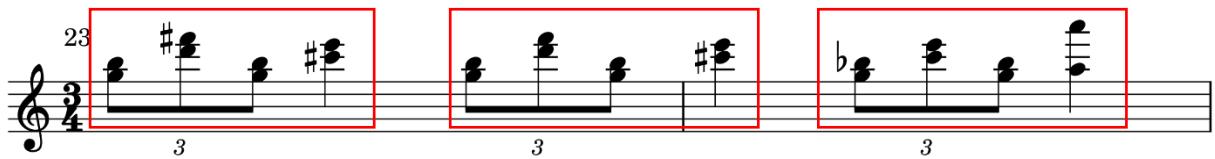
Nos c.21 e 22 consta uma série de tercinas nas quais observa-se uma sequência descendente de tríades com sétima, conforme apontado na figura a seguir. Com isso, para o presente autor, tende-se a executar esse trecho com acentos nas primeiras notas de cada grupo de duas quiáleras, o que produz a sensação de uma espécie de hemíola.

Figura 23 - Tercinas em “hemíola” na Seção A de *Vaidosa*

Musical score for measures 21-23 of 'Vaidosa'. The score is in 3/4 time. Measure 21 shows a series of eighth-note pairs. Measures 22 and 23 show a series of eighth-note pairs. Red brackets under each measure group indicate tertian chords (triads) with a seventh. The chords are grouped in threes, creating a hemiola effect.

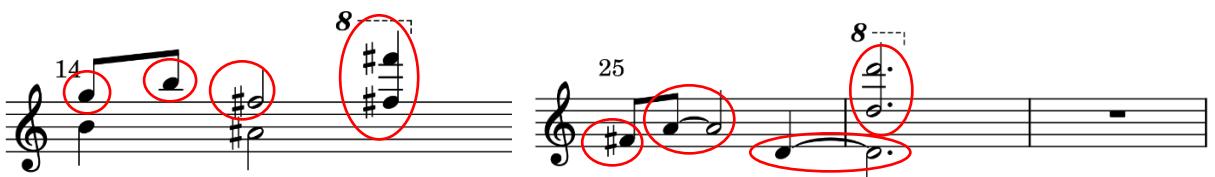
Fonte: elaborado pelo autor (2022).

Nos compassos seguintes (c.23 e 24, observáveis na Figura 21) isso já se altera um pouco, pois embora as tercinas recebam acentuação natural da métrica, o que se observa é a manutenção de 3 agrupamentos melódicos de 2 tempos. Portanto, o que se configura aí é, efetivamente, uma hemíola.

Figura 24 - Hemíolas dos c.23-24 de *Vaidosa*

Fonte: elaborado pelo autor (2022).

Ainda na visão do presente pesquisador, os últimos dois compassos dessa frase assemelham-se aos da primeira, na sua construção motívica. Ambos trechos apresentam um intervalo de 3^a ascendente em colcheias, seguido de repouso sobre a fundamental do acorde vigente, nota que se repete em oitava na região aguda do piano, como se observa na imagem a seguir.

Figura 25 - Finais de frase da Seção A de *Vaidosa*

Fonte: elaborado pelo autor (2022).

A Seção B mostra-se bastante contrastante e fragmentada, com mudanças a cada 4 compassos (*ibidem*, p. 92). O primeiro desses trechos é formado por rápidas sequências de escalas e arpejos em semicolcheias nas “quais está implícita a harmonia” (*ibidem*, p. 102). Os baixos dessa harmonia, no entanto, estão ausentes e são compreendidos como implícitos. Abaixo vê-se a partitura com a indicação desses baixos no pentagrama inferior.

Figura 26 - C.27-30 com indicação de baixos omissos na *Vaidosa*

The musical score displays two staves of music. The top staff begins with a forte dynamic (f) and consists of sixteenth-note patterns with slurs and grace notes. The bottom staff begins with a piano dynamic (p) and also features sixteenth-note patterns. Measures 27 and 29 are shown, separated by a vertical bar line.

Fonte: elaborado pelo autor (2022).

Tanto esse trecho quanto o seguinte têm função de transição (*ibidem*, p. 102 e 103) para a apresentação de novo material, o que efetivamente ocorre posteriormente nos c.35-38. No c.31, o acorde com terça suspensa (A^{sus}) “interrompe a atividade frenética das semicolcheias e inicia a preparação para o trecho seguinte de forma grandiloquente e típica de formações orquestrais” (*ibidem*, p. 103), através do uso de uma falsa aceleração. Essa sensação de aceleração é resultado da sequência de tercinas e semicolcheias do c.32, que logo é desfeita pelo *rallentando* do final desse trecho (c.34). A imagem a seguir contém esses 4 compassos, com sua análise harmônica.

Figura 27 - C.31-34 de Vaidosa

Vsus4 / (Ré M) V7
 sub V7 → (Ré b M) V7

Fonte: Leme Junior (2009, p. 103).

O trecho seguinte, exposto na figura a seguir, é “a única frase da seção B cuja função não é unicamente de transição” (*ibidem*, p. 104). A melodia é *cantabile*, existem poucas vozes internas, o andamento moderado da Seção A é retomado e a harmonia (centrada em *Ré^b maior*) está bastante distante do *Ré maior* e *Si menor* até aqui utilizados.

A saída deste “episódio” é ainda mais repentina que sua entrada: uma alteração cromática na escala descendente de Réb M (elevação do mib em meio tom, no c.39) serve para estabelecer o início da linha de baixos descendentes que [...] é a linha condutora do próximo fragmento (*idem*).

Figura 28 - C.35-38 de *Vaidosa*

(Ré b M) I 9 / II m /

Fonte: Leme Junior (2009, p. 90).

Nos compassos subsequentes tem-se a dissolução do repouso encontrado no trecho anterior, bem como uma transição para o seguinte (*idem*). O tema aí apresentado tem sonoridade que remete ao chorinho, sobre uma figuração de mão esquerda característica de valsa com baixos em movimento descendente (circulados na imagem a seguir), algo também corriqueiro nos chôros. Cada agrupamento de 2 compassos desse trecho apresenta material melódico em que se têm colcheias seguidas de tercinas e semicolcheias, causando uma falsa sensação de *acellerando* e culminando no primeiro acorde do trecho seguinte, acorde, este, “para o qual não há nenhuma preparação” (*ibidem*, p. 105). Harmonicamente ocorrem cadências do tipo V-I secundárias, porém sem se definir tonalidades.

Figura 29 - C.39-46 de Vaidosa

Mais vivo

39 V7 I⁶₃ [V7⁶₄

The musical score consists of two staves. The top staff shows a treble clef, a key signature of one sharp, and a common time signature. Measure 42 starts with a bass note (D) circled in red, followed by a crescendo (cresc.) and a dynamic (f). The key signature changes to Dm⁹ (acorde s/ função). Measure 45 begins with a dynamic (sempre f) and ends with a forte dynamic (f). The bottom staff shows a bass clef, a key signature of one sharp, and a common time signature.

Fonte: Leme Junior (2009, p. 90 e 91).

Para Leme Junior (2009, p. 105) os 4 compassos seguintes (observáveis na figura acima) são entendidos como tendo função de transição, resumindo-se a arpejos de $Dm^7_{9(11)}$, em movimento ascendente que atinge a nota *Iá4*, que é a única conexão com o trecho seguinte, cujo início dá-se exatamente nessa nota. Na percepção do presente autor, entretanto, existem 3 acordes diferentes (Dm^7 , F^{7+} e Am^7), em uma sucessão de arpejos que aumenta a tensão. Nesse caso, o movimento do baixo também conduziria à nota *Iá*, reforçando a transição para o trecho seguinte.

Os compassos que se seguem são uma reexposição literal dos c.27-30. Na frase que se segue tem-se, também, semelhança com o c.31, através do uso do mesmo acorde com 3^a suspensa, como observa-se na imagem a seguir.

Figura 30 - Comparaçao entre os c.31 e 51 de *Vaidosa*

The figure shows two staves of a piano score. The top staff has a treble clef and a key signature of one sharp. The bottom staff has a bass clef and a key signature of one sharp. Measure 31 has a red circle around its bass line. Measure 51 has a red circle around its bass line. The bass lines in both measures show a similar harmonic progression.

Fonte: elaborado pelo autor (2022).

A variação encontrada a partir do c.51, em relação ao seu equivalente (c.31), é de ordem harmônica. Nesse trecho já se sugere “novamente a atmosfera da seção A”

(*ibidem*, p. 106). Um elo entre esse último compasso e o retorno ao início dá-se nas notas da voz intermediária (*ré* e *mi*), que atuam como anacruse do *mi*[#] inicial do c.1. Assim, essa última frase da Seção *B* serve de preparação para o retorno *Da Capo*.

Figura 31 - Última frase da Seção *B* de *Vaidosa*

The musical score shows a piano part with two staves. The top staff has dynamic markings *f*, *Lento*, *p*, and *D.C. al Fim*. The bottom staff also has a *f* marking. A red circle highlights a note in the right-hand part of the score. Below the score is a harmonic analysis:

Vsus4	(Ré M)	V7 sus4	<i>cantando</i>	
-		bVII sus4	(Si m)	V7 →

Fonte: Leme Junior (2009, p. 91).

Na percepção do presente autor, muito embora concorde-se que há muita variação entre as frases da Seção *B*, é possível identificar elementos de conexão entre eles. Isto dá-se através de algo semelhante a elisões, onde a última nota de uma frase assume também o papel de ser a primeira da próxima. Na imagem a seguir consta exposição dos elementos que produziriam essa continuidade entre cada trecho.

Figura 32 - Elisões da Seção *B* de *Vaidosa*

The musical score consists of two parts. The top part starts at measure 30 and shows a transition from *G major* to *C major*. The bass line features a melodic line with a red circle highlighting a note. An arrow points from this note to the start of the next measure, where another red circle highlights a note. The dynamic *seco* is indicated above the second measure. The bottom part starts at measure 34, with dynamic *pp* and *poco rall.* The bass line features a melodic line with red circles highlighting notes at the beginning and end of the measure, connected by a curved arrow, illustrating the elision between measures 33 and 34.

The musical score consists of five staves of piano music. Measure 38 starts with a bass line (marked *poco accell.*) followed by a treble line. Measure 42 shows a bass line with a crescendo (marked *cresc.*) and a treble line. Measure 46 features a treble line with slurs and a bass line with dynamic markings (*f*, *poco legato sem pedal*). Measure 50 shows a bass line with a dynamic change and a treble line. Measure 54 concludes the section with a bass line and a treble line. Red markings include: a red box around the bass line in measure 38; red circles around a bass note in measure 42, a treble note in measure 46, and a bass note in measure 50; and red arrows pointing from a red box in measure 46 to a treble note in measure 46, and from a red circle in measure 50 to a bass note in measure 50.

Fonte: elaborado pelo autor (2022).

À Seção B segue-se uma reexposição integral, sem repetição, da Seção A. Dessa forma estabelece-se a forma ternária que, apesar de algumas variações, manteve-se como um padrão formal nas duas valsas aqui apresentadas.

4.3.3 Considerações sobre as análises e a pesquisa

As exposições analíticas supracitadas apresentaram diversos elementos das peças em questão, principalmente no que tange às suas estruturas e com poucas informações que ultrapassam o âmbito descritivo. Os dados obtidos a partir da pesquisa de Leme Junior (2009) foram as referências iniciais para verificar quais elementos os sujeitos investigados perceberam durante suas audições. Essas respostas foram analisadas à luz da Teoria Espiral de Desenvolvimento Musical de Swanwick, para que fosse possível identificar os níveis em que cada sujeito se encontrava em cada etapa da pesquisa.

A primeira obra à qual os sujeitos foram expostos foi a *Vaidosa*, pelo fato de esta ser a única dentre as duas cuja estrutura não inclui repetições variadas e por isso, na opinião do presente autor, estimou-se que fosse a peça mais simples no quesito da percepção de sua forma. Expor os sujeitos à obra que, nesse quesito, é menos complexa, justifica-se pelo fato de que os indivíduos pesquisados ainda não tinham sido expostos a nenhum tipo de orientação. Apesar disso, estimou-se que ainda fosse possível perceber elementos que permitissem a identificação de, pelo menos, a estrutura da obra. As percepções dos sujeitos foram obtidas através de questionários semiestruturados.

Em seguida os sujeitos foram expostos a uma videoaula sobre a *Perfumosa*, onde foram enfatizadas, principalmente, questões sobre a construção melódica e a consequente estrutura da obra. A audição da obra completa com coleta das percepções através dos questionários ocorreu subsequentemente. Cabe relembrar que a *Perfumosa* é um *AABB'A* e a *Vaidosa* um *AABA*. Na peça em que existem repetições de seções que apresentam variações nos seus finais, essas variações foram identificadas pela sigla *B'*.

5 ANÁLISE DOS DADOS

Neste capítulo consta a análise dos dados obtidos na pesquisa. O primeiro subcapítulo apresenta informações gerais a respeito dos sujeitos, como a faixa etária, o sexo, as instituições onde estudam etc. Diversas dessas informações foram correlacionadas com a finalidade de se apresentar breve discussão sobre os dados levantados e apresentar um panorama sobre os participantes da pesquisa.

O capítulo 5.2 apresenta a análise do experimento realizado, onde se avaliou o nível em que os sujeitos se encontravam inicialmente na Teoria Espiral de Desenvolvimento Musical e fez-se a comparação com o seu nível final, após exposição de análise musical. Cabe rememorar que tal teoria permite nivelar musicalmente aos sujeitos em 4 camadas, onde cada camada é subdividida em 2 níveis. Portanto, é possível categorizar os indivíduos em 8 níveis consecutivos, sendo que cada nível engloba todos os inferiores. Essas informações constam explicitadas no Capítulo 4.2, resumidas no início do capítulo 5.2 e representadas na Tabela 7 e na Figura 6.

O processo de análise dos dados constou de, inicialmente, obter-se a tabela com todos os dados, o que a plataforma utilizada (*Google Forms*) produziu automaticamente. Essa tabela consiste na apresentação das perguntas em colunas e as respostas dos participantes nas linhas, conforme exemplificado pela tabela a seguir.

Tabela 9 - Exemplificação da tabela usada para análise dos dados

	Pergunta 1	Pergunta 2	Pergunta 3	Pergunta 4	Pergunta 5
Sujeito 1	Resposta 1	Resposta 2	Resposta 3	Resposta 4	Resposta 5
Sujeito 2	Resposta 1	Resposta 2	Resposta 3	Resposta 4	Resposta 5
Sujeito 3	Resposta 1	Resposta 2	Resposta 3	Resposta 4	Resposta 5
Sujeito 4	Resposta 1	Resposta 2	Resposta 3	Resposta 4	Resposta 5
Sujeito 5	Resposta 1	Resposta 2	Resposta 3	Resposta 4	Resposta 5

Fonte: elaborado pelo autor, 2023.

Ao analisar os dados, primeiramente se definiu o que seriam consideradas respostas acertadas e/ou coerentes em cada uma das perguntas. Em seguida, cada uma das questões (ou seja, as colunas da tabela) foi analisada e indicou-se em cores quais respostas foram coerentes/acertadas (cores diversas na tabela acima), quais foram equivocadas (vermelho no exemplo da tabela acima) e quais foram incoerentes

com a pergunta (cinza na tabela acima). No caso fictício da pergunta 1 acima, ter-se-ia 4 respostas acertadas/coerentes, e uma incapaz de ser contabilizada. Portanto, nesse caso 4 sujeitos teriam respondido adequadamente à questão. Usando-se a pergunta 3 como exemplo, verificar-se-ia 3 respostas acertadas, uma equivocada e uma incoerente com a questão. Todos os dados obtidos dessa forma foram quantificados e discutidos e, quando necessário, correlacionados com outras informações.

A seguir analisaram-se as respostas dos sujeitos de pesquisa (ou seja, as linhas da tabela), individualmente. No exemplo da tabela acima tem-se que o sujeito 3 teria acertado às questões 1, 2 e 4, porém teria errado à 3 e à 5. Já o sujeito 2 teria sido coerente nas questões 1 e 3, mas incoerente na pergunta 2 e também teria errado às perguntas 4 e 5. Os dados obtidos a partir dessas análises também foram quantificados e discutidos.

Cada uma das cores usadas para indicar respostas acertadas referem-se a um dos níveis da Teoria Espiral de Desenvolvimento Musical, pois cada pergunta (ou em alguns casos, grupos de perguntas) serviu para avaliar se os sujeitos de pesquisa teriam passado pelos diversos níveis da Espiral. Assim, no exemplo da tabela acima, o sujeito 1 teria atingido o nível relativo à pergunta 5, enquanto os sujeitos 3 e 5 teriam atingido apenas ao nível correspondente à pergunta 4.

Tendo-se feito as introduções e explanações acima, seguem as exposições dos dados obtidos e suas respectivas análises.

5.1 Sobre os sujeitos

A pesquisa foi feita com alunos de instituições de ensino de música atuantes na cidade de Boa Vista/RR. Isso incluiu um instituto municipal público (IBVM), uma escola de música estadual pública (EMUR), uma universidade federal (UFRR), uma universidade particular e 5 escolas particulares de música. Essa última categoria abarcou também as aulas ofertadas pelo SESI. Tais instituições atendem a aproximadamente 2000 alunos de música. A tabela a seguir informa a quantidade de alunos de cada uma, sendo que algumas informaram apenas a quantidade de alunos a partir de 11 anos, enquanto outras apresentaram o total geral.

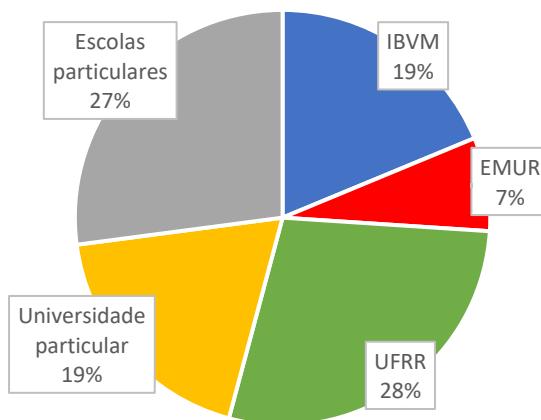
Tabela 10 - Quantidade de alunos das instituições

Instituição	Quantidade de alunos
Universidade Federal de Roraima	199
Universidade particular	4
Instituto Boa Vista de Música	Aproximadamente 600
Escola de Música de Roraima	Aproximadamente 1000
Escola particular 1	Aproximadamente 80
Escola particular 2	Não informado
Escola particular 3	135
Escola particular 4	11
Escola particular 5	15

Fonte: elaborado pelo autor, 2023.

O gráfico a seguir representa a quantidade de respondentes de cada instituição dentre os que efetivamente participaram desta pesquisa. Observa-se que a maioria dos respondentes era oriundo da UFRR e de escolas particulares de música. A segunda maior quantidade de participantes era de uma universidade particular e do IBVM. Por fim, o menor grupo foi de alunos da Emur.

Figura 33 - Instituições de origem dos sujeitos de pesquisa



Fonte: elaborado pelo autor, 2023.

Comparando os dados da tabela anterior com os do gráfico acima verifica-se que a universidade particular afirma ter tido apenas 4 alunos em Boa Vista à época da coleta de dados, no entanto 18 estudantes desta instituição responderam aos questionários. Portanto, chega-se à conclusão de que os convites para participação na pesquisa devem ter sido enviados a todos alunos da referida instituição, e não somente aos residentes em Roraima. Isso posto, é preciso considerar que a amostra de sujeitos aqui analisada acabou incluindo alunos de ensino à distância abarcados por tal universidade particular, o que não estava previsto *a priori*. Cabe ressaltar que a

informação a respeito da quantidade de alunos de Boa Vista só foi apresentada ao presente pesquisador após a conclusão da análise dos dados, muito embora tenha sido solicitada antes da elaboração do questionário. Optou-se por manter esse grupo de sujeitos pelo fato de eles estarem inseridos na referida instituição que, por sua vez, atua em Boa Vista e que, por tal razão, foi inicialmente incluída na presente pesquisa.

Após a defesa de qualificação da presente pesquisa, em 17 de novembro de 2022, solicitou-se aos responsáveis e professores dessas instituições que enviassem o *link* de participação para seu rol de estudantes que tivessem pelo menos 11 anos de idade. Esperava-se obter a maioria das respostas até o final do ano de 2022, pois é usual que ocorra um período de recesso e férias que, em alguns casos, dura até meados de fevereiro do ano subsequente. Esse período poderia causar uma demora indesejada no recebimento das respostas e consequente morosidade na pesquisa, o que justifica a celeridade no envio dos convites à participação.

Dentre as 104 respostas recebidas, 11 foram entregues após o ano 2022. A última data em que se registra o recebimento de resposta é 7 de janeiro de 2023. Foram identificados 8 casos em que as respostas não puderam ser contabilizadas:

-uma resposta não concordou com o termo de consentimento livre e esclarecido, portanto a própria plataforma de aplicação do questionário encerrou automaticamente a participação de tal indivíduo na pesquisa;

-4 respostas indicaram que os sujeitos não eram oriundos das instituições pesquisadas, afirmando serem autodidatas, estudarem com professores particulares ou em outras instituições;

-1 caso em que uma aluna da UFRR, contrariando (em aparente inocência) o anonimato, informou o presente pesquisador de que teria respondido duas vezes à pesquisa com o desejo de ajudar. Analisando as respostas obtidas, principalmente a partir da idade desta respondente, foi possível identificar e retirar a sua última inserção, mantendo-se apenas a primeira resposta;

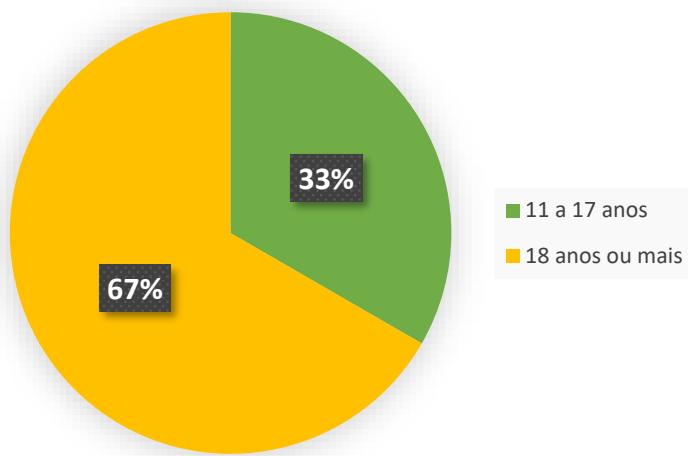
-2 casos em que os sujeitos responderam ao questionário referente à primeira obra, mas que na segunda peça afirmaram não terem prestado atenção à exposição analítica, não terem escutado a peça com atenção e, por fim, todas suas respostas limitaram-se a “não” ou “não sei”, em clara demonstração de desinteresse na

participação. Dessa forma entendeu-se que não seria possível fazer o comparativo entre a apreciação da *Vaidosa* e da *Perfumosa* desses respondentes.

Dessa forma, após remoção das respostas inutilizáveis e/ou inadequadas, restaram 96 inserções válidas⁷⁵. Esse montante representa aproximadamente 5% da população selecionada. O percentual exato não foi possível de ser calculado pelo fato de que algumas das instituições não foram capazes de informar a quantidade precisa de alunos com 11 anos de idade ou mais, tendo fornecido apenas uma estimativa, conforme observado na Tabela 10.

Nos dados obtidos verificou-se que 64 dos respondentes afirmaram serem maiores de 18 anos, enquanto os outros 32 tinham entre 11 e 17. Essa proporção consta representada na imagem abaixo. Observou-se que, de 11 a 62 anos de idade, todas as faixas etárias foram contempladas⁷⁶, de forma que o caráter de survey desta pesquisa demonstra-se bem abrangente neste quesito. Apenas um respondente possuía mais de 62 anos, o qual era um homem de 70 anos que estudava violão e guitarra há 6 meses. Já em relação ao sexo dos participantes, 46 dos respondentes era do masculino, ao passo que de mulheres obteve-se 50 respostas.

Figura 34 - Proporção entre maiores e menores de 18 anos



Fonte: elaborado pelo autor, 2023.

Dentre os idosos⁷⁷ houve apenas 4 respondentes, sendo que 3 desses estavam com idades entre 60 e 62 anos. Já na faixa etária dos adultos (30 a 59 anos) foram

⁷⁵ Pelo fato de serem contabilizadas 96 respostas, os valores percentuais que aparecem ao longo do texto são sempre muito próximos dos números absolutos.

⁷⁶ As únicas idades não contempladas são 30, 35, 38, 45, 47, 48, 49 e 51 anos.

⁷⁷ De acordo com a Lei 10.741/03 (BRASIL, 2003), *idoso* é quem tem 60 anos de idade ou mais.

encontradas 34 respostas. De acordo com o Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990), a infância vai até os 11 anos e a adolescência dos 12 aos 17. Somente a isso que a Lei 12.852/13 (BRASIL, 2013) informa que *jovem* é a pessoa com idade entre 15 e 29 anos de idade. Portanto, existe uma faixa entre os 15 e 17 anos em que se é considerado adolescente e jovem simultaneamente. Dessa forma, os dados obtidos na pesquisa apontam para 5 respondentes crianças, 17 adolescentes, 10 adolescentes/jovens e, por fim, 26 jovens.

A imagem a seguir representa a proporção de respondentes em cada uma das faixas etárias supracitadas. O círculo interno indica a categoria referida e o anel externo demonstra as diversas faixas. Observa-se que dentre os adultos houve mais respostas de pessoas entre 30 e 35 anos (15 respostas), enquanto dentre os jovens a faixa proeminente foi de 18 a 21 anos (16 respostas).

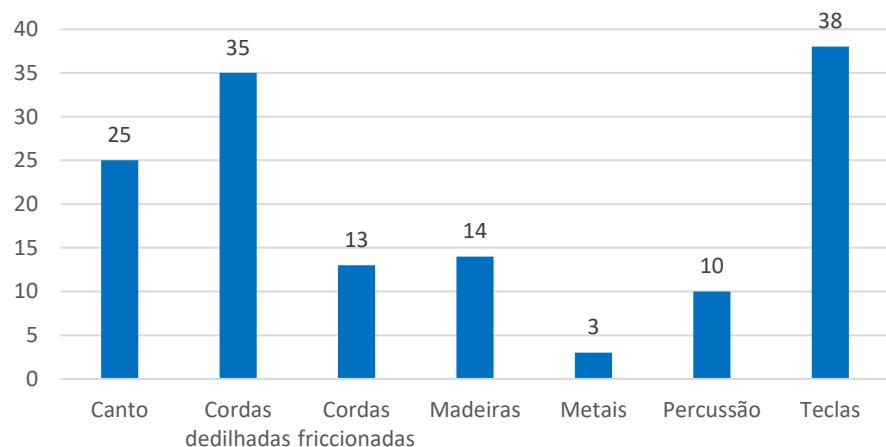
Figura 35 - Faixas etárias dos respondentes



Fonte: elaborado pelo autor, 2023.

Questionados a respeito dos instrumentos, ou canto, que estudavam, os sujeitos apresentaram respostas variadas. Em alguns casos os indivíduos tocavam apenas um instrumento, enquanto outros eram multi-instrumentistas. Os dados obtidos foram agrupados por famílias de instrumentos para facilitar sua representação no gráfico a seguir. Na família das teclas constam as respostas que citaram piano, teclado, órgão e acordeão. Nas cordas dedilhadas estão o violão, a guitarra, o ukulele e o cavaquinho. As cordas friccionadas congregam violino, viola, violoncelo e contrabaixo. Na categoria do canto está tanto o canto *solo* quanto o coral. As madeiras incluem respostas que citaram flautas transversais e doces, clarinete e saxofone. Da família dos metais foi citado apenas o trompete. Por fim, dentre os instrumentos de percussão citados estão a bateria, o tarol, a alfaia, o abê e o surdo. O gráfico abaixo demonstra quantos instrumentos foram mencionados. Como diversos respondentes afirmaram tocar mais de um instrumento, o quantitativo é superior à quantidade de sujeitos investigados.

Figura 36 - Famílias de instrumentos tocados pelos sujeitos



Fonte: elaborado pelo autor, 2023.

O gráfico abaixo representa as parcelas de respondentes de acordo com quanto tempo cada um estudava música à época da coleta dos questionários. Os dados representados indicam que 7 pessoas estudavam música há menos de 1 ano, 29 o faziam entre 1 a 3 anos, 22 de 4 a 6 anos, 19 entre 7 a 10 anos e 18 pessoas há mais de 10 anos. Houve uma pessoa que respondeu estudar há “muitos anos [...]” (Sujeito 96) sem especificar com maior exatidão. Esta, portanto, não está contabilizada nos dados.

Figura 37 - Tempo de estudo de música dos sujeitos



Fonte: elaborado pelo autor, 2023.

Perguntou-se aos sujeitos em que nível musical eles se consideravam. “Apesar de não existir uma linha divisória exata entre níveis de dificuldade, é consenso entre autores e pedagogos a utilização dos termos elementar, intermediário e avançado para descrever os diferentes níveis de adiantamento de um aluno” (ZORZETTI, 2010, p. 729), sendo que no presente trabalho optou-se por usar o termo *iniciante* ao invés de *elementar* e adicionou-se um nível superior ao *avançado*. Dentre os participantes, 29 responderam considerarem-se *iniciantes*, 48 consideravam-se *intermediários*, 13 *avançados* e 6 sujeitos avaliaram-se como sendo *profissionais*. O gráfico com os percentuais de cada uma das categorias consta a seguir.

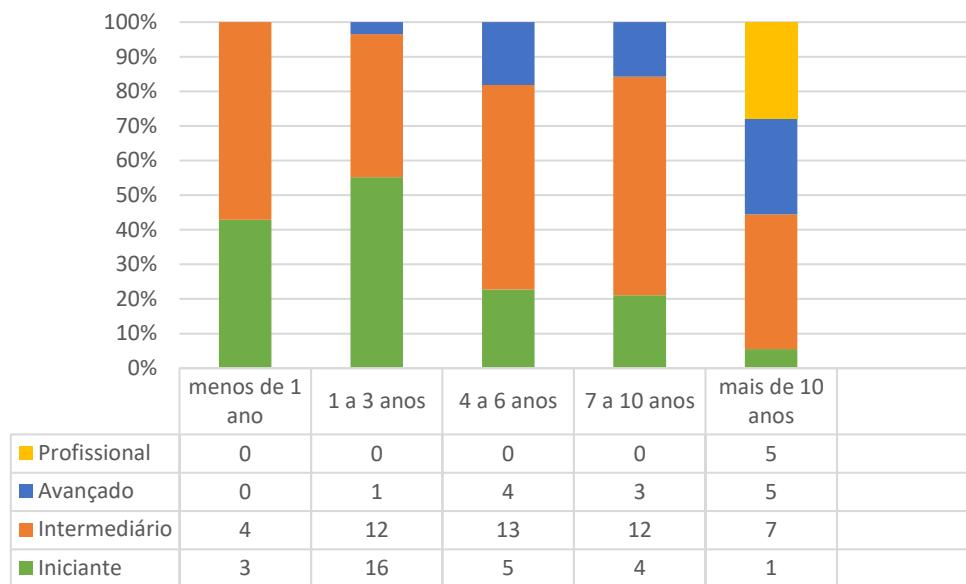
Figura 38 - Nível musical dos sujeitos segundo eles próprios



Fonte: elaborado pelo autor, 2023.

Ao realizar um cruzamento entre os dois últimos gráficos acima, que abordam o tempo em que os sujeitos estudavam música e o nível musical no qual eles se consideraram, verificou-se que as percepções dos sujeitos sobre sua própria prática musical variaram ao longo do tempo. Isso consta na imagem a seguir.

Figura 39 - Níveis musicais dos sujeitos, por tempo de prática



Fonte: elaborado pelo autor, 2023.

Ressaltando que o questionário aplicado não especificou o que seriam os níveis *iniciante*, *intermediário*, *avançado* e *profissional*, por ter havido apenas a preocupação de verificar como os próprios sujeitos se percebiam como músicos, além de a metodologia proposta não contemplar uma avaliação prática mensurável nesse âmbito, observa-se como metade dos sujeitos que estudavam música há menos de 1 ano consideravam-se de nível *intermediário*. Essa percepção diminuiu percentualmente na faixa seguinte (de 1 a 3 anos de estudo), na qual aumentou a quantidade de pessoas que se consideravam *iniciantes*. Nas duas faixas seguintes (de 4 a 10 anos de estudo) diminuiu a proporção de *iniciantes*, aumentou a de *avançados* e também aumentou, percentualmente, a quantidade de *intermediários*. Já dentre aqueles que estudavam há mais de 10 anos tem-se uma menor proporção de *intermediários*, um percentual maior de *avançados* e apareceram aqueles que se consideram *professionais*.

As proporções desse gráfico certamente foram afetadas pelo número absoluto de respostas em cada coluna, porém ao se considerar apenas os percentuais pode-se observar que há uma porção significativa de sujeitos que se julgam de nível *intermediário*. No entanto, na experiência do presente pesquisador, é incomum que um

aluno de música atinja tal patamar nos primeiros anos, especialmente no primeiro ano. *A priori* tem-se que esses indivíduos dos anos iniciais desenvolvem uma percepção de sua própria prática musical um tanto superlativa, pois os primeiros avanços na prática musical podem fazer crer que já se tem consideráveis domínios, principalmente por ainda não se ser capaz de perceber toda complexidade existente na música.

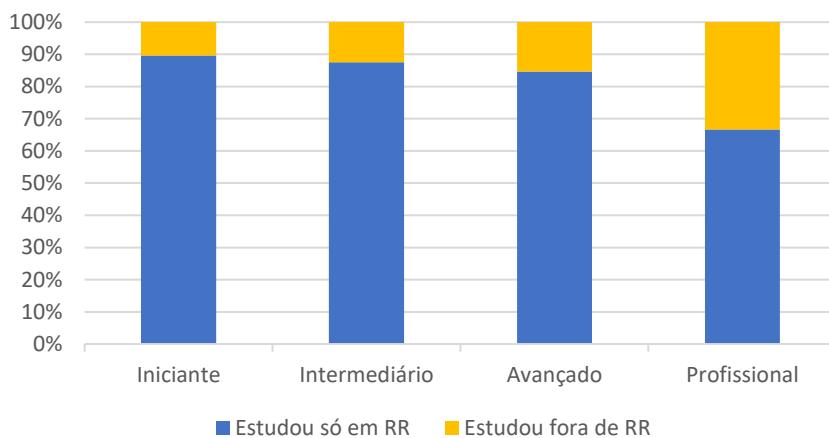
Ainda *a priori* e na percepção empírica/docente do presente pesquisador, as duas colunas que abarcam de 4 a 10 anos de estudo apontam para um período em que os estudantes de música aumentam seus domínios técnicos e auditivos. Nessa etapa os alunos passariam a perceber que, muito embora já sejam capazes de maiores realizações musicais, o universo da música é bem mais complexo do que se percebia nos anos iniciais. Tal constatação faria a maioria dos sujeitos verem-se como *intermediários*, apesar de já estudarem há alguns anos. Tangenciando esse assunto, em pesquisa com repertório para pianistas iniciantes, Zorzetti (2010, p. 729) verificou que nos primeiros anos os alunos desenvolvem questões técnicas demandadas por peças simples, até que tenham algum domínio básico do instrumento. Essa etapa inicial pode ser concluída “em aproximadamente dois anos, dependendo, dentre outros fatores, das características particulares de cada aluno” (*ibidem*, p. 730), muito embora outros autores digam que o prazo é de 3 anos (*idem*).

Está-se ciente de que as considerações acima são bastante subjetivas e passíveis de questionamento, uma vez que na presente pesquisa os dados foram levantados através de questionário, sem interferência do pesquisador e somente a partir das percepções dos próprios respondentes. Em etapa posterior desta pesquisa os dados discutidos nestes últimos parágrafos foram triangulados com o nivelamento dos sujeitos feito através da Teoria Espiral de Desenvolvimento Musical. Com isso pôde-se verificar a relação entre a percepção dos sujeitos a respeito de si como músicos e a percepção do presente pesquisador a partir da teoria swanwickiana.

Dentre os 96 sujeitos analisados, 13 afirmaram terem estudado música em outro estado do país. Destes, 3 consideravam-se *iniciantes*, 2 *avançados*, 6 *intermediários* e 2 *profissionais*. O gráfico abaixo indica o percentual de cada nível que estudou fora do seu estado de origem. Observa-se que, quanto mais próximo do nível *profissional* os sujeitos se perceberam, maior a proporção de pessoas que estudaram música em outros locais. No entanto, em todas categorias a maior parte dos respondentes estudou apenas em Roraima. Cabe, também, salientar a resposta de uma mulher de 56 anos

que se considerava *iniciante* e que afirmou estudar música há 3 anos e simultaneamente informou ter estudado música por 7 anos fora do estado de Roraima. Esse foi o único caso de resposta incongruente nesse âmbito e que, portanto, não foi contabilizado.

Figura 40 - Percentuais de sujeitos que estudaram fora de RR



Fonte: elaborado pelo autor, 2023.

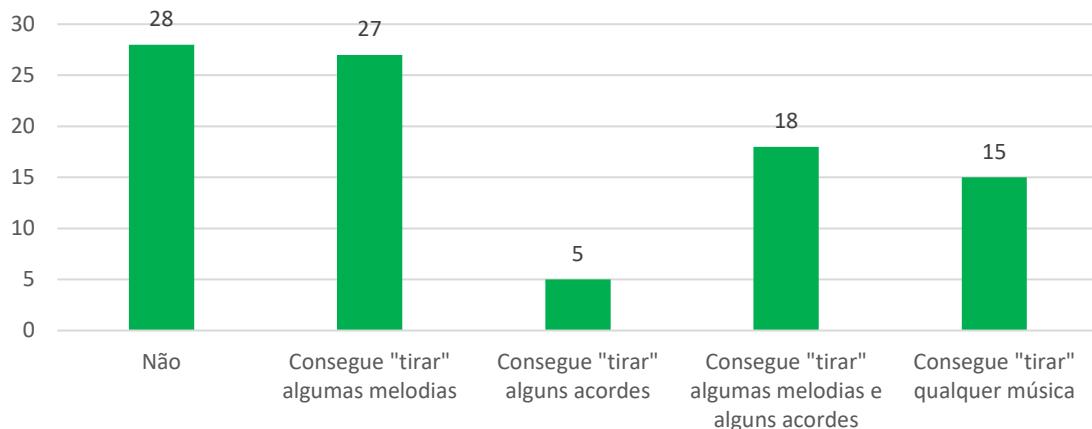
Ao serem questionados sobre sua capacidade de tocar música “de ouvido”⁷⁸, a maior parte dos respondentes informou não conseguir fazê-lo ou ser capaz de apenas “tirar”⁷⁹ algumas melodias, conforme demonstra o gráfico abaixo. Uma menor quantidade deles afirmou ser capaz de “tirar” tanto algumas melodias quanto alguns acordes e 15 sujeitos informaram serem capazes de fazê-lo com qualquer música. Em menor proporção, apenas 5 sujeitos declararam serem capazes de “tirar” alguns acordes, mas não melodias. 3 sujeitos apresentaram respostas que não foram possíveis de serem contabilizadas por não responderem claramente à pergunta feita.

Esses dados ressaltam o fato de que escutar e repetir uma linha melódica, que consiste em apenas uma nota de cada vez, é mais simples e acessível do que fazê-lo com acordes, que consistem em 3 ou mais notas simultâneas. Considerando que, conforme indicado na Figura 37, a maior porção dos sujeitos (39% deles) estudava há, no máximo, 3 anos, entende-se que há coerência entre ambas informações.

⁷⁸ Tocar “de ouvido” é uma expressão comum no âmbito musical que indica a execução “sem a utilização de notação musical, como partituras ou cifras” (FRIESEN, 2018, p. 36).

⁷⁹ O termo “tirar”, no contexto da execução musical “de ouvido”, indica o ato de aprender uma música (ou parte dela) por imitação, usando apenas a audição e sem apoio de notações musicais.

Figura 41 - Sujeitos que tocam "de ouvido"



Fonte: elaborado pelo autor, 2023.

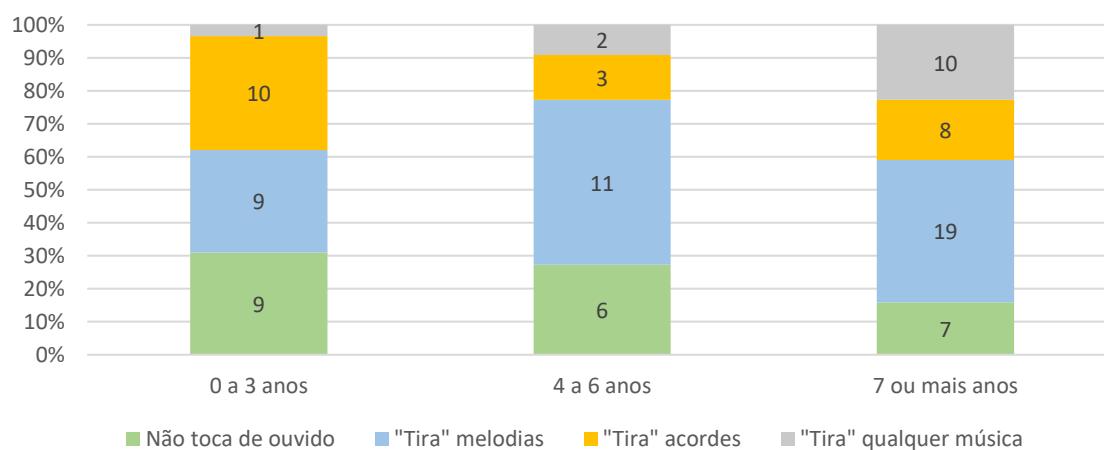
A Figura 42, a seguir, correlaciona as informações sobre a prática “de ouvido” dos sujeitos com o seu tempo de estudo. Observe-se como a proporção dos que afirmaram serem capazes de “tirar” acordes (o que inclui tanto as faixas amarelas quanto as cinzas) é maior dentre os sujeitos que estudavam há 7 anos ou mais. A imagem demonstra como tal proporção é quase idêntica à dos respondentes com no máximo 3 anos de estudo. Eventuais razões que justificariam tal fato só poderiam ser conjecturadas, em virtude da forma como os presentes dados foram coletados. Uma das justificativas possíveis seria o repertório dos anos iniciais ser mais simples do que dos anos seguintes, o que tornaria o tocar “de ouvido” mais acessível. Vê-se no artigo de Zorzetti (2010) uma informação que tangencia esse assunto, pois no trabalho desta autora ela propõe um repertório de música pianística brasileira para alunos em nível elementar, tendo analisado alguns materiais disponíveis no mercado, no entanto encontrando apenas uma fonte que abordava o desenvolvimento auditivo dos alunos iniciantes.

Por fim, note-se no gráfico que a quantidade de sujeitos que não tocava “de ouvido” diminuiu à medida em que aumentou o tempo de estudo. Com isso tem-se que essa competência tendeu a ir sendo desenvolvida ao longo do período de aprendizagem. Certa correlação dessa informação pode ser feita com o trabalho de Machado (2013), pois tal autor entrevistou diversos professores de música questionando-os a respeito das práticas de tocar “de ouvido” e com partitura, verificando que foram considerados músicos completos aqueles que sabiam fazer ambos:

o músico para ser completo deve ser como uma pessoa alfabetizada, que sabe falar, ler e escrever, por isso o músico deve saber tocar de ouvido, tocar lendo partitura e saber escrever. Isto deveria se dar no pilar de sua educação musical, e a “deficiência” de não ler ou não tocar de ouvido encontrada num músico, geralmente é em decorrência da falta de uma musicalização mais sólida (MACHADO, 2013, p. 34).

Assim, entende-se ser coerente que a prática “de ouvido” seja mais comumente dominada por aqueles que estudam há mais tempo, pois nessas condições há maiores chances de se estar mais próximo de ser o que tal autor considera um músico completo.

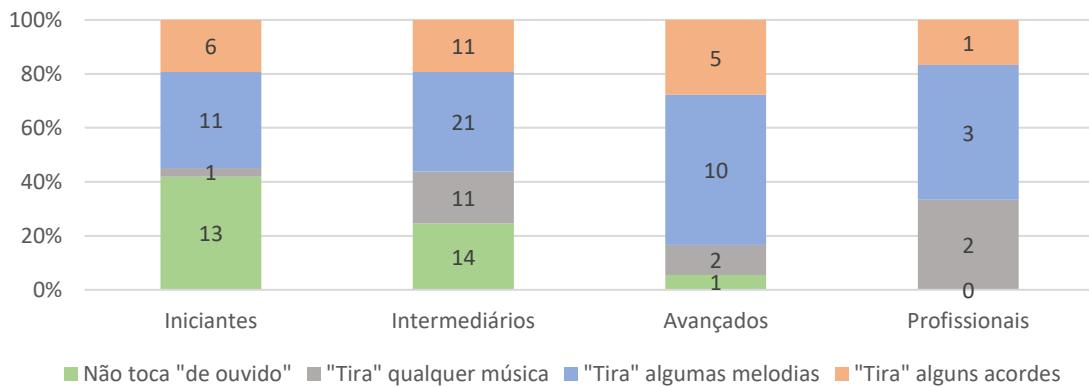
Figura 42 - Capacidade de tocar "de ouvido", por tempo de estudo



Fonte: elaborado pelo autor, 2023.

Na imagem a seguir, que representa as informações sobre a prática de tocar “de ouvido” correlacionada aos níveis em que os sujeitos se percebiam, nota-se que, à medida em que se evoluiu para os níveis mais avançados foi diminuindo a proporção de indivíduos que não conseguiam tocar dessa forma. Também se observa que o grupo dos *profissionais* teve o maior percentual de estudantes capazes de “tirar” qualquer música. Entende-se ser coerente que *iniciantes* tenham maiores dificuldades em tais realizações, ao passo que o aprimoramento dos estudantes inclua o desenvolvimento dessa habilidade. Observa-se alguma coerência e complementaridade a autores supracitados (MACHADO, 2013; ZORZETTI, 2010) pois, embora não tenha sido encontrado nenhum trabalho que abordasse diretamente os dados aqui obtidos, observou-se algum tangenciamento.

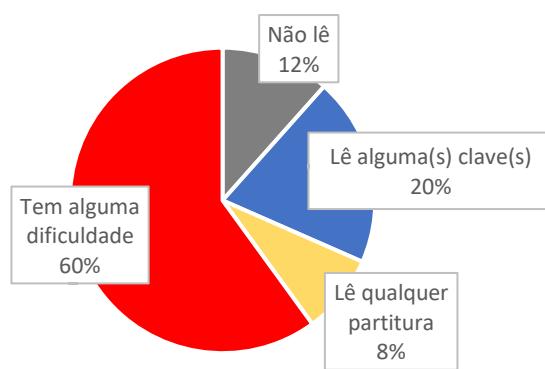
Figura 43 - Proporções de sujeitos que tocam "de ouvido", por nível



Fonte: elaborado pelo autor, 2023.

Inquiridos a respeito do seu domínio da leitura de partituras, 11 sujeitos afirmaram não saberem fazê-lo, 19 declararam saber ler em claves específicas e 8 informaram conseguir ler qualquer partitura. 57 alegaram ter algum tipo de dificuldade. Dentre as dificuldades apresentadas, consta a capacidade de tocar apenas o que se aprendeu em aula, a capacidade de tocar apenas algumas partituras específicas, dificuldade na leitura das notas/alturas e dificuldade na leitura dos ritmos. Apenas uma resposta não pôde ser contabilizada por não ter havido coerência, pois tal sujeito afirmou ser capaz de ler qualquer partitura ao mesmo tempo em que teria dificuldade para fazê-lo. Esses dados constam no gráfico a seguir.

Figura 44 - Leitura de partitura dos sujeitos

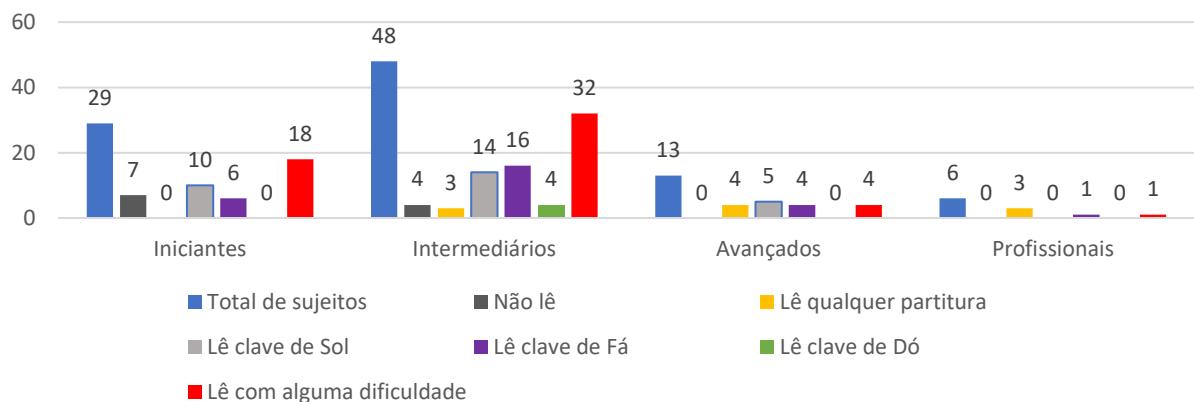


Fonte: elaborado pelo autor, 2023.

Correlacionando as informações acima com os dados a respeito do nível musical no qual os sujeitos se percebiam (Figura 38), elaborou-se o gráfico a seguir. Nota-se que os 11 sujeitos que não liam partitura viam-se como *iniciantes* (7) ou *intermediários* (4). Dentre os *intermediários* 6,12% afirmou ser capaz de ler qualquer partitura. Esse

percentual subiu para 30,77% dentre os *avançados* e 50% dos *profissionais*. Em relação aos sujeitos que afirmaram encontrar algum tipo de dificuldade para ler partitura, vê-se serem 60% dos *iniciantes* e 66,67% dos *intermediários*, contra 30,77% dos *avançados* e 16,67% dos *profissionais*.

Figura 45 - Capacidade de ler partitura, por nível dos sujeitos

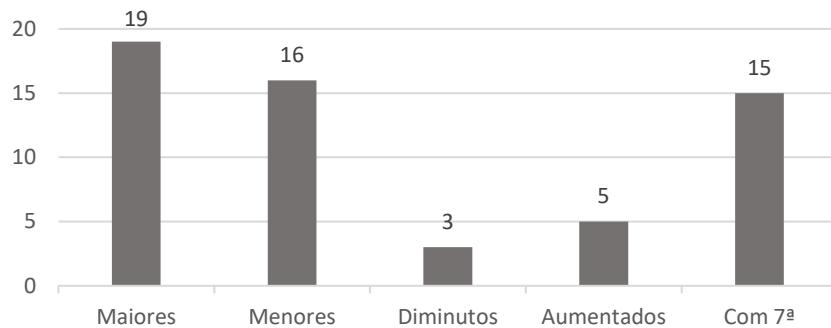


Fonte: elaborado pelo autor, 2023.

Assim sendo, os dados apontam para uma maior dificuldade ou ausência da habilidade de leitura de partitura dentre aqueles que se consideraram músicos em níveis iniciais. À medida que os sujeitos se viam como sendo de camadas mais avançadas essas dificuldades tenderam a diminuir. Semelhantemente à discussão anterior, sobre tocar “de ouvido”, aqui pode-se fazer alguma correlação com as informações apresentadas por Machado (2013), que apontam para a tendência de músicos completos (algo mais característico daqueles que estariam em estágios mais avançados) serem considerados aqueles que são capazes tanto de tocar “de ouvido” quanto através do uso de partituras. Assim, observa-se coerência entre os dados indicados acima e aqueles obtidos por tal autor.

A respeito do domínio da leitura de cifras, 28 sujeitos afirmaram não saberem lê-las, enquanto 48 responderam conhecer apenas alguns acordes e 19 declararam saber todos acordes. A seguir consta gráfico informando que tipos de acordes eram conhecidos pelos respondentes. Nele constam apenas as respostas que não afirmaram saber *qualsquer* acordes, portanto são dados de indivíduos que não têm domínio sobre todo o conteúdo referente a esse assunto, mas apenas sobre parte dele.

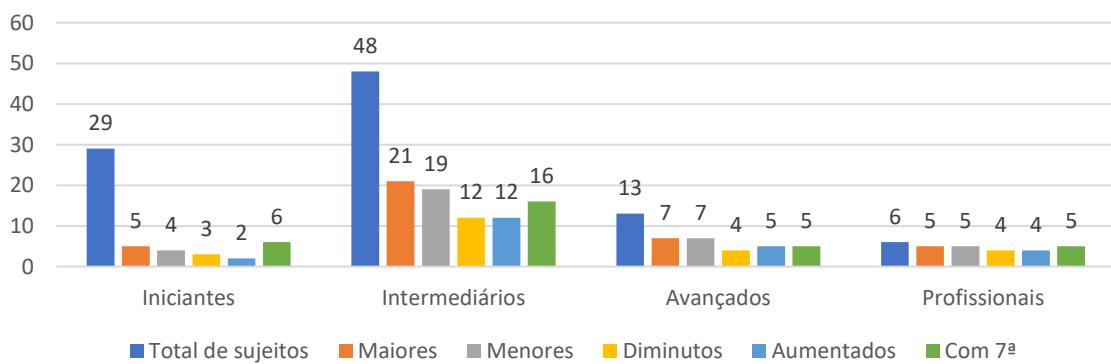
Figura 46 - Tipos de acordes conhecidos pelos sujeitos



Fonte: elaborado pelo autor, 2023.

Ao correlacionar os dados dos tipos de acordes que os sujeitos conheciam (figura acima) com a sua percepção quanto ao seu nível musical (Figura 38), elaborou-se o gráfico a seguir. Observa-se que dentre *iniciantes* há índices menores de sujeitos que dominavam acordes. Dentre estes houve 29 respondentes, e a quantidade média de sujeitos que conheciam os diversos tipos de acordes citados (maiores, menores, diminutos, aumentados e com 7ª) é de 4, o que corresponde a 13,79% do total. Dentre os 48 sujeitos que se consideravam *intermediários*, em média 16 conheciam os acordes supracitados, ou seja, um terço do total. Dentre os *avançados*, em média 5,6 sujeitos dominavam os acordes, equivalente a 43,08%. Por fim, dentre os *profissionais*, em média 4,6 sujeitos afirmaram conhecê-los, o que equivale a 76,67%. Esses dados apontam para o fato de que os conhecimentos necessários para tocar usando cifras foi sendo aprendido ao longo do desenvolvimento dos sujeitos.

Figura 47 - Relação entre total de sujeitos por nível e domínio de acordes

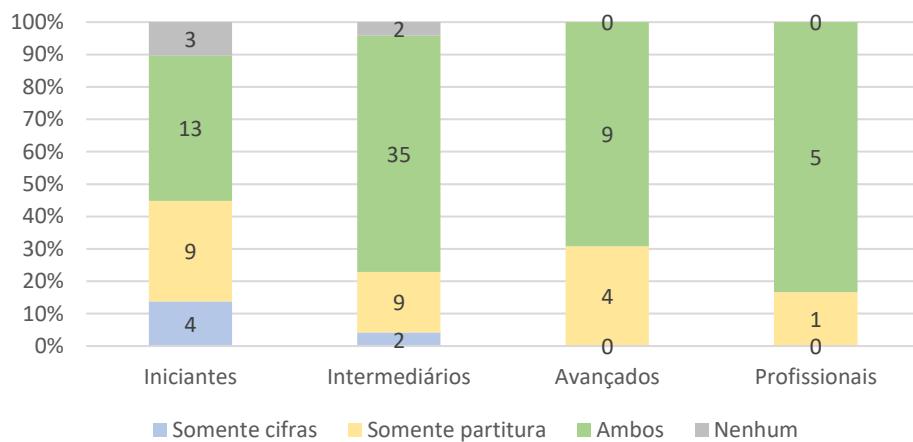


Fonte: elaborado pelo autor, 2023.

Correlacionando as informações a respeito das habilidades com a leitura de partitura, a leitura de cifras e o nível no qual os sujeitos se percebiam, elaborou-se o gráfico a seguir. Verificou-se que dentre os *iniciantes* houve maior proporção de

indivíduos que não liam cifras e nem partitura, sendo que esse quantitativo diminuiu à medida em que o nível musical dos respondentes avançou. O mesmo se deu com aqueles que conheciam apenas cifras. Cabe rememorar que o nivelamento dos sujeitos é a partir de suas autopercepções.

Figura 48 - Conhecimento de cifras e partitura, por nível dos sujeitos



Fonte: elaborado pelo autor, 2023.

Observa-se que 30% dos *iniciantes* conheciam apenas partituras, proporção similar ao caso dos *avançados* (30,77%), mas que esses índices foram menores dentre os *intermediários* (18,37%) e *profissionais* (16,67%). As informações apontam para uma tendência a que se tenha conhecimentos de ambas formas de leitura musical nos níveis mais avançados. Nessa análise foram considerados todos sujeitos que afirmaram ter algum domínio de leitura de cifras ou partituras, mesmo aqueles que tinham algum tipo de limitação ou dificuldade.

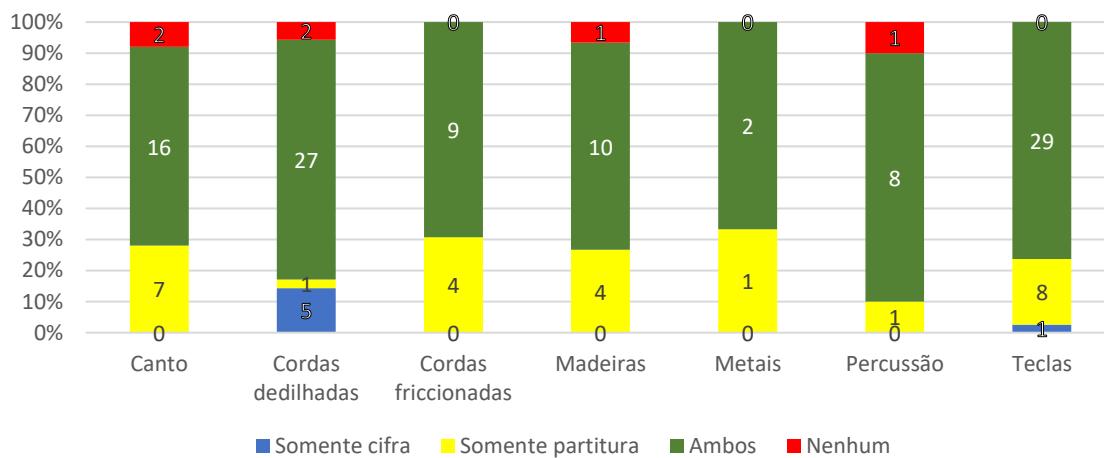
Ao analisar quais instrumentos os sujeitos tocavam e comparar tal informação com seu domínio sobre a leitura de cifras e partituras chegou-se ao gráfico da Figura 49. Foram consideradas todas respostas, inclusive aquelas em que se afirmou haverem dificuldades ou se conhecer apenas alguns tipos de acordes. Como diversos respondentes tocavam mais de um instrumento, o quantitativo apresentado é superior ao total de respondentes da pesquisa.

Os dados apontam para o fato de que, dentre a população que conhecia apenas cifras, a maior quantidade estava dentre instrumentistas de cordas dedilhadas. Isso se justifica pelo fato de eles serem instrumentos que comumente são usados para realizar acompanhamento ao canto e para prática de música popular, a qual tem maior incidência de grafia cifrada e margem para improvisação. Essa proximidade entre tal

família de instrumentos e a música popular, especialmente a brasileira, parece descender dos chorões⁸⁰ (PESSOA, 2012, p. 36), cujas práticas aprendiam-se por tradição oral e voltavam-se ao acompanhamento e ao improviso (BORGES, 2008, p. 14; RAMOS, 2016). Esses grupos usavam, inicialmente, flauta, violão e cavaquinho, com adição posterior de outros instrumentos, como o pandeiro (RICARDO, 2005, p. 4; PESSOA, 2012, p. 33), sendo que esse último autor analisou materiais de ensino de bandolim, observando que alguns já lidam com sistema de cifragem. Portanto, identifica-se alguma proximidade entre o uso de cifragem cordal e instrumentos de cordas dedilhadas.

A outra família que teve resposta semelhante foi a das teclas, com a qual comumente incorre o mesmo uso para acompanhamento do canto, à semelhança das cordas dedilhadas.

Figura 49 - Leitura de cifras e partituras por famílias de instrumentos



Fonte: elaborado pelo autor, 2023.

Dentre aqueles que tocavam instrumentos de cordas friccionadas, madeiras, metais e canto houveram as maiores proporções de respondentes que tocavam apenas através do uso de partituras. Instrumentistas de teclas chegaram em um índice próximo a estes, com 20,51% dos casos. Como essas famílias de instrumentos costumam ter um histórico de uso na música de tradição erudita europeia, entende-se

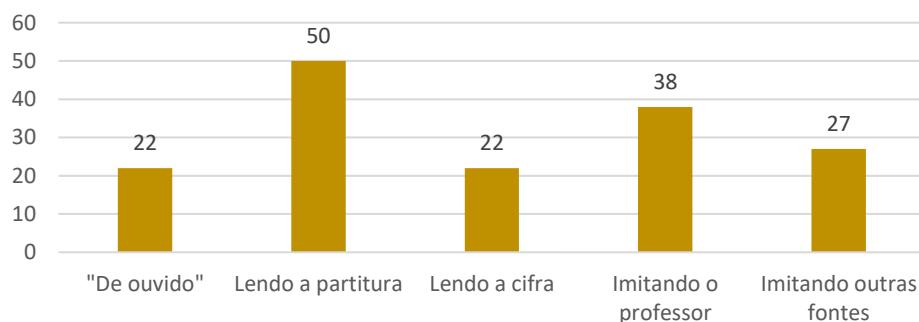
⁸⁰ Os músicos que tocavam um estilo denominado *chôro* eram chamados de *chorões*. Esse estilo “surgiu no ambiente recém-urbanizado da Cidade Nova, no Rio de Janeiro do século XIX. Periferia onde residia o baixo funcionalismo público que adaptava aos seus instrumentos e ao seu modo interpretativo as danças europeias que vinham nas embarcações francesas cativar os salões aristocráticos da Capital do Império. As valsas, polcas, schottisches, tangos e habaneras foram reinterpretadas ao modo das serestas, jongos e lundus praticados pelos mestiços da Cidade Nova” (PESSOA, 2012, p. 36).

que nesses casos o aprendizado de tais alunos possivelmente foi voltado a repertórios dessa natureza que demandam apenas o conhecimento da partitura. Por fim, ainda sobre o conhecimento apenas de partitura, nas famílias das cordas dedilhadas e da percussão houve apenas uma resposta em cada.

O maior índice de pessoas que afirmaram não lerem partitura nem cifras estava dentre os percussionistas, em que 10% dos sujeitos respondeu não dominar nenhuma dessas formas de grafia. É provável que isso se dê pelo fato de comumente eles aprenderem seus repertórios “de ouvido” ou por imitação, como verifica-se nos trabalhos de Melo (2015), Rodovalho (2020) e Schmidt (2022), o que também é comum entre cantores (8% dos sujeitos), como observa-se no trabalho de Elme (2015, p. 199) e na afirmação de Piccolo (2005, p. 408): “o cantor popular brasileiro, na maioria das vezes, aprende seu ofício ouvindo e imitando”. Nas famílias das cordas friccionadas, metais e teclas não houve nenhum indivíduo que não soubesse ler partitura ou cifras, apontando a uma tendência de que os repertórios aprendidos por esses sujeitos demandaram a leitura de, pelo menos, uma dessas formas de grafia.

A primeira parte do questionário aplicado, a respeito de informações gerais sobre os sujeitos de pesquisa, terminou com duas perguntas sobre qual o repertório mais difícil que tocaram e como aprenderam tais obras. O gráfico a seguir sintetiza as informações sobre tal aprendizado. Em diversos casos houve mais de uma abordagem, o que justifica um quantitativo superior ao total de respostas. 5 respostas não puderam ser contabilizadas por não terem indicado repertório e/ou as formas de aprendizado.

Figura 50 - Como os sujeitos aprenderam seu repertório mais difícil



Fonte: elaborado pelo autor, 2023.

A imagem acima apresenta todas respostas, inclusas aquelas em que se utilizou de mais de uma forma de aprendizado. Dentre aquelas que indicaram apenas uma forma, 4 afirmaram terem aprendido apenas “de ouvido”, 13 imitaram seus docentes,

9 leram as cifras e 21 leram a partitura. Em ambos casos, tanto quando houve mais de uma forma de aprendizado quanto quando houve apenas uma, os dados indicam que a leitura da partitura foi a forma mais utilizada. Como esses dados apontam para o repertório mais difícil aprendido pelos sujeitos, pode-se conjecturar que parte da dificuldade enfrentada se deu por causa da própria leitura da partitura. Essa competência tende a ser uma das mais difíceis a serem adquiridas. Essa dificuldade é citada em outros textos, como, por exemplo, que “a capacidade de leitura musical não era comum nos Estados Unidos da América” (HAHN, 1985, s.n.p., *apud* SILVA, 2022, p. 30) e “como sabemos, muitos falham em atingir fluência satisfatória em leitura musical, mesmo após anos de estudo musical” (GUDMUNDSDOTTIR, 2010, p. 3-4, tradução nossa)⁸¹.

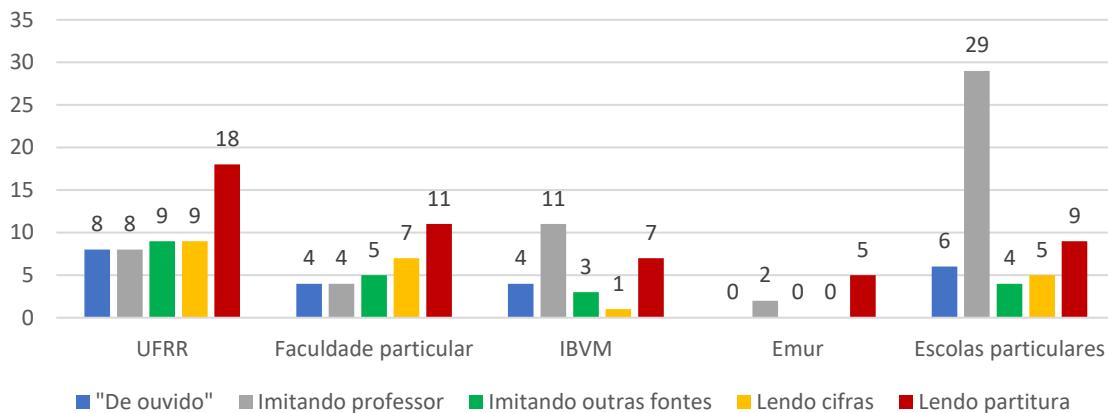
A imitação aparece como a segunda forma mais usada, o que concorda com propostas dos educadores musicais ativos do século XX: “a imitação é uma metodologia essencial na aprendizagem da música, sobretudo com crianças” (ILARI; MATEIRO, 2012, p. 316). Aprender “de ouvido” ou lendo as cifras foram as formas menos utilizadas. O fato de menos pessoas terem aprendido seus repertórios através da prática “de ouvido” pode ser um indicativo de que o trabalho de percepção musical tem sido pouco abordado nas aulas de música em Boa Vista/RR. Esse fato pode ter afetado a escuta dos sujeitos na presente pesquisa, pois se eles não estavam habituados a ouvir e identificar elementos musicais, no mínimo a primeira das valsas a que foram expostas pode não ter sido escutada com uma atenção mais profunda.

A partir da correlação entre as respostas sobre as formas de aprendizado do seu repertório mais difícil e as instituições nas quais os sujeitos estudavam, elaborou-se o gráfico a seguir, de forma que se pôde verificar quais tendências de abordagem cada instituição teve. Observa-se que nas escolas particulares de música o aprendizado imitando o que o professor fez foi significativamente mais usado do que nas demais instituições. O IBVM também teve mais respostas indicando isto e na EMUR 40% dos respondentes aprendeu imitando seus professores. Considerando que o IBVM é um instituto municipal que atende pessoas de até 17 anos de idade, que um dos maiores públicos das escolas particulares são crianças e adolescentes, e que a EMUR também atende uma grande quantidade de pessoas dessa faixa etária,

⁸¹ No original: “As we know, many fail to accomplish a satisfactory fluency in music reading, even after years of musical study” (GUDMUNDSDOTTIR, 2010, p. 3-4).

entende-se que no ensino de crianças e adolescentes em Boa Vista/RR a imitação tem sido a forma mais utilizada de se ensinar música. Portanto, há indícios de que, para atender à demanda de atuação nesses espaços, professores que forem atuar aí precisam dominar seus instrumentos/canto suficientemente, além das questões pedagógicas abordadas nas graduações.

Figura 51 - Formas de aprendizado nas instituições



Fonte: elaborado pelo autor, 2023.

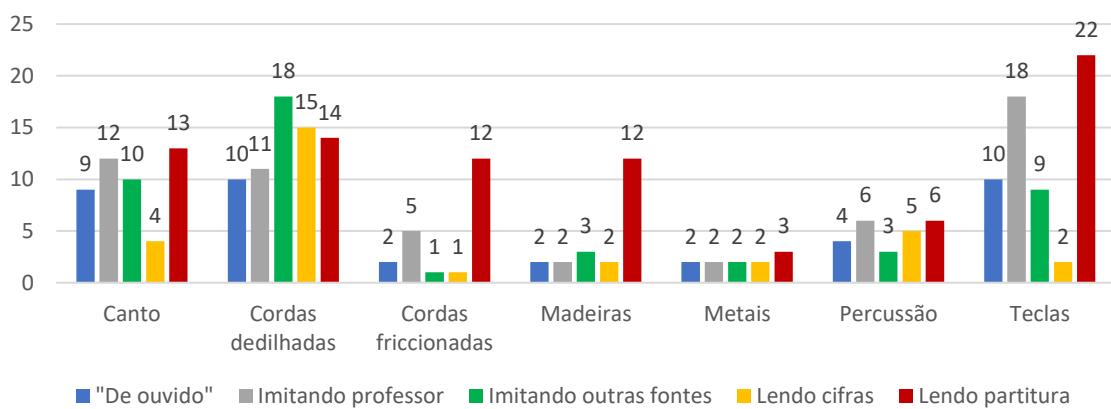
Nas duas instituições de ensino superior a maior parte dos estudantes aprendeu seus repertórios mais difíceis usando, em sua maioria, de leitura das partituras, fato que concorda com percepção de Ototumi (2011, p. 4) a respeito da preferência das universidades pelo uso de partituras. Como ambos cursos são licenciaturas, e partindo do pressuposto (e do conhecimento empírico do presente pesquisador) de que os licenciados aí graduados (e graduandos) tendem a atender às escolas particulares de música da cidade, é possível concluir que, se efetivamente esses profissionais estão nas escolas particulares, eles não mantiveram práticas docentes espelhadas do ensino que receberam. Esses licenciados, apesar de terem estudado repertório com uso de partituras, na sua prática profissional tenderam a usar principalmente o ensino por imitação. Essa conclusão baseia-se apenas nas informações supracitadas, portanto para fazer afirmações mais contundentes a esse respeito caberia uma pesquisa mais abrangente.

Conjetura-se que uma das justificativas possíveis para tal constatação repousa na possibilidade de o mercado de trabalho demandar dos professores atuações diferentes daquelas aprendidas por eles nas suas graduações. Outra razão seria o fato de que, apesar de terem que estudar com partitura na graduação, o aprendizado dos conteúdos pedagógicos indicaria que a forma de ensino mais adequada a ser aplicada

não deveria ser centralizada no uso da partitura, mas em outras abordagens. Essas informações seriam provenientes de educadores musicais ativos, como os apresentados por Ilari e Mateiro (2012), e são conteúdo frequente em licenciaturas em música. Assim, os licenciados estariam atuando nas escolas de música de acordo com os aprendizados recebidos.

A correlação entre as formas de aprendizado com os instrumentos tocados pelos sujeitos é o assunto do gráfico a seguir. Nele observa-se que dentre os sujeitos praticantes de instrumentos de cordas dedilhadas o aprendizado através de imitação de fontes que não fossem seus respectivos professores foi a forma mais utilizada. Isso indica uma tendência a um aprendizado mais informal nesse grupo. Esse também é o grupo no qual o uso de cifras foi o mais alto dentre as famílias de instrumentos. O uso de partituras, que é muito frequente no ensino das teclas, madeiras, cordas dedilhadas e canto, também foi bastante citado dentre as cordas dedilhadas, porém numa proporção mais equilibrada com outras formas de aprendizado. Isso diferiu nas famílias das teclas, madeiras e cordas friccionadas, em que o uso de partituras sobressaiu-se.

Figura 52 - Formas de aprendizado por família de instrumento



Fonte: elaborado pelo autor, 2023.

Tais dados apontam para características dos usos mais comuns e dos repertórios de cada família de instrumentos. Os repertórios mais voltados à música de tradição europeia tenderiam a demandar mais o uso de grafia tradicional (como ver-se-á mais adiante no texto, na Figura 53), ao passo que instrumentos mais populares, como os de cordas dedilhadas, tenderiam a buscar menos orientação formal, o que explicaria algumas das diferenças na imagem abaixo. Semelhantemente, tem-se no trabalho de Coelho (2016) que 3 de seus 4 sujeitos de pesquisa eram instrumentistas de cordas dedilhadas que “relataram ter o aprendizado informal como principal fonte

de formação” (*ibidem*, p. 73). Na pesquisa de tal autor apenas um dos participantes afirmou fazer uso de partituras, de acordo com sua necessidade (*ibidem*, p. 77). Já na dissertação de Rodrigues (2007), observa-se que todos 22 estudantes de violão analisados tiveram seus aprendizados com uso de cifras, imitação e da prática “de ouvido”. Portanto vê-se semelhança entre os dados obtidos e outros autores que tocam nesse assunto.

O aprendizado musical “de ouvido” também é significativo dentre as cordas dedilhadas, fato também observado por Green (2002), apesar de ser o meio com menos respostas nessa família. Isso ocorre porque as diversas formas de aprendizado são proporcionalmente mais semelhantes nas cordas dedilhadas do que nas outras famílias, conforme demonstra a Figura 52. No entanto, é no *canto* que esse tipo de prática apareceu mais intensamente, muito provavelmente por este ser uma forma de produção sonora que depende totalmente do corpo do indivíduo, sem que haja algum instrumento manuseável. Vê-se concordância, por exemplo, com a afirmação de Barros (2012, p. 91), ao discorrer sobre pedagogia do canto: “O aluno aprende a se ouvir – e ouvir aqui não é só com o ouvido, é perceber o que acontece com seu corpo, como um todo, enquanto canta – à medida que é convidado e estimulado a fazer isso”.

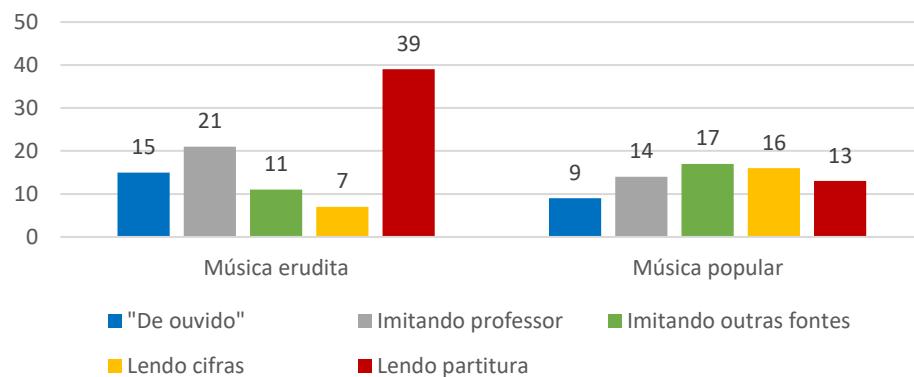
No canto também se ressalta o aprendizado por imitação da prática docente, que igualmente demonstrou ser forma usual nas famílias dos metais, da percussão e das teclas. O que esses dados apontam é para o fato de que a demonstração da prática musical em questão é forma recorrente de aprendizado dos alunos. Isso significa que nas famílias em questão o gesto musical e físico dos professores tende a ser reproduzido. Dessa forma, o docente precisa demonstrar habilidade para a execução do repertório em questão, a fim de auxiliar o aprendizado de seus alunos.

Ao correlacionar os repertórios mais difíceis já executados pelos sujeitos com a forma como os aprenderam, verificou-se o que consta na imagem a seguir. Na categoria *música erudita* constam obras oriundas do repertório de música de concerto europeia, incluídas derivações mais contemporâneas como temas de filme orquestrados (de Enio Morricone, por exemplo) e o chôro (como obras de Ernesto Nazareth, por exemplo). Já na categoria *música popular* constam manifestações que não são diretamente ligadas ao repertório erudito europeu. Aqui foram incluídas músicas *pop*, MPB, canções infantis, música *gospel* e outras manifestações populares.

12 sujeitos não apresentaram informações sobre o repertório que aprenderam, e, portanto, não foram contabilizados.

Concordando com discussão previamente apresentada, aqui verifica-se que o repertório de música erudita demandou majoritariamente o uso de partituras para que fosse aprendido, sendo que a imitação à prática dos docentes foi a segunda prática mais usual. Já no âmbito da música popular as formas de aprendizado foram mais variadas, havendo maior equilíbrio na quantidade de respostas de cada abordagem. Destacam-se, aqui, a imitação de fontes diversas e a leitura de cifras. Green (2002, p. 38, tradução nossa) também discorre sobre a questão da notação musical, e afirma que “na música popular, notação inclui grafia musical tradicional, tablatura de violão/guitarra, notação de bateria e símbolos de acordes, todos eles frequentemente conhecidos como ‘gráficos’”⁸².

Figura 53 - Formas de aprendizado por estilo de música



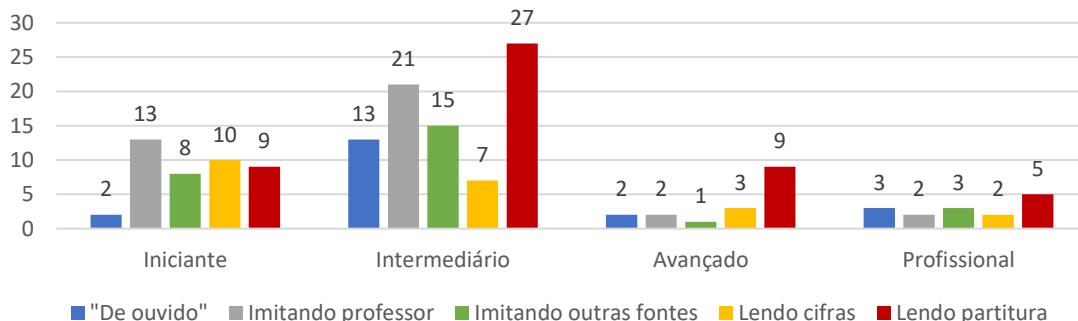
Fonte: elaborado pelo autor, 2023.

Por fim, correlacionando as formas de aprendizado do repertório com os níveis musicais nos quais os sujeitos se percebiam, elaborou-se o gráfico que segue. Observa-se que o aprendizado através de imitação dos professores destacou-se dentre os *iniciantes* e *intermediários*. Nessas categorias também se vê considerável número de sujeitos que aprenderam imitando fontes diversas. Esses dados são um pouco diferentes do que aponta Green (2002, p. 60), pois tal autora afirma que o músico popular iniciante, na sua pesquisa, usava a imitação de gravações como a principal forma de aprendizado. Já os dados da imagem a seguir não fazem distinção entre

⁸² No original: “In popular music, notation includes conventional staff notation, guitar tablature, drum notation and chord symbols, all of which are often referred to as ‘charts’” (GREEN, 2002, p. 38).

repertório popular e erudito. Green (2002) também difere da presente pesquisa por ter pesquisado um número menor de sujeitos, limitando-se a 14.

Figura 54 - Formas de aprendizado por nível



Fonte: elaborado pelo autor, 2023.

Na categoria dos *intermediários, avançados e profissionais* predominou o aprendizado através da leitura de partituras, o que indica não só uma tendência de formas de aprendizado, mas, de acordo com a Figura 53, também uma tendência de repertórios mais voltados à música erudita. Dessa forma, os dados parecem indicar que, na amostra pesquisada, seria mais comum que músicos eruditos seguissem em direção à profissionalização. Não foram encontradas informações de outros autores para comparar estes dados. O que mais se aproxima disso é a observação de uma certa tendência de que, aparentemente, músicos populares deixem de estudar mais intensamente seus instrumentos após a adolescência e antes da profissionalização. Tem-se essa percepção através da afirmação de que “a maioria dos jovens músicos populares ocidentais não está rodeada por uma comunidade de *músicos adultos praticantes*” (GREEN, 2002, p. 16, tradução nossa, grifo nosso)⁸³. No entanto, dados mais concretos nesse sentido dependem de outros estudos, uma vez que nesta pesquisa levantou-se apenas um panorama dos sujeitos analisados.

5.2 Análise do experimento de apreciação orientada

Conforme previamente explanado, foi realizado um experimento no qual comparou-se os níveis iniciais de apreciação musical dos sujeitos com os níveis posteriores a uma exposição analítica. Dessa forma averiguou-se os efeitos que essa análise musical causou nos participantes. As ferramentas utilizadas para o

⁸³ No original: “most young popular musicians in the West are not surrounded by an adult community of practicing popular musicians” (GREEN, 2002, p. 16).

levantamento de dados foram questionários, sendo que estes assumiram um papel no processo educomunicativo pelo qual os sujeitos passaram durante esta experiência, sobre o que se discorre brevemente a seguir e no capítulo 6.

Considerando a representação do processo educomunicativo, na Figura 5, tem-se que este processo se inicia com um *diálogo* entre educador e educando, seguindo-se uma *ação* do educando. Para os participantes da pesquisa (que assumiram o papel de educandos) o diálogo com o pesquisador (no papel de educador) foi limitado, pois a comunicação deste com aqueles deu-se através do material audiovisual e dos questionários, e a réplica dos sujeitos ocorreu apenas através das respostas apresentadas. Dessa forma ocorreu um diálogo limitado, sem tréplicas. A ação dos sujeitos, por sua vez, ocorreu durante a escuta das obras e na inserção de respostas às questões apresentadas. As perguntas feitas aos participantes obrigaram-nos a pensar no que tinham escutado/ouvido, de forma a lhes estimular a pensarem sobre as músicas e, consequentemente, deixarem uma eventual audição passiva.

No que tange a Teoria Espiral de Desenvolvimento Musical, a Tabela 7 apresentou as características de cada um dos seus 8 níveis, sendo que o questionário aplicado foi elaborado de forma a conter pelo menos uma questão que permitisse identificar as competências inerentes a cada nível. No primeiro desses níveis, denominado *sensório*, a pessoa deve ser capaz de reconhecer sonoridades, como os níveis de intensidade e as grandes diferenças de altura (SWANWICK, 2003, p. 92). Portanto questionou-se os sujeitos de pesquisa se eles teriam percebido as variações de intensidade nas obras escutadas, solicitando-se que descrevessem suas percepções.

No segundo nível, *manipulativo*, identifica-se sons vocais e instrumentais específicos, como tipos de instrumentos, timbres ou textura. Para analisar os sujeitos em relação a esse nível, perguntou-se o que perceberam a respeito da tessitura/extensão da música, questionando quais texturas identificaram e a respeito das suas variações ao longo das obras escutadas.

No nível *pessoal* comunica-se o caráter expressivo da música, podendo-se interpretá-la em palavras, imagens visuais ou movimento. Para identificar os sujeitos que estiveram nesse nível pediu-se que os sujeitos descrevessem o que a música expressava para eles, caso eles percebessem alguma expressão. Também se perguntou qual seria a “atmosfera” ou o “clima” das músicas.

Em relação ao nível *vernacular* sabe-se que nele se analisa efeitos expressivos que envolvam timbre, duração, altura, andamento, textura, intensidade e silêncio. Portanto os sujeitos foram inquiridos a respeito das suas percepções sobre esses elementos musicais nas obras escutadas.

Quando se percebem relações estruturais na música, através da capacidade de identificar elementos diferentes ou inesperados, está-se no nível *especulativo*. Para avaliar se os sujeitos atingiram esse nível eles foram questionados a respeito da sua percepção da estrutura e de mudanças ao longo da música.

Para verificar se os participantes estavam no nível *idiomático* eles foram inquiridos a respeito da sua percepção do estilo das obras, e quais características estilísticas teriam notado, pois nesse nível espera-se que se tenha consciência de aparatos musicais idiomáticos e processos estilísticos.

No nível *simbólico* revela-se um compromisso pessoal com determinadas obras, compositores e/ou intérpretes. Portanto, sondou-se se as obras tiveram algum valor pessoal para os sujeitos, solicitando-se que descrevessem algum elemento de aproximação ou de pessoalidade nas músicas ouvidas, caso isso ocorresse.

Por fim, no nível mais elevado da Teoria Espiral, denominado *sistemático*, ideias analíticas e críticas sobre música são desenvolvidas. Para averiguar se os respondentes atingiram tal nível, dentre as últimas perguntas foi deixado espaço para que discorressem sobre as obras e sua apreciação, se desejassem.

Portanto, com as questões que foram postas perante os participantes esperou-se uma identificação o mais realista possível dos diversos níveis nos quais cada um estava na teoria swanwickiana. Uma das avaliações feitas sobre o percurso edocomunicativo realizado neste experimento diz respeito às limitações do tipo de abordagem utilizado, devido ao uso exclusivo de comunicação verbal escrita, pois foram avaliadas apenas inserções desse tipo no questionário e aspectos de comunicação não-verbal precisaram ser deixados de lado. Dentre elementos não-verbais que poderiam ser captados estão expressões faciais durante a escuta, gestos corporais, gírias e sons vocais diversos. Esses elementos poderiam ser auxiliares na interpretação do que os ouvintes estariam sentindo.

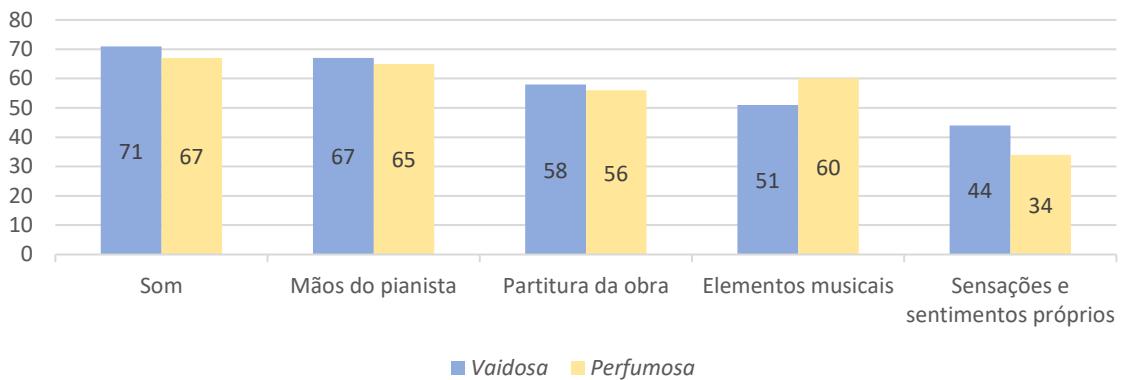
Como ponto positivo observado tem-se que o uso de ferramentas puramente escritas, por outro lado, teria obrigado os participantes a pensarem sobre o que

escutaram e a organizarem essas escutas mentalmente de forma que a comunicação das suas percepções pudesse ser mais efetiva. Esse processo, portanto, torna-se parte de uma pequena construção analítica sobre as obras apreciadas, pois os sujeitos precisariam desmembrar as obras para si próprios, de acordo com o que cada um foi capaz, de forma a clarificar suas percepções e, assim, poderem transmiti-las no questionário. Isso pode ser observado em uma resposta do Sujeito 34: “[...] as primeiras perguntas me incentivaram a fazer uma análise mais técnica da música [...]”. Naturalmente que pessoas que eventualmente responderam superficialmente às questões, sem efetivamente dispenderem esforço pensando a respeito, não experimentaram isso. Apesar de se saber que isto pode ter acontecido, com as ferramentas aplicadas não foi possível filtrar esse tipo de resposta.

A primeira questão do questionário sobre a primeira obra escutada, *Vaidosa*, foi a respeito do conhecimento prévio dos sujeitos sobre essa peça. Dentre as 96 respostas, apenas duas afirmaram já a conhecer, sendo que nenhum desses sujeitos era pianista e todos consideravam-se *iniciantes*. A mesma pergunta feita a respeito da *Perfumosa* indicou que 6 sujeitos a conheciam. Dentre esses encontraram-se também os 2 sujeitos que já conheciam a primeira música. Somente 2 que conheciam essa segunda obra estudavam piano. Foram encontrados 2 *iniciantes*, 3 *intermediários* e um *profissional* dentre os que previamente conheciam a *Perfumosa*.

A pergunta seguinte, feita tanto na audição da *Vaidosa* quanto da *Perfumosa*, inquiriu os participantes a respeito dos aspectos nos quais teriam prestado atenção durante a audição. Os dados, representados graficamente na imagem abaixo, demonstram que houve uma pequena queda na quantidade de pessoas que, na audição da segunda obra, prestaram atenção ao som, às mãos do pianista e à partitura da obra.

Figura 55 - Elementos de atenção dos sujeitos



Fonte: elaborado pelo autor, 2023.

As alterações mais significativas ocorreram na atenção aos diversos elementos musicais (como melodia, harmonia, ritmo, intensidade etc.) e aos seus próprios sentimentos e sensações. Como a *Vaidosa* foi apreciada sem orientação alguma, mas a *Perfumosa* foi precedida por uma breve exposição de análise musical, entende-se que o maior número de sujeitos que atentaram para elementos musicais após a videoaula deve-se às orientações dadas. Simultaneamente observa-se que menos respondentes prestaram atenção aos seus próprios sentimentos e sensações na segunda audição. Portanto, tem-se que as audições iniciais do repertório apresentado tenderam a ser um pouco mais voltadas a aspectos mais subjetivos e emocionais, possivelmente pelo fato de os ouvintes não saberem em quê prestar atenção, enquanto a escuta da segunda obra foi afetada pelo breve destrinchamento apresentado na exposição analítica sobre a *Perfumosa*. Verifica-se, por exemplo, uma afirmação da Sujeito 35: “[...] prestei muito mais atenção nos aspectos estruturais do que na emoção e na história que a música pode contar”. Dados pormenorizados constam apresentados ao longo do presente capítulo e os resultados da influência da videoaula constam no final dele, representados pela Tabela 11.

Até este momento as perguntas feitas e aqui analisadas buscavam dados que poderiam ser relevantes em triangulações a serem feitas *a posteriori*, como ver-se-á ao longo deste capítulo. As questões seguintes, no entanto, objetivaram primariamente verificar quantos e quais sujeitos teriam passado por quais níveis da Teoria Espiral de Desenvolvimento Musical. Portanto, doravante seguem-se tais análises.

Referente à escuta da *Vaidosa*, foi feita a pergunta: *Você percebeu variações de intensidade na música escutada? Caso tenha percebido, descreva o que você*

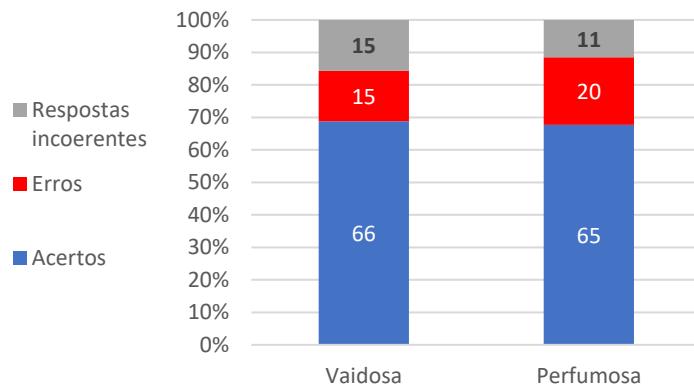
percebeu na dinâmica/intensidade da obra. Essa questão e a seguinte foram usadas para averiguar se os sujeitos teriam passado pelo primeiro nível da Espiral, denominado *sensório*, pois nele o aluno “percebe claras diferenças de níveis de intensidade, altura, timbre e textura” (SWANWICK, 2003, p. 93). Esperava-se que se respondesse que houve bastante variação, pelo fato de as dinâmicas nessa obra irem desde o *pianíssimo* até o *forte*. Essa questão foi respondida corretamente por 66 sujeitos. 15 afirmaram não terem percebido variações de intensidade e 15 apresentaram respostas incoerentes com a pergunta. Como exemplos de respostas não condizentes com a pergunta feita, tem-se:

- “O reiniciar dos ciclos” (Sujeito 9);
- “Percebi que a música não é muito repetida como a maioria das músicas de hoje em dia” (Sujeito 16);
- “Percebi que foi aplicada⁸⁴ uma espécie de melodia e também emoção em algumas notas” (Sujeito 26);
- “Ela começa em um andamento depois vai variando o ritmo” (Sujeito 36);
- “Sim, foi bem agradável como as pausas se encaixaram de uma forma a dar um ótimo som” (Sujeito 51).

Portanto, observou-se que alguns sujeitos não sabiam o que é dinâmica, confundindo-a com a expressividade geral da obra, a qual inclui variações de andamento. Já a segunda obra, *Perfumosa*, possui uma variação um pouco menor de dinâmicas, indo de *pianíssimo* a *mezzo-forte*. Nessa obra a quantidade de respostas acertadas diminuiu levemente para 65. Respostas incoerentes reduziram para 11 e o número de erros cresceu para 20, como observa-se no gráfico a seguir, que correlaciona as respostas de ambas peças.

⁸⁴ A escrita original dos sujeitos foi gramaticalmente corrigida quando isso se fez necessário.

Figura 56 - Percepção da dinâmica nas obras escutadas

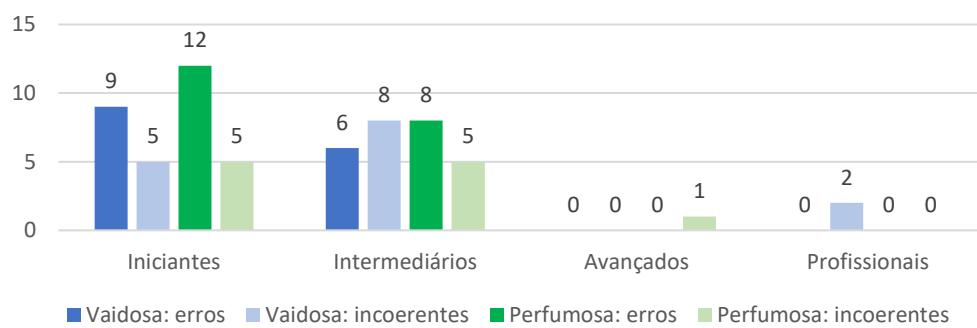


Fonte: elaborado pelo autor, 2023.

Comparando as informações obtidas da escuta de ambas peças, verificou-se que 64 sujeitos perceberam a dinâmica em ambas obras da mesma forma, seja acertando ou equivocando-se. Portanto, para dois terços dos respondentes, não houve variação na escuta da intensidade/dinâmica entre a *Vaidosa* e a *Perfumosa*. Importante salientar que na videoaula expositiva apresentada não foram abordados assuntos relacionados diretamente à dinâmica, o que poderia justificar parcialmente esse fato.

Ao correlacionar as respostas erradas ou incoerentes com o nível musical no qual os sujeitos se avaliaram obteve-se os dados apresentados no gráfico abaixo.

Figura 57 - Nível musical e respostas equivocadas sobre dinâmica



Fonte: elaborado pelo autor, 2023.

Observa-se como os erros de percepção ocorreram majoritariamente entre *iniciantes* e *intermediários*. Com isso conjectura-se que esses alunos ainda não teriam sido ensinados suficientemente nas questões relacionadas à intensidade do som. Considerando que os sons têm 4 propriedades (altura, duração, intensidade e timbre) (MED, 1996, p.11-12), caso a conjectura acima esteja correta, é possível que o ensino

de música no âmbito pesquisado venha priorizando a manipulação de outras propriedades.

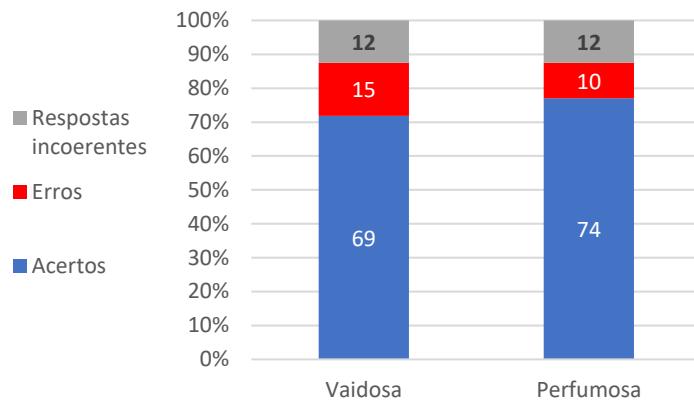
A segunda questão que visava avaliar quantos sujeitos estavam no nível *sensório* da Teoria Espiral de Desenvolvimento Musical foi a respeito da percepção da tessitura das obras escutadas. Desejava-se verificar se os participantes percebiam as diferenças de alturas. Como a escrita de Radamés Gnattali na *Vaidosa* usou de grande extensão do teclado, esperava-se que os respondentes percebessem que houve grande variação de alturas das notas nessa obra, sendo que 69 sujeitos responderam adequadamente. 12 participantes afirmaram não terem prestado atenção ou deram respostas incoerentes e 15 se equivocaram.

Na *Perfumosa*, por sua vez, a região média do instrumento foi mais aproveitada e a região aguda não apareceu com tanta frequência, mas os aspectos melódicos dessa obra nem por isso deixaram de ter considerável amplitude. Nos c.9-10, por exemplo, a frase começa em *si3* e rapidamente atinge *sol5*. Aspecto semelhante ocorre no c.30, onde o perfil melódico inicia-se em *ré5*, atinge *lá3* no compasso seguinte e segue descendente até *mi3* no c.34. Portanto, foram consideradas corretas tanto as respostas que afirmaram que houve grande variação nesta peça, quanto aquelas que consideraram que a tessitura foi menor. Cabe salientar que a videoaula expositiva discorreu apenas por um momento sobre esse assunto, e isso para reforçar a similaridade entre as frases dos c.27-29 e c.35-37. Essa pouca discussão sobre tais questões deu-se pela opção de enfatizar aspectos formais e harmônicos na *Perfumosa*. Além disso, a pergunta em voga serviu para avaliar quantos sujeitos estariam no nível inicial da Teoria Espiral, e considerou-se altamente improvável, *a priori*, que alunos de música com 11 anos de idade ou mais não tivessem atingido, pelo menos, esse nível denominado *sensório*.

Os dados obtidos sobre a percepção dos sujeitos a respeito das tessituras das obras constam na imagem a seguir. Observa-se que o quantitativo de respostas corretas cresceu na escuta da segunda peça, certamente em virtude do fato de que foram consideradas corretas tanto respostas que afirmavam que houve grande oscilação de alturas quanto respostas que afirmavam que houve oscilação menor. Cabe salientar que, dentre as 74 inserções consideradas acertadas a respeito da *Perfumosa*, apenas 19 afirmaram terem percebido que a oscilação de alturas seria pequena. Dentre estes, somente um participante respondeu que haveria tanto pequena

quanto grande oscilação e os demais afirmaram que perceberam grande variação de alturas. Portanto, para a maioria dos sujeitos, a tessitura das notas nessa peça foi percebida como grande.

Figura 58 - Percepção da tessitura nas obras escutadas



Fonte: elaborado pelo autor, 2023.

Um dos aspectos subjetivos nesta análise de dados diz respeito a o que os sujeitos considerariam uma tessitura com grande ou pouca oscilação, uma vez que não foi apresentada definição ou padrão para isso. *A priori*, a experiência de cada um com seus repertórios pessoais tenderia a ser o fator de comparação. Como situação hipotética usada a título de exemplo, tem-se que alguém que estivesse aprendendo a tocar piano e ainda executasse obras que não ultrapassam uma oitava certamente consideraria a *Perfumosa* uma obra com grande oscilação de alturas, ao passo que outro pianista que já conhecesse as grandes obras de Franz Liszt a teria por uma peça com pouca oscilação.

Em comparação com as respostas consideradas incoerentes que foram observadas no ponto sobre a percepção de dinâmica das obras, nessas questões sobre a tessitura houve menos inserções incondizentes com a pergunta, sendo que a maioria desses respondentes simplesmente afirmou não ter prestado atenção à extensão das notas das obras. A seguir consta o único caso de resposta apresentada que não respondeu efetivamente aos questionamentos sobre a percepção das tessituras:

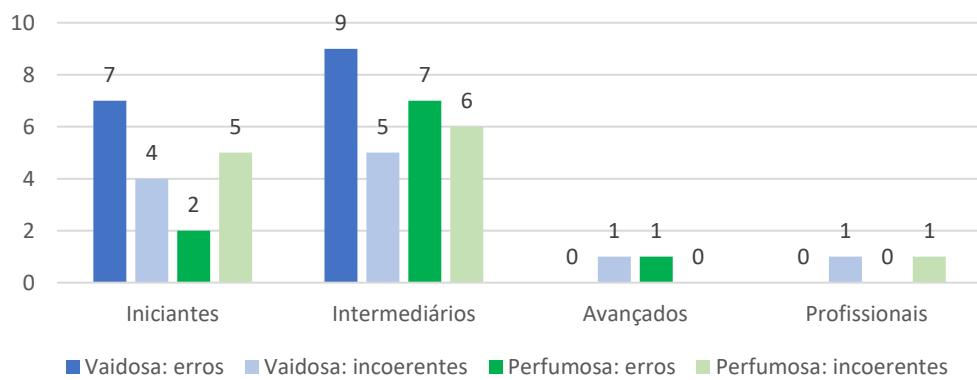
-“Momentos de melodia acompanhada e polifonia” (Sujeito 28).

Assim sendo, verifica-se que dentre os sujeitos praticamente não houve dúvidas quanto a o que seria a tessitura das obras, enquanto no tocante à dinâmica ocorreram

mais respostas incoerentes. Como possível razão para esse fato tem-se que na pergunta a respeito da tessitura houve pequena explanação do termo, informando-se entre parênteses que ela é o intervalo entre a nota mais grave e a nota mais aguda da música. Portanto, essa breve orientação pode ter auxiliado os participantes na inserção de suas respostas.

A figura abaixo representa a correlação entre as respostas equivocadas sobre as tessituras das obras em voga e o nível musical dos participantes. Observa-se que a maior quantidade de erros ocorreu dentre aqueles que se consideravam *iniciantes* ou *intermediários*. *Profissionais* não erraram na percepção da tessitura (Figura 59) e nem na da dinâmica (Figura 57), tendo apenas ocorrido de haverem eventuais inserções de respostas que não puderam ser contabilizadas, como: “Sim, ouvi todos os parâmetros do som ou elemento do som, maravilhosa a união das áreas musicais” (Sujeito 59).

Figura 59 - Nível musical e respostas equivocadas sobre tessitura



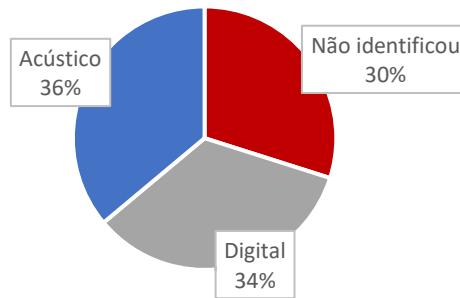
Fonte: elaborado pelo autor, 2023.

Considerando que no nível *manipulativo* da Teoria Espiral o indivíduo identifica sons instrumentais e vocais específicos através de seus timbres (SWANWICK, 2003, p. 92), questionou-se os sujeitos de pesquisa a respeito do tipo de piano utilizado nas gravações (Figura 60 e Figura 61). Tem-se ciência de que a teoria swanwickiana não abordava diferenças tão sutis de timbres quanto as que se verifica entre pianos acústicos e digitais. Tal autor propunha que se percebesse diferenças entre instrumentos variados, inclusive porque as diferenças entre instrumentos eletrônicos e acústicos à época da elaboração da teoria eram muito mais gritantes. No entanto, como as obras selecionadas para a presente pesquisa são ambas compostas para piano

solo, essa foi a única forma encontrada para se mensurar a percepção timbrística dos participantes, mesmo com as limitações que isso traz.

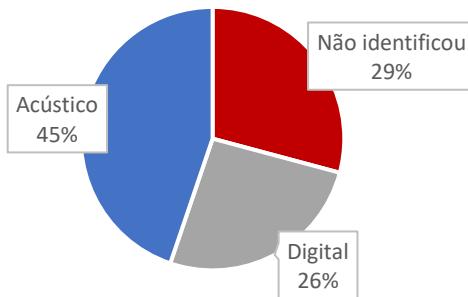
Portanto, para avaliar se os sujeitos teriam estado no segundo nível, denominado *manipulativo*, eles foram inquiridos sobre o tipo de piano usado na gravação, se acústico ou digital, e as respostas constam nos gráficos a seguir. Apesar de todas gravações desta pesquisa terem sido realizadas com instrumento digital, apenas 34 sujeitos perceberam isto na escuta da *Vaidosa*. Como vê-se na imagem em questão, os percentuais de cada tipo de resposta ficaram bastante próximos, com aproximadamente um terço em cada. Dentre aqueles que acertaram a resposta, 13 estudavam ou já tinham estudado piano; dentre os 35 que afirmaram que a gravação era com piano acústico, apenas 9 estudavam ou estudaram piano; e dentre os 29 que não identificaram, 5 eram pianistas. Portanto, apesar de apenas 34% dos sujeitos ter identificado corretamente o tipo de instrumento usado, verificou-se que nesse grupo houve maior porção de pianistas (38,23%).

Figura 60 - Percepção do tipo de piano usado na *Vaidosa*



Fonte: elaborado pelo autor, 2023.

Ao fazer a mesma pergunta na segunda obra apreciada, *Perfumosa*, obteve-se a proporção de respostas representada na imagem a seguir. O que se verifica é que a quantidade de respostas certas diminuiu na audição da segunda obra, com um acréscimo de 8% de sujeitos que acreditavam ser um piano acústico. Dos 25 respondentes que afirmaram ser digital, 8 eram ou foram pianistas (32%).

Figura 61 - Percepção do tipo de piano usado na *Perfumosa*

Fonte: elaborado pelo autor, 2023.

Comparando as respostas dadas sobre a primeira obra com as da segunda, observou-se que, dos 28 sujeitos que não souberam identificar o tipo de instrumento na *Perfumosa*, 24 também não souberam na primeira peça, 2 afirmaram que na *Vaidosa* o piano era acústico e 2 tinham respondido ser digital. Ou seja, a maioria manteve a mesma resposta em ambas obras. Dentre as 43 respostas que acreditaram que o piano era acústico, 31 também responderam dessa forma na primeira obra, 4 não tinham sabido responder e 8 acertadamente responderam que o piano usado na *Vaidosa* era digital. Novamente, aqui a maioria dos respondentes manteve a mesma percepção na primeira e na segunda peças. Por fim, dos 25 sujeitos que acertaram a resposta na segunda peça, apenas 2 tinham respondido diferentemente na primeira peça, no caso, afirmando que o piano daquela era acústico. Portanto, em todos os casos a maioria dos sujeitos respondeu igualmente na primeira e na segunda obras.

Ao se observar a baixa quantidade de respostas acertadas na percepção do tipo de instrumento usado na gravação, têm-se algumas possíveis razões para isso. A primeira delas é o fato de haverem poucos pianos acústicos em Boa Vista, inclusive nas instituições de ensino de música. Em conversas com técnicos que esporadicamente visitam a cidade para realizar serviços de afinação e manutenção, o presente pesquisador foi informado de que esse número se aproxima de 30 unidades, embora pessoalmente tenha-se conhecimento de menos de 20. Mesmo as escolas de música tendem a usar instrumentos eletrônicos, e o teatro municipal⁸⁵ até o momento da elaboração desta tese não possuía nenhum piano acústico. Alguns fatores podem ser responsáveis por esse fato: a) o calor e a umidade da cidade, que acabam por

⁸⁵ A cidade de Boa Vista dispõe de poucos espaços que permitem a realização de concertos com piano. O teatro municipal é o maior deles, em cujo auditório cabem aproximadamente 1000 pessoas sentadas.

estimular o uso frequente de aparelhos de ar condicionado, faria os instrumentos sofrerem alterações intensas; b) o fato de não haver técnico de manutenção residindo na cidade dificultaria a manutenção dos pianos; c) a diferença de preço entre modelos acústicos e eletrônicos estimularia a aquisição destes em detrimento daqueles; d) a distância entre Boa Vista e os grandes centros, nos quais a compra de pianos acústicos seria mais acessível e e) a própria cultura local ainda não teria absorvido este instrumento. Assim sendo, haveria poucas oportunidades para que os sujeitos se acostumassem com as diferenças de sonoridade entre os pianos acústicos e os digitais.

Além das possibilidades supracitadas, tem-se que a maior parte do repertório massificado que chega aos ouvidos da população não demanda as nuances mais sutis que um instrumento acústico permite. Dessa forma, o uso de pianos digitais em gravações se torna mais atraente, pois sua captura é mais simples, sem a demanda de microfonação adequada e nem de salas de ensaio e gravação com isolamento acústico. Também, em virtude das possibilidades das ferramentas MIDI, pode-se fazer correções nas gravações sem que seja preciso regravar. Dessa forma, o que mais comumente os sujeitos de pesquisa ouviriam seriam os instrumentos digitais, o que faria com que a diferenciação entre acústico e eletrônico fossem dificultadas. Além disso, some-se que nas últimas décadas a qualidade timbrística dos instrumentos digitais aproximou-se muito da de bons pianos acústicos, fazendo com que apenas quem está habituado com as sonoridades acústicas perceba as diferenças com facilidade.

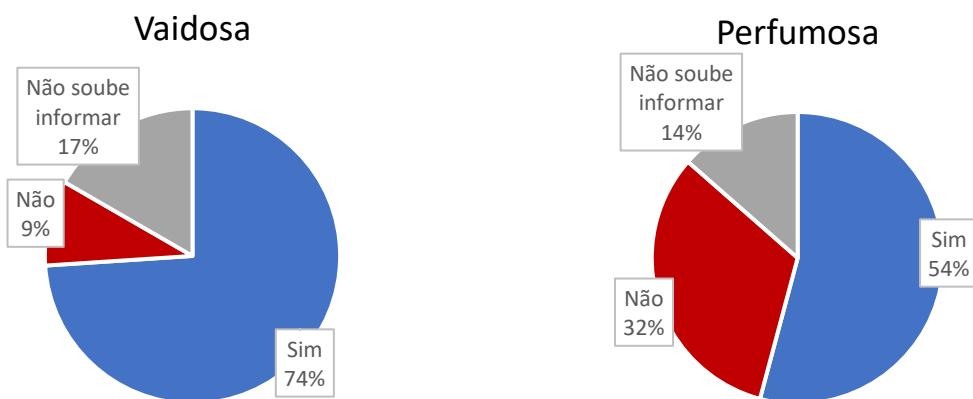
No nível denominado *pessoal* da teoria swanwickiana percebe-se o caráter expressivo das músicas, o que pode ser interpretado através de imagens, movimentos ou palavras (SWANWICK, 2003, p. 92). Para sondar se os sujeitos se encontravam nesse nível foram feitas 4 perguntas:

- Na sua opinião, a música que você acabou de ouvir expressava alguma coisa?
Em caso afirmativo, o que ela expressava?
- Na sua opinião, qual era a "atmosfera", ou o "clima" da música?
- Você imaginou ou sentiu alguma coisa ao ouvir a música? Em caso afirmativo, o que você imaginou/sentiu?

- Ao ouvir a música você sentiu alguma alteração ou sensação no seu corpo?
Em caso afirmativo, especifique.

Como essas perguntas demandaram respostas individualizadas e subjetivas, analisou-se todas inserções buscando-se indícios de que os sujeitos teriam percebido alguma expressividade nas obras. Os dados quantitativos da primeira dessas questões seguem apresentadas na imagem a seguir. Observa-se que 71 sujeitos afirmaram que a *Vaidosa* expressava algo e foram capazes de informar o que seria. 9 afirmaram que para eles a obra não expressava nada. 16 respondentes não souberam descrever o que a peça expressava ou fizeram inserções incoerentes com a questão. Já na *Perfumosa* a quantidade de sujeitos que afirmou que a obra não expressava nada subiu para 31, enquanto 13 não souberam informar e 52 afirmaram expressar algo.

Figura 62 – Identificação de expressividade nas obras



Fonte: elaborado pelo autor, 2023.

Dentre as possíveis razões para que tenha havido esse decrescimento tem-se o tamanho da ferramenta de levantamento de dados. Observa-se isso em algumas respostas que indicam algum cansaço ao final do preenchimento das respostas, como no caso do Sujeito 5, que afirmou sentir “[...] cansaço e vontade de ir dormir” ao final. Outra razão possível repousaria no direcionamento dado à escuta através da exposição de análise musical. Esse foi mais voltado a aspectos técnicos da obra, com poucas abordagens sobre expressividade e possíveis sentimentos causados pela *Perfumosa*. Tal fato pode ter feito alguns participantes focarem suas audições nesses elementos em detrimento de seus sentimentos, e como consequência eles perceberiam menos expressividade. Corroboram com esta hipótese os dados da

Figura 55 e uma das respostas da Sujeito 35: “Os apontamentos da análise, por um lado fizeram com que eu ‘sentisse’ menos a música, mas eu pude observar aspectos que normalmente me passariam despercebidos”.

Comparando as respostas a respeito de o que a *Vaidosa* expressava, com as da segunda obra, observou-se que 58 sujeitos responderam à questão relativa à *Perfumosa* da mesma forma como responderam à primeira⁸⁶. Portanto, para 53,12% dos participantes, a percepção de que as obras apreciadas expressariam algo não foi afetada pela exposição de análise musical. Dentre respondentes que afirmaram perceber que a primeira obra expressava algo, 17 alegaram que a segunda não expressava nada e 8 não souberam responder. Apenas 2 indivíduos responderam que a *Vaidosa* não expressava nada, mas a *Perfumosa* sim.

Inquiridos a respeito de qual seria a “atmosfera” ou o “clima” das músicas, os sujeitos apresentaram respostas variadas e de caráter subjetivo. Considerando a quantidade de sujeitos que efetivamente conseguiu identificar algum “clima/atmosfera” nas obras, observou-se que quase não houve alteração entre as obras, pois 81 sujeitos apresentaram inserções que indicaram tais percepções na *Vaidosa*, contra 82 participantes na *Perfumosa*.

Como esta questão ainda buscava sondar a capacidade de os participantes identificarem expressividades nas obras, ao comparar estas últimas respostas com as da pergunta anterior verificou-se que houve grande proximidade e coerência entre ambas, pois as informações apresentadas em uma tendiam a complementar ou concordar com a outra. Seguem alguns exemplos:

-O Sujeito 6 afirmou que a *Vaidosa* expressava “paz”, e que na sua opinião a “atmosfera/clima” da obra era de “uma noite chuvosa”. Portanto, observa-se uma correlação entre as percepções deste sujeito, pois uma noite chuvosa pode estar relacionada à paz quando se está descansando confortavelmente em casa;

-A Sujeito 18 afirmou que na sua percepção a peça em questão “parece expressar alguma turbulência e depois vai acalmando, como uma vida que tem seus altos e baixos, e a julgar pelo nome da música isso pode ser referente à autoestima de

⁸⁶ No caso, 46 responderam que as obras efetivamente expressavam algo, 7 que não expressavam e 5 não conseguiram informar o quê.

alguém”, ao mesmo tempo em que a “atmosfera/clima” é “algo que oscila entre calmaria e confusão”. Nota-se nessas respostas a proximidade entre as percepções de oscilação calma/confusão e turbulência;

-A Sujeito 66 afirmou que a obra expressava “curiosidade, ingenuidade, um pouco de timidez em algumas partes e depois uma segurança admirável”, e que tinha o “clima de não ter medo de se aventurar em um lugar novo e grande, quase como se fosse outro mundo em outra dimensão”. Nota-se que a curiosidade e a segurança admirável citadas seriam necessárias para que seja possível aventurar-se no lugar novo em questão.

Apenas 17 respostas não possuíam esse tipo de proximidade entre ambas questões. Foram casos em que os sujeitos afirmaram que a obra não expressava nada e também não souberam responder qual “clima” perceberam. Em outras situações não souberam explicar o que a *Vaidosa* expressaria, mas conseguiram apresentar alguma percepção de “atmosfera” ou vice-versa. Não se considera que essas respostas estejam necessariamente erradas, apenas se verificou não haver proximidade entre as inserções feitas em cada. Os dados quantitativos supracitados constam expressos na Figura 63, mais adiante.

O mesmo tipo de análise supracitada foi realizado nas questões a respeito da *Perfumosa*, pelo fato de terem sido feitas as mesmas perguntas a ambas peças. Foram encontradas inserções como as dos exemplos a seguir:

-Para o Sujeito 9 esta música expressava “tristeza”, e o “clima” gerado por ela era de “mágoa”. Percebe-se, portanto, a correlação entre os sentimentos informados por este respondente;

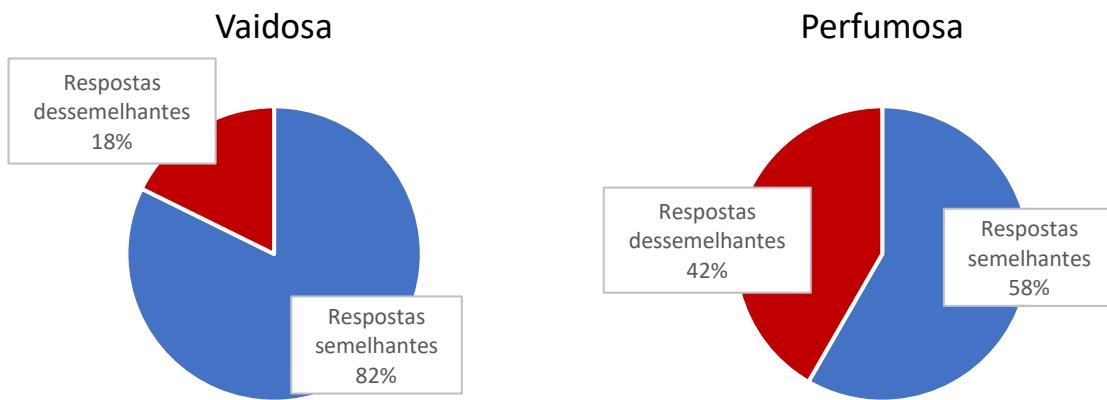
-Na opinião da Sujeito 52 a peça expressava o ambiente no qual personagens estariam, sendo que uma dessas pessoas exalaria um perfume. Simultaneamente essa participante afirmou que a “atmosfera” da obra seria de um “lugar que tem cheiro”;

-A Sujeito 80 percebeu que a obra em questão expressava “um jardim com flores abrindo em tempos diferentes”, ao mesmo tempo que ela teria um clima “primaveril”;

-A Sujeito 91 afirmou que a *Perfumosa* expressava “êxito e ansiedade”, e que teria uma “atmosfera” de “necessidade de fazer algo”. Portanto, observa-se a proximidade entre a ansiedade e a necessidade de fazer algo.

A quantidade de respostas que não complementavam as perguntas em voga aumentou para 40 nessa peça. As proporções dos dados acima constam expressos na imagem a seguir.

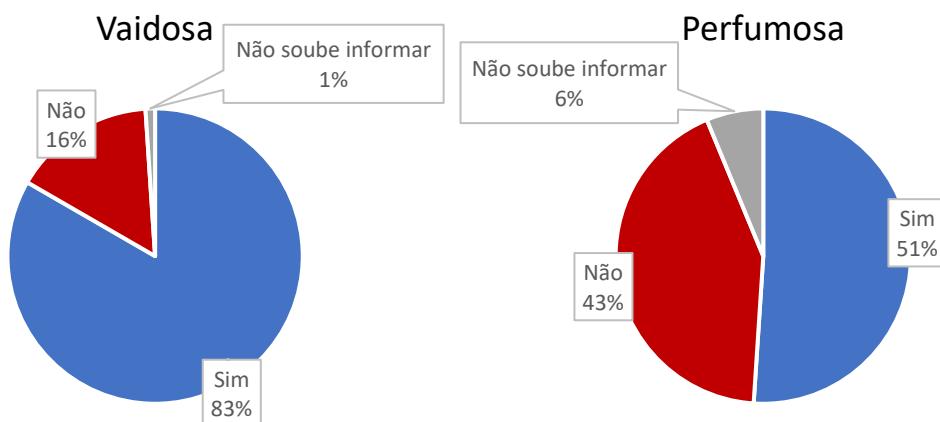
Figura 63 - Quantidade de respostas semelhantes sobre expressividade



Fonte: elaborado pelo autor, 2023.

Ainda no âmbito da avaliação quanto ao nível *pessoal* dos participantes, eles foram inquiridos a respeito de terem imaginado ou inquirido algo durante a escuta das obras. Na apreciação da *Vaidosa* apenas 15 sujeitos afirmaram não terem imaginado ou sentido algo, e apenas uma mulher apresentou uma resposta que era incoerente com a questão: “Fazia tempo que não via uma música de qualidade” (Sujeito 41). Já durante a apreciação da *Perfumosa*, a quantidade de sujeitos que afirmou não ter sentido ou imaginado nada subiu para 41, enquanto 6 respondentes não souberam explicar. Esses dados constam na imagem a seguir.

Figura 64 - Sujeitos que sentiram ou imaginaram algo durante a audição



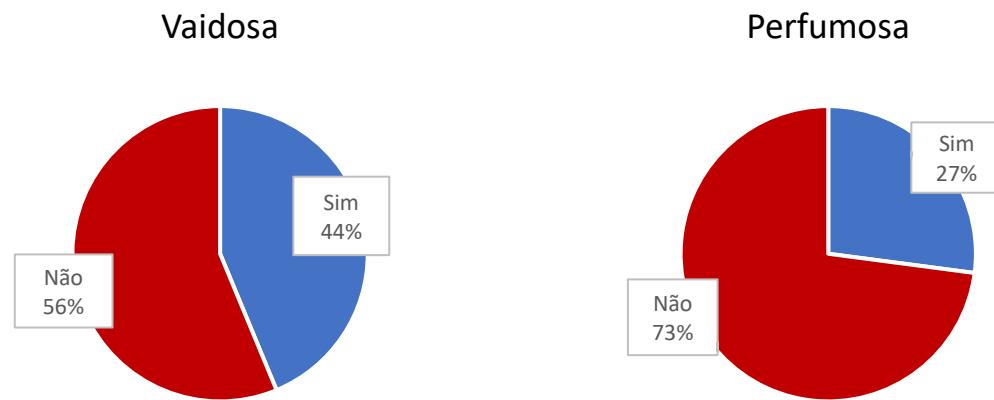
Fonte: elaborado pelo autor, 2023.

Conjetura-se que essa grande diferença na quantidade de sujeitos que afirmaram não terem imaginado ou sentido algo durante a escuta da *Perfumosa* dê-se por motivo de cansaço durante o preenchimento do questionário, o que pode ter levado os sujeitos a prestarem menos atenção à obra ou a responderem com menor precisão. Outra razão possível para tal fato reside na possibilidade de a exposição analítica anterior à apreciação ter levado diversos participantes a escutar a peça sob um viés mais analítico e menos subjetivo. Nesse caso, a atenção dos ouvintes estaria voltada às orientações dadas na videoaula, o que reduziria a imaginação e os sentimentos durante a apreciação. Exemplos que embasam essas conjecturas já foram apresentados anteriormente e podem ser vistas, por exemplo, na

Figura 55.

A quarta, e última, questão referente à avaliação do nível *pessoal* abordou a existência de alterações e/ou sensações no corpo dos participantes. Esperava-se verificar se surgiram arrepios, alterações cardíacas, gestos corporais ou outras manifestações. Conforme observa-se na imagem a seguir, em ambas obras a maioria dos sujeitos não relatou alterações físicas durante as escutas, fato mais sobressaído na apreciação da *Perfumosa*.

Figura 65 - Percepção de alterações físicas durante a escuta

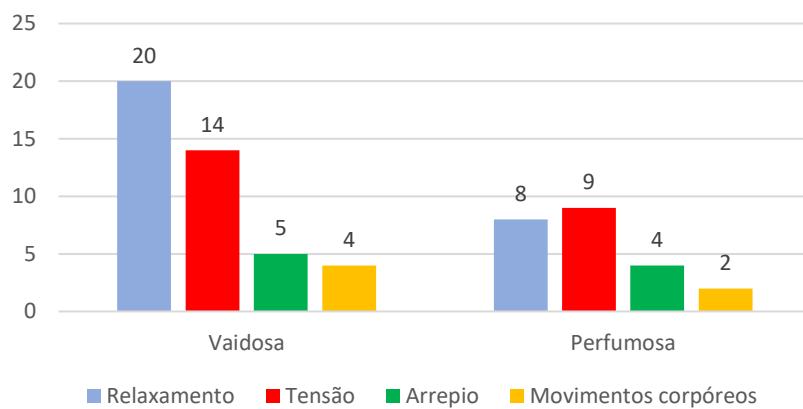


Fonte: elaborado pelo autor, 2023.

Dentre aqueles que afirmaram efetivamente terem sentido alterações físicas, foram catalogados 4 tipos de manifestações: relaxamento, tensão (incluídas aí as sensações de desconforto e agitação), arrepio e movimentos corpóreos (como gestos

de dança). Em relação à escuta da *Vaidosa* um sujeito afirmou ter sentido alterações físicas, mas não informou quais foram. Isso também ocorreu na apreciação da *Perfumosa* com 4 participantes. O gráfico a seguir apresenta a quantidade de sujeitos que relataram alterações físicas, de acordo com o tipo de afetações sentidas. Observa-se que a maioria das sensações relatadas foram de relaxamento durante a escuta da primeira obra (20 casos), seguido de percepção de tensão nessa mesma obra (14 casos). Durante a audição da *Perfumosa* a quantidade de casos em que se sentiu relaxamento ou tensão foi quase igual, atingindo o total de 8 e 9 sujeitos, respectivamente.

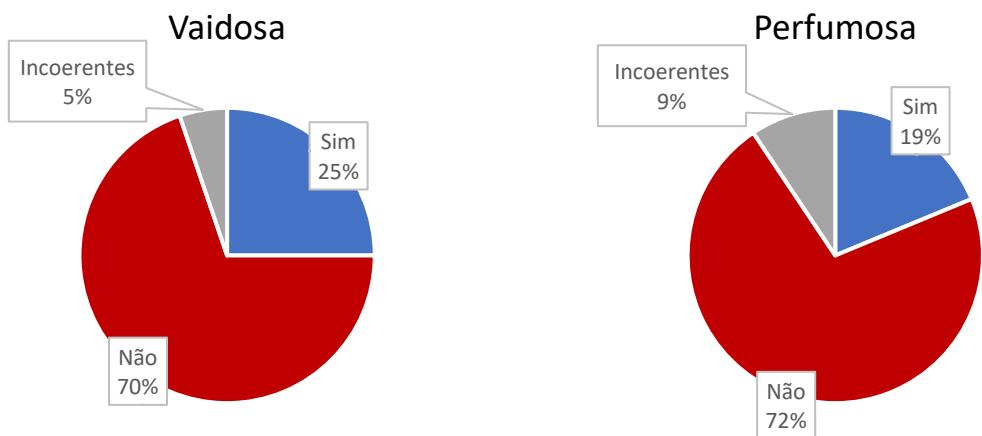
Figura 66 - Sensações físicas percebidas durante escuta das obras



Fonte: elaborado pelo autor, 2023.

Os sujeitos foram questionados se os títulos das obras apreciadas teriam influenciado a forma de escuta, pois esse assunto poderia estar relacionado às perguntas que avaliaram os níveis da camada *expressão* (que inclui os níveis *personal* e *vernacular*) afetando as audições. Em ambas obras a maioria dos participantes negou a influência dos títulos, indicando que as escutas dos sujeitos se basearam principalmente em percepções próprias. Também foram encontrados casos nos quais afirmou-se ter ocorrido a afetação, mas sem indicação de qual teria sido, assim como inserções que foram incoerentes com a questão. Esses casos foram contabilizados nos gráficos a seguir como respostas incoerentes.

Figura 67 - Percentuais de sujeitos afetados pelos títulos

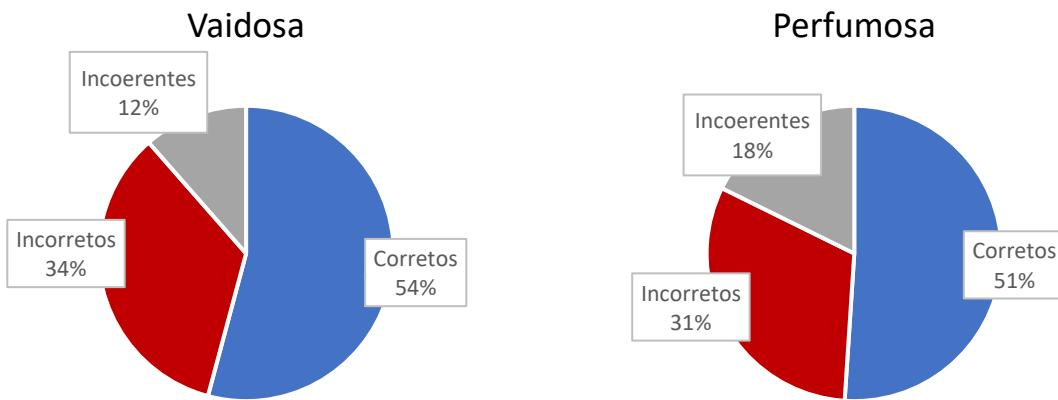


Fonte: elaborado pelo autor, 2023.

Para avaliar quais sujeitos teriam atingido o nível *vernacular* na Teoria Espiral de Desenvolvimento Musical, os participantes foram questionados a respeito de suas percepções dos andamentos e texturas nas obras escutadas, pelo fato de a percepção desses elementos fazerem parte da caracterização do aluno que está nesse nível (SWANWICK, 2003, p. 92). Ambas peças têm grandes variações de andamento, uma vez que suas Seções A são em *moderato* e as Seções B em andamento rápido (*vivo* e *allegro*). Portanto esperava-se que essas diferenças fossem percebidas. Os dados que foram observados indicam que houve uma redução tanto de respostas acertadas quanto de equivocadas da *Vaidosa* para a *Perfumosa*. Simultaneamente cresceu a quantidade de respostas incoerentes. Essas, no caso, foram inserções que não responderam às perguntas adequadamente ou afirmaram que as obras tinham andamento lento e rápido, no entanto com pouca oscilação de andamento, o que é uma incoerência. Dentre as respostas incoerentes também foram contabilizadas aquelas em que os respondentes afirmaram não terem prestado atenção ao andamento. Os percentuais constam representados na imagem a seguir.

Dentre as 11 respostas categorizadas como incoerentes na *Vaidosa* observou-se que 8 afirmaram não saberem descrever coisas relacionadas ao andamento, número que subiu para 9 na segunda música. Desses 9 sujeitos, 5 acertaram as respostas na primeira obra mas erraram na segunda. Ou seja, apresentaram respostas incoerentes, pois efetivamente perceberam as variações de andamento na *Vaidosa*, mas na *Perfumosa* afirmaram não saberem descrevê-lo.

Figura 68 - Percepção dos andamentos das obras



Fonte: elaborado pelo autor, 2023.

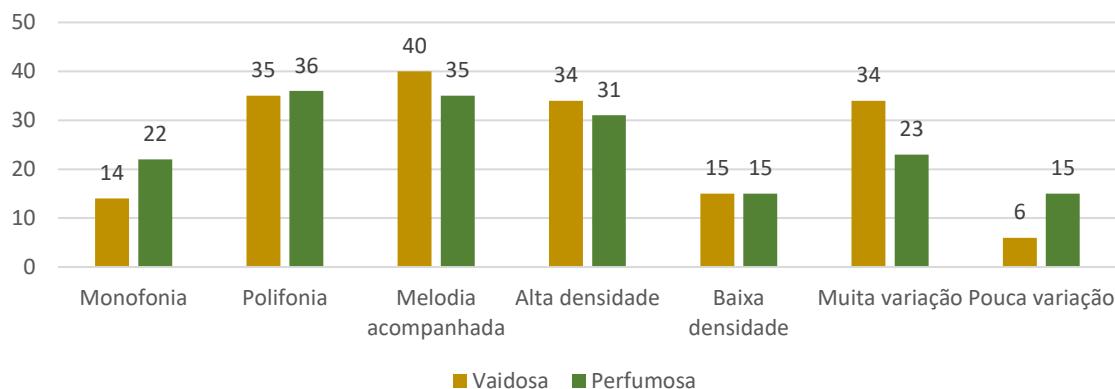
Considerando que a videoaula apresentada antes da apreciação da *Perfumosa* incluiu informações referentes às oscilações de andamento desta, buscou-se quantos sujeitos ao total teriam respondido acertadamente na audição da primeira obra mas errado na segunda, e vice-versa. Nesse caso as respostas categorizadas como *incoerentes* nos gráficos acima foram consideradas como erros. Observou-se que 24 sujeitos (25% do total de sujeitos) perceberam corretamente a grande oscilação de andamento da *Vaidosa*, mas não o perceberam na *Perfumosa*. Já a quantidade de indivíduos que se equivocou na primeira peça, mas percebeu as oscilações corretamente na segunda, foi de 21 (21,87% do total). Portanto, apesar da exposição da informação e da solicitação de atenção aos elementos apresentados, menor proporção de participantes foi capaz de corrigir sua percepção a respeito do andamento das obras. Cabe, ainda, salientar que 28 sujeitos (29,17% do total) responderam essa questão corretamente em ambos casos. Uma razão possível para esses fatos pode repousar na maior ênfase dada pela videoaula nos aspectos estruturais da obra, que podem ter levado os participantes a concentrarem-se mais nessas questões durante a audição da *Perfumosa*.

Os dados indicados na Figura 56, na Figura 58 e na Figura 68, respectivamente a respeito da percepções de dinâmica, tessitura e andamento, indicam que houve mais acerto nessas duas últimas questões do que na primeira. Considerando que a tessitura está relacionada às alturas das notas e que o andamento se relaciona com a questão rítmica, conjectura-se que na formação desses alunos pode ter havido alguma tendência de ensino mais voltado para uma prática que enfatizasse tocar as notas

certas nos ritmos certos, mas sem tanta ênfase em questões expressivas relacionadas à dinâmica. Essa hipótese claramente não tem dados para ser comprovada na presente pesquisa, pela forma como os dados foram levantados. Na experiência do presente autor, no entanto, ela é plausível, pois ao longo da carreira profissional observou-se que essa forma de ensino é bastante comum. Caberia, no entanto, um estudo mais aprofundado em momento oportuno.

Ainda analisando quantos sujeitos teriam passado pelo nível *vernacular*, questionou-se o que teriam percebido a respeito das texturas das obras apreciadas. Considerando que tanto a *Vaidosa* quanto a *Perfumosa* apresentaram momentos polifônicos, monofônicos e de melodia acompanhada, no gráfico a seguir constam representadas as quantidades de sujeitos que perceberam cada tipo de textura proposta no questionário. Foram encontrados 8 participantes que identificaram corretamente as 3 texturas supracitadas na *Vaidosa* e 10 que o fizeram na *Perfumosa*, sendo que 5 destes acertaram em ambas.

Figura 69 - Percepção das texturas das obras



Fonte: elaborado pelo autor, 2023.

Cabe salientar que 4 sujeitos afirmaram não saberem o que são texturas mas, mesmo assim, responderam o que escutaram. Isso provavelmente se deve ao fato de que, considerando que poder-se-ia ter sujeitos que não soubessem o que são texturas, optou-se por elaborar questões que as explicassem. Por exemplo: ao invés de perguntar se os participantes perceberam textura polifônica, perguntou-se se a obra escutada tinha mais de uma melodia ao mesmo tempo.

No gráfico acima observa-se que mais sujeitos perceberam monofonia na *Perfumosa* do que na peça inicial, apesar de se constatar que a *Vaidosa* possuía mais

trechos monofônicos⁸⁷. Já os trechos polifônicos foram percebidos por aproximadamente um terço dos sujeitos em ambas peças. Em relação à percepção de melodias acompanhadas, apesar de as duas obras terem trechos de tamanhos similares com esse tipo de textura, houve mais sujeitos que a perceberam na *Vaidosa*.

Nas duas músicas apreciadas verificou-se que mais participantes identificaram texturas de alta densidade, nas quais ocorrem muitos eventos sonoros concomitantes. Possivelmente a escrita com características contrapontísticas de Gnattali tenha colaborado para a percepção de que as obras tivessem uma sonoridade mais densa. As seções em andamentos mais acelerados também podem ter sido motivadoras dessa percepção.

Por fim, houve mais respostas indicando que os sujeitos teriam percebido maior quantidade de variação textural na *Vaidosa* do que na *Perfumosa*. Essas percepções condizem com o fato de que a segunda obra apresenta menos trechos monofônicos que a primeira, atendo-se, portanto, principalmente à polifonia e à melodia acompanhada. Tem-se ciência de que a maior quantidade de respostas indicando percepção de maior variação na primeira obra pode ter sido afetada pelas partes que compõe a Seção B da *Vaidosa*, pois aí ocorrem mudanças a cada 4 compassos, em um estilo que lembra uma rapsódia.

Na camada *forma* da Teoria Espiral de Desenvolvimento Musical o primeiro nível é denominado *especulativo*. Ele consiste em perceber relações estruturais ao se notar elementos musicais novos ou inesperados, bem como se as mudanças ocorridas são graduais ou súbitas (SWANWICK, 2003, p. 92). Para avaliar quantos sujeitos teriam passado por esse nível perguntou-se: *Você percebeu mudanças ao longo da música? Em caso afirmativo, o que você percebeu?*

Considerou-se que os sujeitos que não perceberam mudanças foram aqueles que efetivamente afirmaram isso, os que afirmaram terem percebido, mas não explicitaram, e aqueles que em suas respostas demonstraram não terem de fato notado alterações. A seguir constam alguns exemplos de respostas que foram consideradas representantes de quem efetivamente não percebeu mudanças na *Vaidosa*:

⁸⁷ *Vaidosa* apresenta monofonia nos c.27-30, c.38 e c.43-46. *Perfumosa* apresenta monofonia apenas nas melodias do baixo dos c.4 e 8 e em arpejos dos c.43-44.

- “Sim, um esforço a mais do músico em fazer as notas no tempo certo” (Sujeito 10). Neste caso, apesar de a respondente afirmar ter percebido mudanças na obra, ela apresentou uma resposta relacionada à performance, e não a respeito da obra em si;

-“É claro! A música é uma conversa, um convite para sei lá o quê, uma proposta talvez!” (Sujeito 29). Aqui a participante apresentou uma percepção de o que a obra representaria, ao invés de discorrer sobre mudanças que ocorreriam nela;

-“Sim, é uma bela melodia, com vários acordes” (Sujeito 56). A resposta desta participante apresentou informações sobre seu gosto pessoal ao afirmar que considerava a melodia bela. Também informou ter percebido que há acordes acompanhando a melodia em questão. Apesar disso não consta informação alguma sobre percepção de mudanças de qualquer natureza ocorridas na obra em questão.

Dentre as inserções consideradas corretas foram encontradas percepções variadas, que abordaram variações melódicas, na dinâmica, de caráter etc. Como exemplos dessas respostas vê-se:

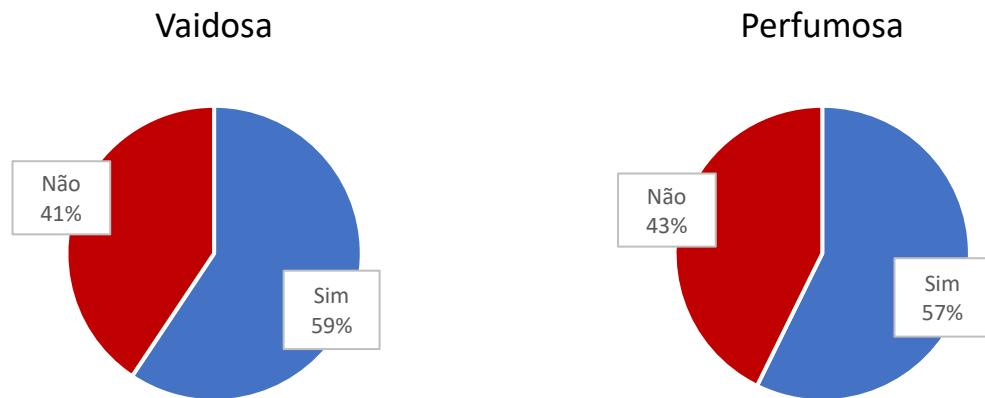
-“Sim. Mudanças de velocidade e tonalidade. Às vezes a música ficava mais rápida e mais grave e às vezes mais lenta e mais aguda” (Sujeito 74). Neste caso fica claro que a respondente percebeu variações de andamento e alturas, que estão relacionadas às questões estruturais da peça;

-“Tonalmente, não. Apenas percebi mudanças nas dinâmicas/intensidades” (Sujeito 82). Neste caso a sujeito foi capaz de perceber variações na intensidade, mas não na harmonia;

-“Mudanças de andamento, a linha melódica evoluiu para outro cenário e de repente voltou” (Sujeito 96). Aqui a resposta indica que a respondente percebeu a estrutura básica da obra.

A mesma pergunta foi feita após a escuta da *Perfumosa*, e os dados foram analisados de maneira semelhante à supracitada. A partir desses levantamentos chegou-se aos gráficos a seguir, que indicam quantos respondentes perceberam mudanças ao longo das músicas apreciadas. Observa-se que a proporção de participantes que afirmou ter percebido mudanças ao longo das obras manteve-se muito próxima em ambos casos, embora tenha havido pequena redução na segunda.

Figura 70 - Percepção de mudanças ao longo das obras



Fonte: elaborado pelo autor, 2023.

Considerando que antes da escuta da *Perfumosa* os sujeitos assistiram a uma videoaula que expôs diversos elementos dessa obra e enfatizou diferenças entre suas partes distintas, supunha-se que fosse haver um acréscimo na quantidade de participantes capazes de perceber estes aspectos. O que se observou, no entanto, é que nessa questão anterior isso não se concretizou. A pergunta analisada a seguir, por outro lado, trouxe resultados mais significativos, como observa-se na próxima imagem.

Tal questão inquiriu se os respondentes teriam percebido a estrutura das obras e, em caso afirmativo, qual seria. Esses dados demonstraram que na apreciação da *Vaidosa* 89 sujeitos não foram capazes de identificar sua forma ternária. Houve casos em que os respondentes tentaram discorrer sobre a pergunta, apresentando inserções como: “Sim, partes mais lentas e mais rápidas” (Sujeito 17); “Percebi tudo” (Sujeito 29); “A estrutura da obra musical tem o início, meio e fim. Onde no decorrer da peça o tema é desenvolvido, tendo repetições e variações de andamento e frases” (Sujeito 32). Apesar disso, não foi possível perceber na grande maioria dos participantes a efetiva compreensão da forma da peça.

Já na *Perfumosa* verificaram-se dois tipos de respostas que indicavam a efetiva apreensão da estrutura da obra: 9 situações nas quais os respondentes perceberam a forma ternária e outras 9 nas quais os sujeitos afirmaram terem apreendido a estrutura a partir das exposições da videoaula, mas sem efetivamente inserirem informações mais explícitas a esse respeito. Ambos casos foram considerados respostas de indivíduos que, de fato, perceberam a estrutura dessa peça. Esses dados podem ser observados na imagem a seguir.

Figura 71 - Percepção das estruturas das obras



Fonte: elaborado pelo autor, 2023.

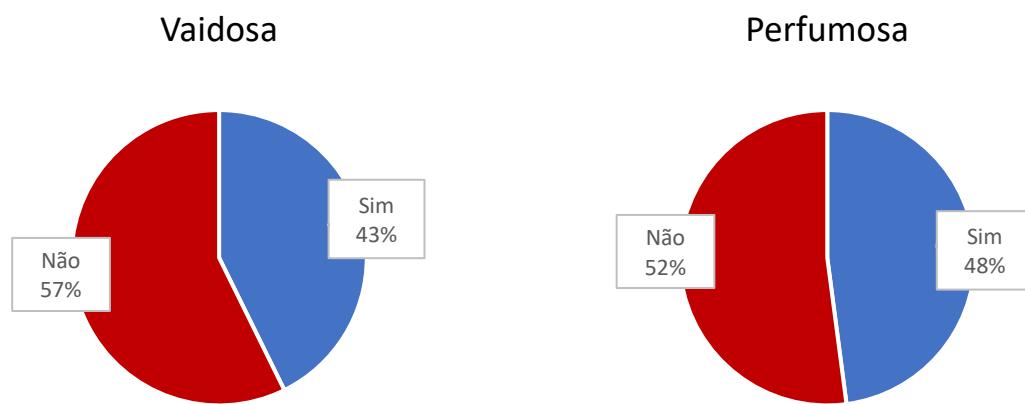
Com base nos dados acima verifica-se que a videoaula expositiva foi uma ferramenta que efetivamente auxiliou os participantes no desenvolvimento de suas percepções das estruturas das obras, pois na audição da *Vaidosa* apenas 7 sujeitos perceberam sua estrutura, enquanto 18 o fizeram na *Perfumosa*. Esses números indicam um total 157,14% maior na escuta após a exposição analítica. Conforme discorrido em capítulos anteriores, a questão formal foi a mais enfatizada na elaboração do material audiovisual utilizado, o que auxiliaria na justificativa do fato de ter-se observado, até aqui, melhorias nesse ponto, mas não na maioria dos outros.

O segundo nível da camada *forma* na teoria swanwickiana é denominado *idiomático*. Nele se demonstra consciência dos aparatos idiomáticos e processos estilísticos das músicas (SWANWICK, 2003, p. 92). Para avaliar quais sujeitos teriam estado nesse nível, os participantes foram questionados se teriam percebido algum estilo na música, e em caso afirmativo, qual seria.

Entendendo que “estilo é um conjunto de características que une a produção artística de uma determinada época, de um país, de um artista; ou que separa a produção artística de uma determinada época de outra, de um país de outro, de um artista de outro” (KOELLREUTTER, 1987, p. 17), buscaram-se respostas que indicassem se os participantes efetivamente teriam percebido algum estilo nas obras apreciadas. Considerou-se que, além de épocas, países e compositores, também é possível identificar o estilo de um tipo de obras em particular, como valsas, *rock*, lundus, fugas, *blues* etc. Bareilles (1977, p. 97, tradução nossa) é um dos autores que respalda essa percepção mais ampla do que seria *estilo* quando, por exemplo, afirma

que “a princípio o jazz foi em estilo ‘straight’”⁸⁸. Considerando que Radamés Gnattali compunha com mescla de elementos populares e eruditos, foram consideradas válidas todas respostas que apontaram para características estilísticas coerentes com sua escrita. Portanto, entendeu-se que houve percepção estilística nos casos em que, a título de exemplificação, se respondeu que o estilo seria “um estilo clássico” (Sujeito 6), “jazz” (Sujeito 31) ou “valsa, mas muito dissimulada e pouco característica” (Sujeito 88). Os dados numéricos em questão constam representados na imagem a seguir.

Figura 72 - Percepção de estilo nas obras



Fonte: elaborado pelo autor, 2023.

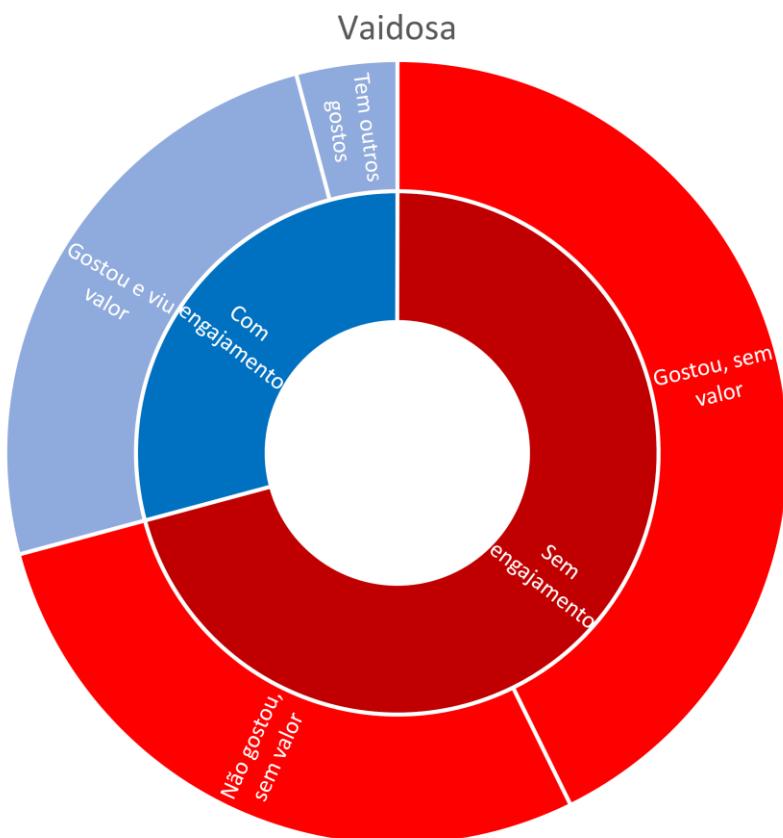
A última camada da Teoria Espiral de Desenvolvimento Musical, denominada *valor*, é composta pelos níveis *simbólico* e *sistemático*. No primeiro deles, há compromisso pessoal com determinados intérpretes, compositores e obras (SWANWICK, 2003, p. 92). Esse mesmo autor defende que neste nível o aluno “[...] revela um sentimento de valoração da música que pode ser evidenciado por um compromisso de envolvimento pessoal em uma área musical escolhida e/ou um compromisso pessoal com determinadas obras, compositores e intérpretes” (*ibidem*, p. 94). Para avaliar quais sujeitos estariam nesse nível, eles foram questionados se as músicas ouvidas passaram a ter valor pessoal e se elas agradaram aos seus gostos pessoais.

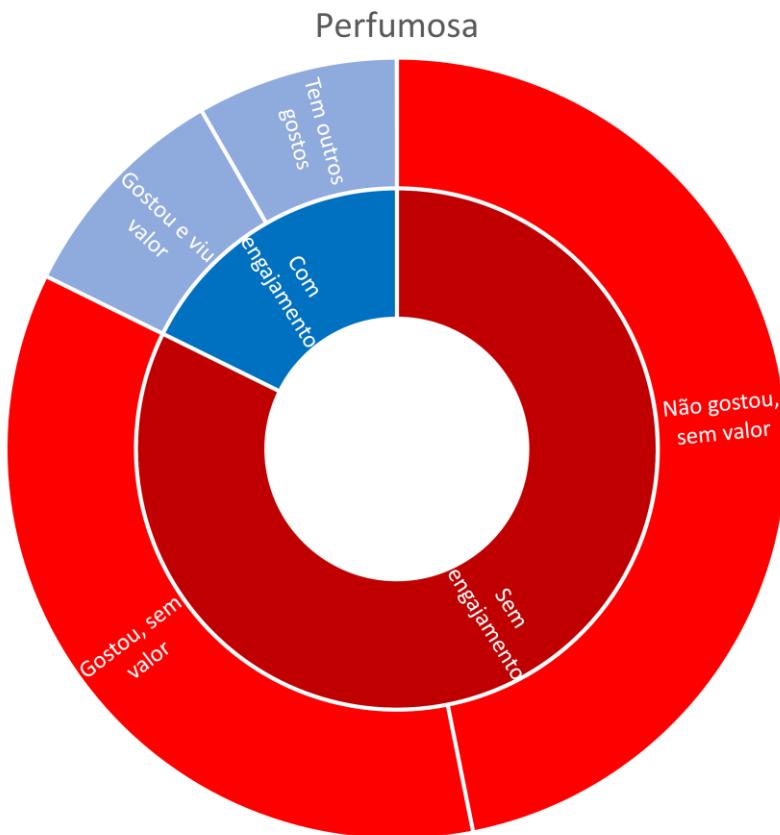
As respostas coletadas foram organizadas em duas categorias, com duas subcategorias cada. No primeiro agrupamento (em vermelho, nos gráficos a seguir) tem-se aqueles sujeitos que não apresentaram seu engajamento musical pessoal,

⁸⁸ No original: “Al principio el jazz fue estilo ‘straight’” (BAREILLES, 1977, p. 97).

sendo que nesse grupo constam sujeitos que não gostaram das obras aqui apreciadas nem viram valor pessoal nelas, somado àqueles que gostaram das obras, mas que afirmaram não terem encontrado valor pessoal nelas. Já a segunda categoria (em azul, nos gráficos a seguir) refere-se aos sujeitos que apresentaram engajamento pessoal com estilos específicos. Esse agrupamento engloba aqueles que gostaram das obras e para quem elas passaram a ter valor pessoal, além dos que não gostaram dessas peças, mas que informaram com clareza terem preferência por outros estilos. O gráfico a seguir representa as proporções de cada grupo, demonstrando como na *Perfumosa* houve uma redução de sujeitos que apresentaram informações a respeito de seus engajamentos pessoais com estilos específicos de música.

Figura 73 - Proporções de sujeitos engajados com repertórios específicos





Fonte: elaborado pelo autor, 2023.

A última questão utilizada para mensurar em qual nível da Teoria Espiral os participantes estariam foi usada para verificar se eles teriam ideias analíticas e/ou críticas sobre música, de modo que pudesse indicar terem atingido o nível *sistemático*. Para isso, foi oferecido espaço para que escrevessem algo a mais sobre as obras escutadas e sua apreciação. A grande maioria dos sujeitos não respondeu a essas questões ou inseriu informações incoerentes, como observa-se nos seguintes exemplos:

-“Foi ótima para mim” (Sujeito 52);

-“Uma música que sempre ouvimos nos lugares onde tem um bom piano e pianista, calma, suave e que dá vontade de estar tranquila, meditando” (Sujeito 56);

-“Há coisas que só a música toca, mas só um bom músico realiza” (Sujeito 72).

Swanwick (2003, p. 94) apresenta os seguintes critérios para que alguém esteja no nível *sistemático*:

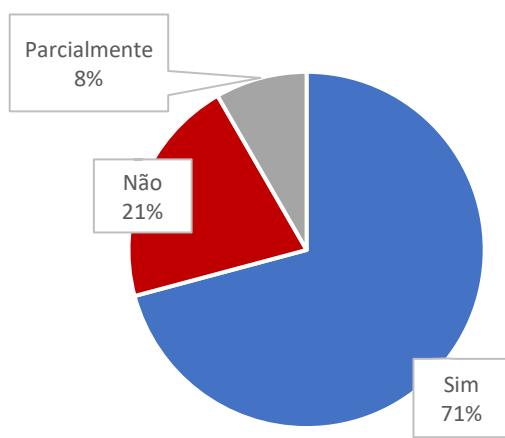
a pessoa revela uma profunda compreensão do valor da música, devido a uma sensibilidade desenvolvida com materiais sonoros, à habilidade de identificar

expressões ou compreender a forma musical. Existe um compromisso sistemático com a música como uma forma significativa de discurso simbólico.

Não foram encontradas respostas que pudessem ser enquadradas na definição acima. O que mais se aproximou foi a inserção da Sujeito 41: “Vou pesquisar sobre essa música. Achei de uma qualidade absurda e ao mesmo tempo simples. Grata pelo presente”. Essa resposta indica alguma sensibilidade com o material sonoro, pois esta respondente percebeu que, apesar de soar simples, a *Vaidosa* apresenta complexidade na sua construção, conforme apresentado no capítulo 4.3.2. Em pergunta anterior do questionário aplicado verifica-se que essa respondente também percebeu a estrutura da peça. No entanto, mesmo neste único caso, não se pode afirmar que houve demonstração de “compromisso sistemático com a música como uma forma significativa de discurso simbólico” (SWANWICK, 2003, p. 94).

A penúltima pergunta do questionário inquiriu os participantes se a exposição de análise musical feita antes da audição da *Perfumosa* teria afetado na sua apreciação. Como observa-se na imagem a seguir, a maioria dos sujeitos (68 respostas) afirmou que a videoaula fez diferença. Dentre os apontamentos constam informações de que teriam passado a perceber a estrutura da obra, a conhecer o compositor e a apreender a mescla de elementos “populares” com “eruditos”. Para 20 sujeitos o material audiovisual não afetou na apreciação, e 8 respondentes julgaram que afetou apenas parcialmente.

Figura 74 - Percentual de sujeitos afetados pela videoaula

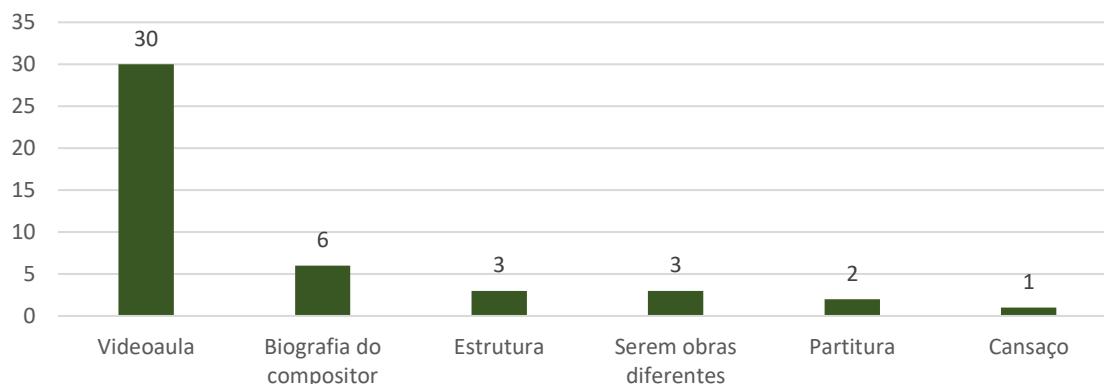


Fonte: elaborado pelo autor, 2023.

A última pergunta do questionário foi aberta, solicitando que aqueles que criam ter escutado a *Perfumosa* diferentemente da *Vaidosa* apresentassem razões para essa

diferença. 46 sujeitos afirmaram crer não ter havido diferença da primeira para a segunda peças, e 6 apresentaram respostas incoerentes com a questão. Dentre aqueles que alegaram terem tido escutas diferentes, observaram-se inserções com apontamentos de naturezas distintas, as quais constam representadas no gráfico a seguir. 6 participantes alegaram que conhecer aspectos biográficos sobre o compositor fez com que a audição fosse afetada. 3 declararam que a diferença de escuta reposava unicamente no fato de serem músicas diferentes e outros 3 afirmaram que a percepção estrutural da 2^a peça fez a apreciação ter sido afetada. 2 respondentes comunicaram que a observação da partitura da *Perfumosa* fê-la ser escutada diferentemente e uma pessoa informou estar cansada durante a audição dessa obra. Por fim, 30 sujeitos alegaram que a videoaula de análise anterior à escuta da peça foi a responsável por uma escuta alterada. Considerando que tal material audiovisual incluiu questões sobre a biografia de Gnattali, a estrutura da obra e sua partitura, poder-se-ia considerar que essas categorias todas estivessem aglutinadas em *videoaula*, no entanto optou-se por mantê-las separadas para expor com maior clareza as respostas obtidas.

Figura 75 - Razões de afetação da escuta da *Perfumosa*



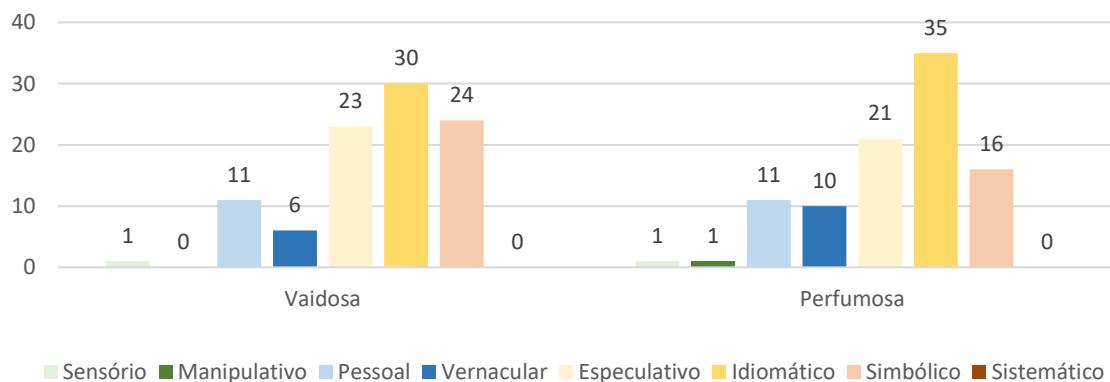
Fonte: elaborado pelo autor, 2023.

Após a análise das respostas obtidas em cada pergunta individualmente, cujos dados foram apresentados até aqui, passou-se a estudar as inserções de cada indivíduo separadamente, buscando-se nivelar cada um na Teoria Espiral de Desenvolvimento Musical. Para tanto usou-se os dados obtidos nas análises até aqui elencadas. Dessa forma, verificou-se se as respostas dos participantes indicavam por quais níveis da Espiral eles tinham passado e em qual se encontravam após a audição de cada uma das músicas. Os resultados gerais seguem representados nos gráficos abaixo, sendo que casos atípicos foram encontrados: as respostas de dois sujeitos não

permitiram seu nivelamento, pois nessas situações as inserções indicaram que estes participantes não responderam coerentemente a nenhuma das perguntas. Isso ocorreu com a Sujeito 78 após a audição da *Vaidosa* (no entanto, verificou-se que ela estava no nível *vernacular* após a escuta da *Perfumosa*) e com a Sujeito 70 após a apreciação da segunda música (no entanto, ela foi nivelada no *pessoal* após a primeira música).

Os sujeitos foram categorizados a partir do nível mais alto para o qual houve pelo menos uma resposta coerente. Dessa forma, ocorreram diversos casos nos quais os respondentes não demonstraram dominar um ou mais níveis inferiores, no entanto deram indícios de o fazermem em um nível superior. Como exemplo tem-se o Sujeito 12 que, na audição da *Vaidosa*, apresentou resposta condizente com o nível *simbólico*, no entanto, suas respostas nos níveis *vernacular* e *idiomático* não foram adequadas a esses níveis. Essa forma de avaliar os participantes deu-se pela compreensão de que, *a priori*, quando alguém está em determinado nível todos os níveis inferiores já foram, de fato, contemplados.

Figura 76 - Nivelamento dos sujeitos na Teoria Espiral



Fonte: elaborado pelo autor, 2023.

Observa-se no gráfico acima que nos níveis iniciais (*sensório* e *manipulativo*) e no *sistemático* encontravam-se poucos ou nenhum sujeito. Considerando que Swanwick propôs que essa primeira camada da Teoria Espiral seria para crianças de 0 a 4 anos de idade e que ela abrange percepções mais básicas dos elementos musicais⁸⁹, justifica-se a pouca quantidade de sujeitos nesses níveis entendendo-se

⁸⁹ No nível *sensório* o indivíduo “reconhece qualidades e efeitos sonoros, percebe claras diferenças de níveis de intensidade, altura, timbre e textura. Nada disso é analisado tecnicamente, e não existe consciência do caráter expressivo ou das relações estruturais” (SWANWICK, 2003, p. 93). Já no *manipulativo* ele “percebe tempos constantes ou flutuantes, identifica sons vocais e instrumentais específicos e estratégias relacionadas ao tratamento do material musical, como glissandos, ostinatos e trinados; ainda não relaciona esses elementos ao caráter expressivo e estrutural da peça” (*idem*).

que quase todos já teriam passado por essa camada em virtude da simplicidade dos assuntos aí abordados.

O nível *sistemático*, por outro lado, é exatamente o oposto, pois nele espera-se que o ouvinte revele “uma profunda compreensão do valor da música, devido a uma sensibilidade desenvolvida com materiais sonoros, à habilidade de identificar expressões ou compreender a forma musical” (SWANWICK, 2003, p. 94). Nesse nível “existe um compromisso sistemático com a música como uma forma significativa de discurso simbólico” (*idem*). Muito embora tenha havido 6 sujeitos que se viam como *profissionais*, entende-se que poucos dos alunos de música de fato conseguem atingir essa última etapa, pelo menos na amostra da presente pesquisa. É preciso considerar que a pesquisa de Swanwick e Tillman (1986), que acabou por culminar na Teoria Espiral de Desenvolvimento Musical, foi feita com crianças e jovens ingleses, cuja educação musical foi bastante diferente daquela recebida pelas mesmas faixas etárias no Brasil atual.

Ainda na Figura 76, observa-se que em ambos casos a maioria dos sujeitos orbitou o nível *idiomático*. Após a escuta da *Perfumosa* a quantidade de participantes em tal nível aumentou e, simultaneamente, nos níveis circundantes verificou-se quantidade reduzida de respostas coerentes. Isso provavelmente é resultado da videoaula anterior à escuta, pois sua maior ênfase foi na questão estrutural da obra, e no nível *idiomático* a pessoa “percebe relações estruturais, o modo como os gestos e as frases musicais são repetidas, transformadas, contrastadas ou conectadas” (SWANWICK, 2003, p. 93). Portanto, considerando que os respondentes foram orientados a focarem suas atenções à escuta das questões explicitadas pela exposição de análise musical, justifica-se um crescimento no número de sujeitos no nível *idiomático*, mesmo que isso tenha sido às custas de uma redução na quantidade de sujeitos no nível *simbólico*.

Observa-se no trabalho de Green (2002, p. 172) algo que toca esse assunto, pois dentre a população dessa autora houveram críticas a respeito de estudos demasiados de análise musical ou história. Tais sujeitos deram indícios de que, nas suas opiniões, aprofundamento de conhecimentos em repertórios populares fariam suas apreciações serem menos interessantes, por induzirem a percepções mais conscientes/racionais e menos emocionais das obras. Já no trabalho de França (2005), feito com participantes do vestibular em música da UFMG, tal autora observou que

“dois terços dos candidatos demonstraram um desempenho compatível com os níveis *Vernacular* e *Especulativo*” (*ibidem*, p. 632), portanto, próximo dos índices da Figura 76, mas com um público diferente. Essa mesma autora, pesquisando crianças de 11 a 13,5 anos de idade, verificou que no âmbito da apreciação e da composição os índices ficaram “concentrados ao redor dos níveis *especulativo* e *idiomático*” (FRANÇA, 1998, p. 164). Assim sendo, observa-se que os índices encontrados na presente pesquisa se aproximam daqueles verificados em trabalhos anteriores.

Com base nos dados da Figura 76, apesar de no nível *simbólico* a pessoa ser capaz de ter *insights* individuais a respeito das obras apreciadas e haver um “compromisso de envolvimento pessoal em uma área musical escolhida” (SWANWICK, 2003, p. 94), entende-se que as orientações dadas aos participantes fizeram alguns deixarem suas próprias percepções e críticas para focarem nos elementos musicais aos quais foram orientados. Como exemplo disso tem-se a seguinte inserção da Sujeito 35: “[...] prestei muito mais atenção nos aspectos estruturais do que na emoção e na história que a música pode contar”.

Na análise subsequente buscou-se verificar como foram as alterações de nível dos sujeitos: se subiram, desceram ou mantiveram-se no mesmo. A tabela a seguir sintetiza essas informações, indicando as quantidades de sujeitos com seus níveis iniciais e finais. As linhas na cor verde indicam os casos em que os sujeitos subiram de nível, em cinza quando mantiveram-se no mesmo, e o tom alaranjado refere-se aos que desceram. Aí observa-se mais uma informação respaldando os argumentos do parágrafo anterior, pois dentre os sujeitos que estavam inicialmente no nível *simbólico* e que desceram de nível, a maioria o fez para o nível *idiomático*.

Tabela 11 - Evolução dos níveis dos sujeitos

Nível inicial (após a Vaidosa)	Quantidade de sujeitos	Nível final (após a <i>Perfumosa</i>)
Nível 0 ⁹⁰	1	4. Vernacular
1. Sensório	1	1. Sensório
3. Pessoal	1	Nível 0
3. Pessoal	4	3. Pessoal
3. Pessoal	3	4. Vernacular
3. Pessoal	1	5. Especulativo
3. Pessoal	2	7. Simbólico
4. Vernacular	1	3. Pessoal
4. Vernacular	2	4. Vernacular

⁹⁰ Optou-se por indicar como *Nível 0* os casos, previamente apresentados, nos quais 2 sujeitos não apresentaram nenhuma resposta coerente com nenhum dos níveis da Teoria Espiral. Este *Nível 0* não existe na teoria swanwickiana, foi apenas a forma encontrada para expor tais situações.

4. Vernacular	1	5. Especulativo
4. Vernacular	2	6. Idiomático
5. Especulativo	3	3. Pessoal
5. Especulativo	1	4. Vernacular
5. Especulativo	12	5. Especulativo
5. Especulativo	4	6. Idiomático
5. Especulativo	3	7. Simbólico
6. Idiomático	1	2. Manipulativo
6. Idiomático	2	3. Pessoal
6. Idiomático	3	5. Especulativo
6. Idiomático	19	6. Idiomático
6. Idiomático	5	7. Simbólico
7. Simbólico	1	3. Pessoal
7. Simbólico	3	4. Vernacular
7. Simbólico	4	5. Especulativo
7. Simbólico	10	6. Idiomático
7. Simbólico	6	7. Simbólico

Fonte: elaborado pelo autor, 2023.

Os dados da tabela acima indicam que, ao total, 22 sujeitos subiram de nível, 44 permaneceram no mesmo e 30 desceram. Portanto, na maioria dos casos (45,83% do total) verifica-se uma manutenção dos níveis iniciais nos finais. As exceções a essa regra deram-se apenas nos níveis *pessoal* (em que 4 sujeitos permaneceram no mesmo nível e 6 subiram), *vernacular* (onde 2 sujeitos permaneceram no mesmo nível e 3 subiram) e no *simbólico*, sendo que neste a maioria regrediu para o nível anterior (aspecto sobre o qual já se discorreu previamente).

Analizando-se quantos níveis os sujeitos teriam subido ou descido, verificou-se que 13 sujeitos subiram 1 nível, 6 subiram 2 níveis e 3 subiram 4 níveis. Dentre os que regrediram, 15 desceram 1 nível, 7 desceram 2 níveis, 6 desceram 3 níveis e 2 desceram 4 níveis. Portanto, dentre esses sujeitos, a maioria desceu ou subiu apenas um nível na Espiral.

Comparando os dados da tabela acima com os da Figura 74 verifica-se que, apesar de 68 sujeitos afirmarem que a videoaula teria afetado a escuta da *Perfumosa*, apenas 22 participantes efetivamente subiram e 30 desceram de nível na Teoria Espiral. Portanto, apesar de os respondentes acreditarem que a videoaula lhes influenciou, isso, na maioria das vezes, não se traduziu em dados quantificáveis na presente pesquisa. Algumas questões emergem a partir dessa constatação:

- a) os sujeitos teriam passado a saber de coisas que não conseguiram efetivamente perceber? (ou seja, houve conhecimento adquirido, mas não houve tempo suficiente para firmá-lo e torná-lo prático e mensurável. Teria havido alguma *assimilação* do conhecimento, mas nenhuma *acomodação*?);

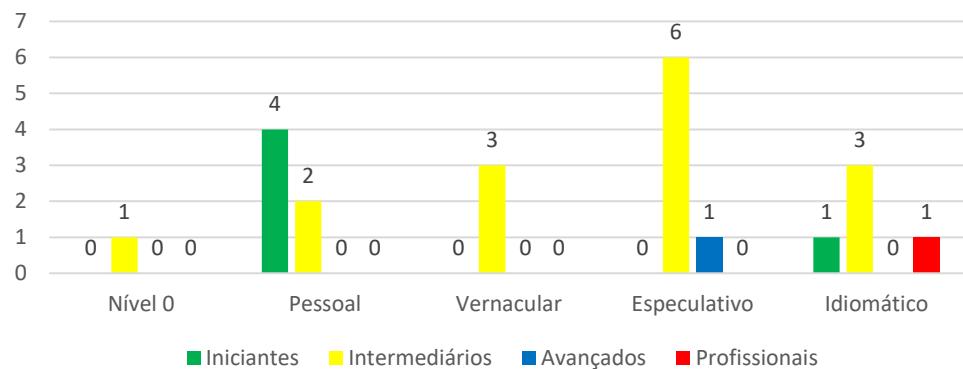
b) a forma como o questionário foi elaborado e/ou aplicado foi suficientemente adequado para identificar os níveis da Teoria Espiral?;

c) os sujeitos perceberam uma hipótese de pesquisa intrínseca no questionário e quiseram “ajudar” a afirmá-la?

Independentemente do que causou essa divergência de dados, não foi possível obter mais informações que permitissem chegar a conclusões a respeito disso. O próprio anonimato oferecido aos sujeitos impede um contato posterior para nova coleta.

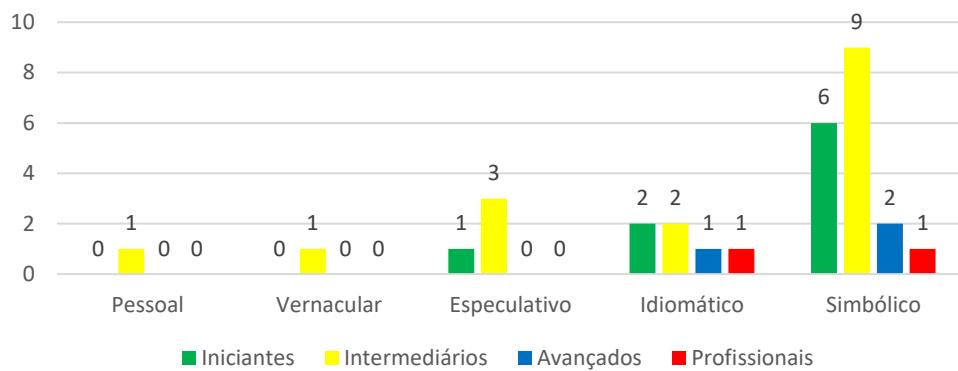
O gráfico a seguir indica os níveis iniciais dos respondentes que subiram de nível na Espiral e apresenta quantos desses sujeitos consideravam-se músicos de nível *iniciante*, *intermediário*, *avançado* ou *profissional* (dados da Figura 38). Já o gráfico subsequente apresenta o inverso, ou seja, aqueles que desceram na Espiral, também categorizados por nível musical. Essa análise foi realizada para verificar se o experimento realizado foi afetado pelo nível musical no qual os participantes afirmavam se encontrar.

Figura 77 - Nível musical dos sujeitos que cresceram na Espiral



Fonte: elaborado pelo autor, 2023.

Figura 78 - Nível musical dos sujeitos que decresceram na Espiral



Fonte: elaborado pelo autor, 2023.

Na Figura 77 observa-se que, dos 22 sujeitos que subiram de nível na Espiral, 15 consideravam-se de nível *intermediário*, o que representa 68% desse grupo. Considerando-se que na proporção geral dos sujeitos os *intermediários* representam 50% do total de participantes (Figura 38), tem-se que estes foram mais afetados pela videoaula do que os demais.

Já na

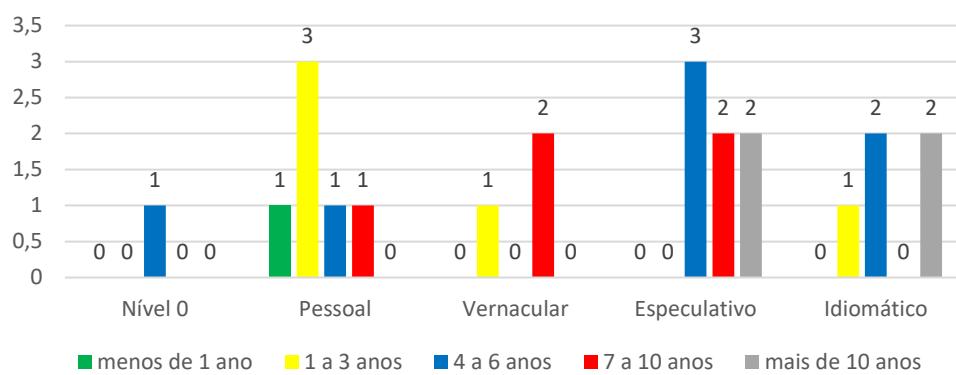
Figura 78 o percentual de *intermediários* é de 53%, o que é mais próximo do índice geral (50%). A proporção de *iniciantes* que desceram de nível na Espiral também é idêntica ao índice geral, sendo que ambos equivalem a 30%. As proximidades entre os percentuais gerais e os específicos neste gráfico ocorrem também entre os *avançados* (14% do total, e 10% na figura acima) e *professionais* (6% do total, e 7% na figura acima). Assim sendo, observa-se que nos casos em que os sujeitos desceram de nível na Espiral não houve grande prevalência de um grupo específico, no entanto, mais sujeitos de nível *intermediário* foram afetados pela exposição de análise musical a ponto de subirem na Espiral de Swanwick.

Outra correlação feita foi entre os níveis iniciais dos sujeitos na Espiral e o tempo de estudo de música (Figura 37) que tinham. Os dois gráficos a seguir representam esses dados. No primeiro consta o tempo de estudo daqueles que subiram de nível na Espiral de Swanwick, enquanto que a imagem subsequente apresenta a mesma informação para aqueles que desceram de nível.

Essas imagens demonstram que apenas um sujeito com menos de um ano de estudo subiu de nível (4% deste recorte populacional), ao passo que 3 desceram (10%

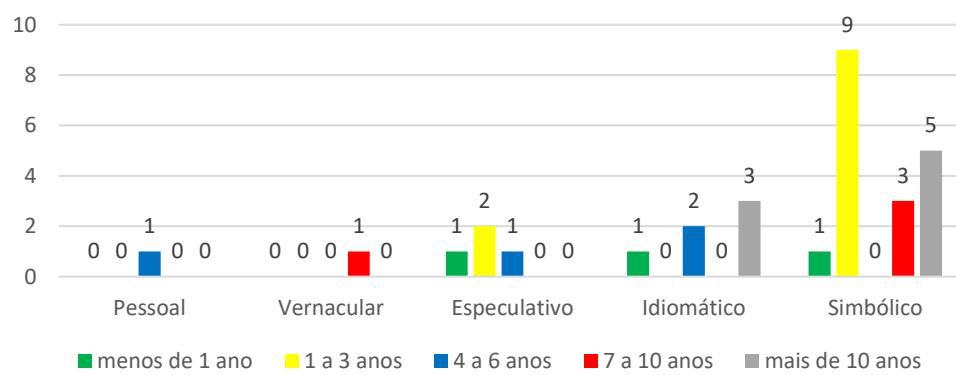
desse recorte populacional), sendo que na população total o índice de participantes com esse tempo de estudo é de 8%. Dentre a população total de sujeitos, 31% estudavam de 1 a 3 anos, mas no experimento realizado observou-se que 23% dos sujeitos que subiram de nível e 37% dos que desceram estavam dentro dessa categoria. Simultaneamente, a população total de respondentes que estudava de 4 a 6 anos foi de 23%, no entanto, 32% dos que subiram de nível na Espiral e 13% dos que desceram tinham esse tempo de estudo. Já a população total que estudava música de 7 a 10 anos foi de 19%, mas dentre os que subiram de nível esse índice foi maior, atingindo 23%, e dentre os que desceram ele foi inferior, sendo de 13%. Por fim, dentre o total de sujeitos, vê-se 19% que estudavam há mais de 10 anos, sendo que esse índice é muito próximo dos 18% da população que subiu de nível. Porém, dentre os que desceram de nível, observa-se que 27% tinham esse tempo de estudo.

Figura 79 - Tempo de estudo dos sujeitos que cresceram na Espiral



Fonte: elaborado pelo autor, 2023.

Figura 80 - Tempo de estudo dos sujeitos que decresceram na Espiral



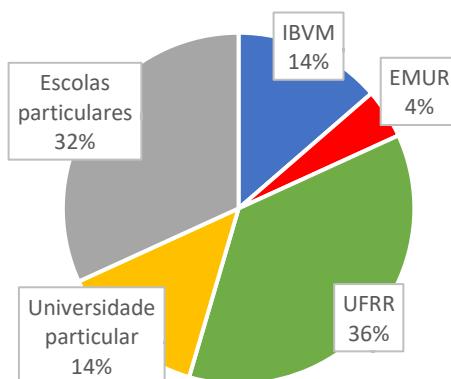
Fonte: elaborado pelo autor, 2023.

A partir destes percentuais, verifica-se que a videoaula apresentada foi mais efetiva para sujeitos que estudavam música de 4 a 10 anos, pois nesses casos as proporções de cada população foram maiores do que na população total. Infere-se, portanto, que o processo educomunicativo aplicado foi mais eficiente nesse público. Entende-se que uma justificativa possível para isso está no fato de que, com esse tempo de estudo, foi possível os sujeitos terem desenvolvido conhecimento musical suficiente para que conseguissem, de fato, perceber os elementos apresentados durante a exposição de análise musical.

Diferentemente, tanto nos grupos que estudavam há até 3 anos quanto nos que estudavam há mais de 10 anos, verificou-se que os índices de participantes que desceram na Espiral de Swanwick foram maiores que os índices gerais. Aqui argumenta-se que, como possível razão para esses resultados, tem-se que com menos de 4 anos de estudo os sujeitos podem não ter aprimorado seus conhecimentos e sua percepção musical a ponto de serem capazes de identificar aquilo que se propôs através da videoaula. Já dentre os sujeitos que estudavam há mais de 10 anos, conforme já se argumentou previamente, credita-se a tendência de redução de nível ao fato de esses participantes atentarem apenas aos elementos propostos pela videoaula, tendo-se reduzido a atenção da escuta em aspectos que caracterizam os níveis superiores da Teoria Espiral de Desenvolvimento Musical.

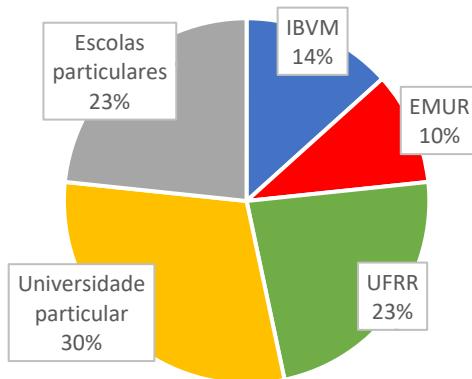
A partir da curiosidade em saber se o tipo de ensino oferecido por cada uma das instituições pesquisadas poderia, de alguma forma, ter afetado a evolução dos participantes, passou-se a correlacionar os sujeitos que subiram e que desceram na Espiral com as instituições das quais eram alunos. Tais dados podem ser observados nas duas imagens a seguir.

Figura 81 - Instituições dos sujeitos que cresceram na Espiral



Fonte: elaborado pelo autor, 2023.

Figura 82 - Instituições dos sujeitos que decresceram na Espiral



Fonte: elaborado pelo autor, 2023.

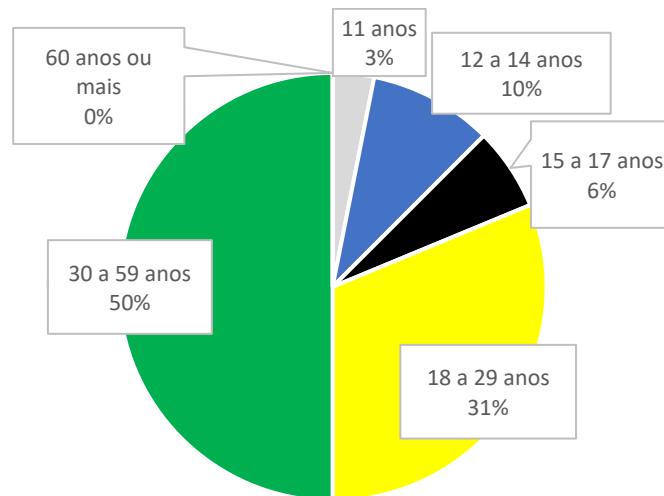
O que se observa nesses gráficos é que houve mais estudantes de música da UFRR e das escolas particulares que subiram de nível após a videoaula, ao mesmo tempo em que alunos de universidade particular e da EMUR desceram de nível. Isso fica evidenciado comparando estes índices com os da Figura 33 (que apresenta os percentuais das instituições de origem dos participantes), pois dentre o total de sujeitos 28% estudavam na UFRR e 27% em escolas particulares, mas dentre o grupo que subiu de nível na Espiral esses índices são de 36% e 32%, respectivamente, conforme a Figura 81. Simultaneamente, na população total verificou-se que 19% eram oriundos de universidade particular e 7% da EMUR, contra 30% e 10%, respectivamente, que desceram de nível na Teoria Espiral, conforme Figura 82.

Ao correlacionar esses dados com os da Figura 51, que apresenta as formas de aprendizado utilizadas pelas instituições pesquisadas, verificou-se que na UFRR o repertório mais difícil dos alunos foi aprendido majoritariamente através do uso de partituras, enquanto nas escolas particulares isso se deu através de imitação aos professores. Apesar de isso poder fazer parecer que essas formas de ensino tiveram algum impacto no presente experimento, é preciso considerar que nas demais instituições o uso de partituras e de imitação também foi alto, no entanto os resultados representados pelas imagens acima foram diferentes. Consequentemente tem-se que outro(s) fator(es) pode(m) ter afetado os resultados obtidos.

A partir disso, cogitou-se que um dos fatores que possivelmente podem ter afetado os participantes é a sua idade. Considerando que a UFRR e a universidade particular atendem somente maiores de idade, que a EMUR e o IBVM atendem

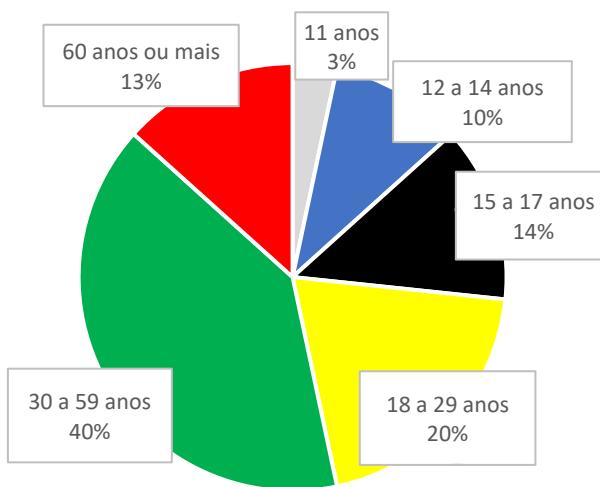
crianças e adolescentes e que escolas particulares atendem mais público infantil e juvenil⁹¹, passou-se a verificar quais as idades dos sujeitos que subiram e desceram na Espiral. Os dados constam apresentados nos dois gráficos a seguir e comparados com os percentuais de cada faixa etária, apresentados na Figura 35.

Figura 83 - Idades dos sujeitos que subiram de nível na Espiral



Fonte: elaborado pelo autor, 2023.

Figura 84 - Idades dos sujeitos que desceram de nível na Espiral



Fonte: elaborado pelo autor, 2023.

⁹¹ Analisou-se os dados obtidos e verificou-se que, dos sujeitos que estudavam em escolas particulares, 1 tinha 11 anos, 13 tinham 12 a 14 anos, 3 tinham 15 a 17 anos, 1 tinha 18 a 29 anos (portanto, uma maioria de 18 sujeitos que ainda não tinham atingido a vida adulta), 6 tinham 30 a 59 anos e 1 tinha mais de 60 anos.

Uma das informações observáveis a partir disso é que, dentre os sujeitos que subiram de nível na Espiral, quase todas faixas etárias tiveram índices inferiores aos índices gerais. A exceção ocorre com os jovens (18 a 29 anos) e adultos (30 a 59 anos), pois estes correspondem a 35% do total de respondentes, mas são 50% dos que subiram de nível, aqueles, por sua vez, são 27% do total, mas nesse caso representam 31%.

Diferentemente do grupo anterior, dentre os que desceram na Espiral, observou-se a existência de uma parcela de idosos. Apesar de estes serem apenas 4% do total de sujeitos, aqui eles representam 13%. O percentual de adultos, que foi o majoritário dentre os que subiram de nível, caiu para 40% neste caso. Apesar dessa queda, ainda é um índice superior aos 35% verificados dentre o total de sujeitos. O grupo de adolescentes/jovens (10% do total) também foi mais alto dentre os que desceram de nível. Por fim, em comparação com os índices totais, os jovens (27% do total), adolescentes (18% do total) e crianças (5% do total) apresentaram índices inferiores, conforme observa-se na Figura 84.

Com base nesses dados, pode-se inferir que a exposição de análise musical obteve resultados mais positivos dentre adultos. Também verificou-se que, além de considerável parcela de adultos, os adolescentes/jovens tiveram uma parcela maior de participantes que desceram de nível após a videoaula. Estima-se que a maturidade alcançada pela vida adulta possa ter influenciado nas escutas, pois o presente experimento demandou alguma paciência dos participantes que precisaram dispensar tempo o suficiente para prestar atenção nas obras, nas orientações dadas e posteriormente responder aos questionários. Esse tipo de postura tende a ser menos comum dentre adolescentes, o que pode ter levado alguns a responderem ao questionário, especialmente sobre a *Perfumosa*, de forma pouco cuidadosa, o que certamente afetaria os resultados.

Ao mesmo tempo, a presença de idosos somente dentre os que desceram de nível na Espiral de Swanwick poderia ser um indício de que o aprendizado musical nesta etapa da vida pode ser um pouco mais difícil. No entanto, a amostra total de idosos foi de apenas 4 sujeitos, o que torna difícil qualquer generalização. Além disso, 2 deles estudavam música há muitos anos (30 e 54 anos de estudo) e ainda foram sujeitos que atingiram os dois últimos níveis da Espiral, tendo descido apenas um nível (do *simbólico* para o *idiomático*). Os outros dois idosos estudavam música há muito

menos tempo (2 anos e meio ano), e nas suas avaliações tiveram quedas mais intensas de nível⁹². Portanto tem-se que nesses casos o tempo de estudo influenciou mais do que a idade.

Tendo-se encerrado as análises dos dados obtidos, no capítulo seguinte constam as conclusões e as considerações finais resultantes da presente pesquisa.

⁹² Nestes casos, a Sujeito 41 caiu do 7º nível (*simbólico*) para o 4º (*vernacular*), e o Sujeito 3 caiu do 6º nível (*idiomático*) para o 3º (*pessoal*).

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS E CONCLUSÕES

Neste capítulo constam conclusões sobre o experimento realizado e considerações finais a respeito dos dados obtidos durante a pesquisa. Contempla-se um breve resumo do processo de pesquisa, das informações obtidas e discussão sobre a tese elaborada a partir disso. Em virtude da percepção de que algumas inferências apresentadas aqui são de caráter mais subjetivo e pessoal, optou-se por, doravante, discorrer na primeira pessoa do singular.

Esta pesquisa começou a se formar, embrionariamente ainda, durante o período do meu mestrado, quando comecei a perceber que muitas pessoas ao meu redor escutavam música sem prestar muita atenção a alguns elementos musicais, focando mais nos seus próprios sentimentos. Na minha percepção isso fazia com que as pessoas não soubessem explicar, de forma objetiva, por que uma música era considerada *boa* e outra *ruim*⁹³. Conversas informais indicavam que tais indivíduos concordavam com essa minha hipótese inicial. Assim, passei a pensar em formas com as quais eu poderia auxiliar as pessoas a perceberem música de forma mais profunda, a *escutá-la* ao invés de somente *ouvi-la*.

Durante algum tempo passei a pensar em como educar pessoas musicalmente, no âmbito da apreciação, com vistas a atender esse tipo de situação. Uma das dificuldades que encontrei foi a observação empírica de um declínio no interesse pela prática de instrumentos ou canto, o que me obrigaria a elaborar um tipo de educação musical que não demandasse essas práticas. Daí surgiu a ideia do projeto de tese submetido ao doutorado que aqui encerro, pois eu pretendia testar uma das ideias que tive. Essa proposta estava inserida na área da educação musical, que, na minha visão, é uma subárea tanto da educação quanto da música, o que me permitiria colaborar com o desenvolvimento dessas áreas e cursar um doutorado em educação mesmo tendo atuado na performance musical durante toda a minha formação. Logo no início do curso deparei-me com a educomunicação que, a princípio, me parecia uma forma adequada de lidar com o processo que eu pretendia. Assim, foi tomando forma a presente pesquisa, cujo problema de pesquisa passou a ser: qual o resultado de

⁹³ Thompson (1936, p. 2) teve percepção semelhante e, em uma introdução um tanto impolida de seu livro, afirma: “The dint of much talk may convince the most unmusical layman that it is his duty do ‘appreciate’ good music; though, for the life of him, he cannot see why it is ‘good’”.

exposições didáticas de análise musical na apreciação musical, através de processos educomunicativos?

A primeira parte do trabalho foi mais exploratória, pois eu precisava levantar informações para a realização da pesquisa, então passei a procurar tudo que pude sobre apreciação musical. Como esse assunto mostrou-se amplo demais para o espaço de uma tese, delimitei esse levantamento a livros sobre a formação em apreciação musical, teses e dissertações. Parte dessa revisão bibliográfica foi usada para a elaboração de um artigo já publicado, que consta nos anexos. A segunda revisão bibliográfica contemplou a relação entre a educomunicação e a educação musical, e a última abordou análise musical como ferramenta de educação musical. Assim passei a atender ao primeiro objetivo específico, de conceituar termos relacionados à apreciação musical ativa, análise musical e educomunicação.

Na análise musical eu via um caminho possível para aproximar *não-musos* da música, de forma a lhes oferecer algum conhecimento sobre os elementos que compõe essa arte. Eu imaginava que, da mesma forma como a análise musical me permitiu (e ainda permite) desvelar “enigmas” escondidos em obras, outras pessoas também poderiam experimentar disso. Assim, a análise musical se tornou em uma ferramenta a ser usada na educação musical em meio a um grande processo educomunicativo.

Como a educomunicação é um dos 3 referenciais teóricos usados, eu precisava clarificar o que ela propunha, a fim de que eu a aplicasse adequadamente na minha pesquisa, tanto em mim mesmo, quanto nos sujeitos de pesquisa. Verifiquei que ela é uma teoria que propõe um diálogo inicial entre educador e educandos, seguido de uma ação dos educandos que produza transformação da sua realidade. A partir dessa compreensão elaborei a Figura 5, que busca representar o processo educomunicativo, e que espero ser útil para ajudar outros que estejam estudando o assunto. Creio que essa seja uma das contribuições desta pesquisa para a referida teoria.

O segundo referencial teórico usado foi a Teoria Espiral de Desenvolvimento Musical, de Swanwick (2003). Como parte da minha proposta consistiu em realizar um experimento laboratorial, de forma que se pudesse mensurar alguns efeitos causados pela exposição à análise musical, eu precisava de algo que me permitisse nivelar os participantes. Para isso foi usada a teoria swanwickiana.

Metodologicamente optei por expor os sujeitos a uma primeira obra musical, mensurando seus níveis através da teoria supracitada logo após a escuta; seguiu-se

uma exposição de análise musical da obra seguinte e a sua imediata escuta, a qual também foi mensurada pela teoria de Swanwick (2003). Essa exposição analítica demandou que eu buscassem algum repertório que já tivesse sido analisado anteriormente. Encontrei análises elaboradas por Leme Junior (2009), com base nas propostas de White (1994), sobre 3 valsas de Radamés Gnattali. Destas, foram selecionadas duas. Essas análises foram o referencial teórico a partir do qual considerei as respostas dos participantes coerentes ou não. O processo todo serviu para que eu atendesse ao segundo objetivo específico, que era experimentar processos educomunicacionais em uma exposição didática de análise musical.

A coleta de dados foi inteiramente através da *internet*. O *link* com o material audiovisual e os questionários aplicados foi enviado em fins de novembro de 2022, sendo que a maioria das respostas foram coletadas durante dezembro desse mesmo ano. 96 respostas válidas foram recebidas, a grande maioria de alunos de música de Boa Vista/RR. Esses participantes tinham 11 anos de idade ou mais. Após o término do curso de doutorado, pretendo seguir pesquisando sobre esse assunto, porém em cenários diferentes: com sujeitos experimentados em música das mais variadas formas e quantidades, em todas regiões do país e, inclusive, internacionalmente, utilizando-se também de outras abordagens analíticas, a fim de verificar se ocorrem alterações de acordo com as diversas variáveis possíveis.

Os dados pormenorizados a respeito dos participantes podem ser vistos no capítulo 5.1. Aqui optei por incluir apenas algumas rápidas generalizações. A maior porção dos respondentes esteve na faixa etária adulta, e a segunda maior foi de jovens (18 a 29 anos de idade). Optei por não incluir grande faixa etária de crianças, pois as respostas dos questionários demandavam pessoas capazes de escrever com maior clareza o que perceberam nas escutas. A maioria de 31% dos sujeitos estudava música de 1 a 3 anos à época da aplicação do questionário. 50% dos participantes consideravam-se músicos de nível *intermediário* e a grande maioria deles só estudou em Roraima. Os respondentes eram oriundos das instituições públicas e privadas de ensino de música de Boa Vista. Houve mais respondentes da UFRR (28%) e de escolas particulares (27%), seguido de uma universidade particular (19%) e do IBVM (19%) e, por fim, da Emur (7%). Cada uma dessas instituições atende a públicos diferentes, principalmente em suas faixas etárias.

A respeito da forma de aprendizado musical, verifiquei que os repertórios mais difíceis dos participantes foram aprendidos com o uso de partitura, com a imitação aos professores tendo sido a segunda forma mais utilizada. Nas escolas particulares e no IBVM esse tipo de imitação foi o mais usado em tal aprendizado, enquanto nas demais instituições o uso da partitura foi preponderante. A imitação também foi mais usual nos repertórios mais populares, ao passo que nas obras de estilos considerados mais eruditos a partitura foi mais usada.

Cada uma das perguntas do questionário foi analisada separadamente. Busquei nelas algo que indicasse os níveis da Teoria Espiral pelos quais os respondentes teriam passado, e para tanto elas buscavam extrair dos sujeitos informações relacionadas a cada um de seus níveis. Comparei as respostas com as características das valsas de Gnattali expostas pelas análises musicais do capítulo 4.3 e com as peculiaridades de cada nível da Teoria Espiral. Nos casos em que houve coerência entre a resposta e as informações obtidas nas análises musicais e/ou na Teoria Espiral, entendi que os sujeitos em questão tinham passado pelo nível em questão. Ao longo do capítulo 5.2 expus os índices de cada resposta, comparando-as em ambas peças.

Após análise das perguntas individualmente passei a verificar qual nível da Teoria Espiral cada sujeito atingiu. Com isso observei que na apreciação da *Vaidosa* a maioria dos sujeitos orbitava ou estava no 6º nível da Espiral, denominado *idiomático*, o que se repetiu após a videoaula e a escuta da *Perfumosa*. No entanto, percebi que a apreciação desta última peça foi afetada pela exposição de análise musical, pois houve um crescimento do número de respostas coerentes ao nível *idiomático* e um declínio na quantidade no *simbólico*. Isso pode ser observado na Figura 76 de forma mais completa. Como a videoaula focou principalmente em questões estruturais da *Perfumosa* e o nível *idiomático* implica em percepção desses aspectos, tornou-se evidente que a maior quantidade de participantes nesse nível se deu por causa da exposição realizada. Isso afetou, inclusive, sujeitos que estavam em nível superior durante a escuta da primeira peça e que, por focarem nos elementos orientados pela videoaula, foram avaliados como estando em nível anterior na segunda.

Após analisar quantos sujeitos subiram e quantos desceram de nível na Espiral de Swanwick (2003), elaborei a Tabela 11, onde constam os níveis iniciais e finais dos respondentes. Com isso foi possível averiguar que 45,83% dos respondentes não foram afetados pela videoaula, mantendo-se no mesmo nível após terem sido expostos

a ela. Verifiquei que apenas 22,92% dos participantes apresentou respostas que me permitiram afirmar que eles de fato subiram na Espiral. No entanto, 79% dos participantes da pesquisa afirmaram que foram afetados ou parcialmente afetados pela videoaula (Figura 74). Isso indica que, apesar de a maioria dos sujeitos ter feito tal afirmação, isso não se traduziu efetivamente em dados que eu pudesse observar e quantificar pela maneira como levantei e analisei os dados. Discorro um pouco mais a esse respeito mais adiante no texto. No entanto, observei que os grupos de sujeitos nos quais a videoaula apresentou melhores efeitos foi dentre os que estudavam música de 4 a 10 anos e dentre os que se encontravam na faixa etária dos adultos.

Com o término da coleta e análise dos dados atendi ao terceiro objetivo específico, que era verificar o resultado da orientação em análise musical na apreciação musical à luz da teoria de Keith Swanwick. Ao longo das discussões dos dois capítulos finais também foi (e, no caso do presente capítulo, está sendo) possível atender ao último objetivo específico: identificar os motivos pelos quais venham (ou não) a ocorrer alterações na apreciação musical dos sujeitos.

Como ferramenta de coleta de dados usei questionários semiestruturados. Dessa forma obtive alguns dados bastante precisos durante as perguntas fechadas. No entanto, nas questões abertas encontrei diversas respostas pouco claras. Por vezes tive dificuldade em entender o que, de fato, os participantes quiseram transmitir. Em alguns casos pode ter ocorrido de respondentes não terem se preocupado em fazer inserções suficientemente pensadas a respeito das indagações feitas.

No que tange à avaliação dos sujeitos de pesquisa, ao buscar nivelá-los na Teoria Espiral encontrei muita subjetividade nas respostas. Entendo que diversos fatores podem ter influenciado nisso: dificuldade de comunicação escrita; dificuldade na compreensão das perguntas; romantização da apreciação musical; etc. Assim, apesar de entender que a teoria swanwickiana é bastante apropriada para o nivelamento musical das pessoas, encontrei limitações causadas pela subjetividade de muitas respostas. Isso foi mais acentuado na pesquisa pelo fato de eu não ter tido contato direto com os participantes, o que me impediu de lhes dar alguma orientação quanto às informações que eu buscava através dos questionários.

Também credito, parcialmente, a essas subjetividades o fato de ter havido porção bastante significativa de sujeitos que afirmaram terem sido influenciados pela videoaula, mas ao mesmo tempo eu identificar somente 22 participantes que subiram

de nível na Espiral, além de 30 que desceram. Outra razão que justificaria tal situação seria que, apesar de os respondentes afirmarem terem sido afetados pela exposição de análise musical, as respostas deles, de fato, foram incoerentes com níveis superiores aos iniciais, o que, consequentemente, não permite a constatação de que a videoaula levou os ouvintes a um aprimoramento de sua apreciação *ipso facto*.

Embora na metodologia usada eu tenha propositadamente evitado contato com os respondentes (por causa do caráter laboratorial do experimento), entendo que o uso da teoria de Swanwick (2003) seja mais efetivo em interações mais longas e mais próximas entre professor e aluno, o que também é característico do processo educomunicativo. Dessa forma, pode-se sondar outras coisas que eventualmente surgem durante a avaliação e há maiores oportunidades de se encontrar indícios a respeito de qual nível cada educando atingiu. Eventuais incoerências nas respostas dos avaliados também podem ser identificadas e, com mais algumas inquirições, serem sanadas dúvidas de categorização que surjam.

Durante a análise dos dados observei que ocorreram diversas situações em que sujeitos apresentaram respostas coerentes com níveis mais altos da Teoria Espiral, sem, no entanto, terem sido assertivos em outras questões que apontavam para níveis inferiores. Em virtude das limitações autoimpostas na pesquisa, as quais foram explicitadas anteriormente, em tais casos os sujeitos foram avaliados pelas respostas que indicavam o nível mais alto. No entanto, passei a me questionar se, de fato, tais sujeitos teriam atingido o nível em questão. Apesar de entender que na Teoria Espiral cada nível pressupõe que os anteriores estejam implícitos, podem ter ocorrido casos nos quais os respondentes inseriram dados que podem ter indicado níveis mais altos sem que esses, de fato, tenham sido atingidos. Isso é plausível de ocorrer por causa das subjetividades das respostas que podem ter indicado um nível de maturidade musical não atingido em alguns casos, além da dificuldade em se averiguar o desenvolvimento musical de um indivíduo através do uso exclusivo de questionários. Entendo que essa é uma das limitações da minha pesquisa, que lhe confere alguma margem de erro, e me questiono se essa também pode ser uma dificuldade da própria Teoria Espiral de Desenvolvimento Musical.

A partir dessa experiência eu recomendaria que futuros estudos que se utilizem da teoria de Swanwick (2003) deem preferência por caminhos metodológicos nos quais os pesquisadores disponham de maior tempo e proximidade com os sujeitos. Tenho

plena ciência de que isso dificulta trabalhos com maiores amostragens de sujeitos, tendo sido essa uma das razões pelas quais preferi fazer o levantamento de dados através de questionários *online*. Entendo que o uso de mais formas de obtenção de informação dos alunos avaliados reduz a margem de erro. No entanto, acredito que apenas realizando pesquisas em conjunto com outras áreas será possível obter dados efetivamente objetivos a respeito dos níveis da Teoria Espiral de Desenvolvimento Musical.

No que diz respeito à educomunicação, entendo que ela se deu em dois momentos ao longo da pesquisa. O primeiro se relaciona com o meu trabalho como um todo, pois passei por diálogos com minha orientadora sobre o problema de pesquisa que eu pretendia responder, o que corresponde à primeira etapa do processo educomunicativo. Em seguida apliquei minha pesquisa aos participantes e passei a analisar os dados obtidos. Com esses dados terei materialidade para pensar em práticas docentes que afetarão meu trabalho na instituição à qual estou vinculado, e isso, por sua vez, pode vir a afetar a forma como os discentes que ajudo a formar atuarão no mercado de trabalho, bem como outras pessoas que queiram usar estrutura semelhante à que usei.

Os participantes da pesquisa, por sua vez, experimentaram um processo educomunicativo parcial. Nesse caso, eu atuei como educador e os sujeitos como educandos. Apesar de não termos tido diálogos a respeito da apreciação musical, eu me comuniquei com eles através do material audiovisual e dos questionários aplicados. Esses questionários serviram como provocações que, por sua vez, estimularam os respondentes a pensarem a respeito do que escutaram e, a seguir, a exporem suas percepções. Nesse sentido vejo concordância com Reis (2014, p. 44 e 45), quando ela afirma que

um questionamento eficaz pode apenas ser assim considerado quando é capaz de captar a atenção dos alunos para os conteúdos ou práticas da sala de aula, aumentar sua curiosidade, estimular a imaginação e motivar os alunos a procurarem novos conhecimentos.

Dessa forma, o questionário se tornou em uma espécie de diálogo, a partir do qual os participantes precisaram tomar uma ação/postura perante o que escutaram. Não existe um diálogo no sentido estrito da palavra, mas o questionário aplicado assumiu essa etapa do ciclo educomunicativo. Apesar de ser um tipo de diálogo incompleto, o questionário fez com que os sujeitos fossem inquiridos e tivessem que

responder às perguntas, tornando-se, dessa forma, como uma conversa com réplica, mas sem tréplica.

A ação dos sujeitos/educandos, que diz respeito à etapa seguinte do processo educomunicativo, esteve na escuta da segunda música e nas respostas apresentadas à sua apreciação. Essa ação, afetada pela exposição videotecnológica de análise musical, levou um grupo de sujeitos a terem suas escutas alteradas. Como disseram anteriormente, a presente pesquisa apresentou alguns resultados ambíguos, em que muitos sujeitos afirmaram terem sido afetados pela videoaula, mas uma quantidade menor efetivamente conseguiu demonstrar isso através do questionário. Apesar disso, há um grupo que, de fato, afirmou ter suas escutas alteradas a partir do experimento, o que é demonstração de que ocorreu alguma transformação em suas formas de apreciar música. Essa transformação corresponde à última parte do processo educomunicativo. Assim, acredito que este trabalho colabora com a teoria da educomunicação expondo uma maneira possível de comunicar/educar para alguns sujeitos, a partir da alternativa metodológica utilizada.

O experimento realizado sinalizou que trabalhos que queiram usar da educomunicação musical na área da apreciação musical poderiam atuar de forma diferente do que foi realizado nesta pesquisa, como utilizar de maior interação com os educandos, fazer a escolha dos repertórios em conjunto com os educandos e ter um número menor de sujeitos. Com essas abordagens, acredito que os resultados trarão uma maior quantidade e variedade de educandos aprimorando suas capacidades de apreciação musical. Tal tipo de abordagem permitiria adaptações ao longo do processo educacional, para que cada categoria de alunos (de diferentes idades, instrumentos, níveis musicais etc.) pudesse usufruir mais intensamente desse processo educomunicativo musical.

Meu primeiro contato com a educomunicação deu-se a partir dos estudos deste doutoramento. Primeiramente a sua proposta de utilização judiciosa de tecnologias disponíveis, principalmente aquelas voltadas à comunicação, me atraiu, pois meu projeto de pesquisa já contemplava o uso de material audiovisual. Ao longo dos meus estudos sobre o tema, no entanto, percebi que a questão da tecnologia não é uma condição *sine qua non* para a educomunicação, embora bastante usual.

Percebi, também, que os autores afirmam que essa teoria é um dos tipos de educação *endógena*, voltada para os indivíduos e seu processo de aprendizagem, ao

invés de ser voltada para os conteúdos, como ocorreria em modelos *exógenos*. Tive alguma dificuldade com essa definição, pois quando entendi o processo educomunicativo como um todo, identifiquei a possibilidade de o educador inserir, nos diálogos iniciais, informações parciais e filtradas que poderiam levar os educandos a conclusões e ações dirigidas pelo educador, mas que não seriam próprias dos educandos em situações *a priori*. Dessa forma, é possível que educadores atuem como indutores e persuasores dos educandos, de forma a lhes inculcar as suas próprias visões de mundo. Tais posturas, no entanto, são criticadas por Kaplún (2002) e associadas por ele aos modelos *exógenos*. Vê-se que, antes mesmo do termo *educomunicação*, o surgimento das expressões *midiaeducação* e *educação para as mídias* deu-se em 1960 motivado pela “preocupação de professores e intelectuais com as influências das mídias, os riscos de manipulação ideológica, política, de consumo e a necessidade de abordagens críticas” (CORTES; MARTINS; SOUZA, 2018, p. 5).

Ainda considerando a questão da apresentação de informações específicas aos educandos, outra discordia que tive com a teoria da educomunicação repousa justo no fato de ela ser considerada apenas *endógena*. Kaplún (2002, p. 50), de fato, afirma que em determinados momentos é necessário inserir alguma informação para que o grupo de educandos avance, o que é um ato considerado *exógeno*. No entanto, entendo que é impossível um educador dirigir seu grupo de educandos para novas formas de agir e pensar sem lhes apresentar novas informações e/ou formas diferentes de processar as informações que possuem. É preciso ter em mente que qualquer sistema estável permanecerá estável até que uma perturbação externa lhe afete. É o princípio da inércia. Assim sendo, sem ações *exógenas* não é possível conduzir os educandos a um processo educacional *endógeno*. Portanto, defendo que a educomunicação é essencialmente *mista*, e não *endógena*. Caso meu argumento não seja derrubado, creio que ele também pode ser uma das contribuições desta pesquisa para o avanço dessa teoria.

A respeito do uso de análise musical na presente pesquisa, creio ser necessário tecer algumas considerações. Pela forma como realizei a pesquisa, entendo que a exposição analítica foi uma etapa *exógena* do breve processo educacional que realizei, no entanto sem adentrar no que aconteceu endogenamente nos sujeitos. Entendo que essa é uma variável que precisa ser considerada na análise dos resultados obtidos. Após analisar os dados passei a me questionar se uma curta e limitada exposição de análise musical, como a que fiz na videoaula, é algo suficiente para fazer com que

educandos consigam, de fato, captar os elementos constantes nas músicas em questão.

Como já discutido anteriormente, apesar de a maioria dos sujeitos ter afirmado que a videoaula afetou suas escutas, menos de um quarto dos participantes de fato conseguiu demonstrar isso através das respostas apresentadas. Portanto me questionei se a maioria dos participantes efetivamente conseguiu perceber o que a exposição analítica propôs. Será que para que isso ocorresse não seria melhor ter usado uma abordagem mais *endógena*? Construir uma análise musical em conjunto com os educandos não produziria efeitos mais profundos? Ou será que meras exposições curtas produzem mais efeito apenas em quem já tem alguma experiência musical? Como observado na Figura 79, sujeitos que já estudavam de 4 a 10 anos foram mais afetados positivamente pela videoaula dos que os demais. E como lidar com os demais? Tenho a impressão de que estes poderiam ser mais beneficiados com conhecimentos sobre as obras analisadas caso fossem levados a destrinçar o repertório eles mesmos. Talvez com isso fosse mais fácil perceber e apreciar tais peças. Creio que esse assunto possa ser estudado em futuras pesquisas.

Por fim, levando em conta todas informações até aqui apresentadas e buscando sintetizá-las de forma a responder à questão da pesquisa, defendo a tese de que a educomunicação somada à análise musical pode ser usada como forma de auxiliar determinadas pessoas a apreciarem/escutarem música mais profundamente. Entendo que as ferramentas para realizar isso ainda precisem de aprimoramento, pois a maneira que usei para levantar os dados resultou em um número menor de sujeitos que, de fato, demonstraram melhorar suas escutas. No entanto, essas ferramentas me possibilitaram vislumbrar o que poderia ser feito diferente para aprimorar futuras ações. Acredito que a Teoria Espiral de Desenvolvimento Musical seja uma excelente maneira de acompanhar a evolução musical de cada educando nesse processo. No entanto, considerando que a forma que apliquei os questionários trouxe resultados muitas vezes imprecisos, será preciso encontrar maneiras diferentes das que usei, mais eficazes na mensuração dos níveis de apreciação de cada indivíduo. Nesta pesquisa apenas apresentei aos sujeitos uma análise musical previamente realizada. Creio, entretanto, que quando educador e educando realizam análises musicais em conjunto o efeito pode ser muito mais significativo. Entendo que essa análise em conjunto se configura no processo dialógico inicial característico da educomunicação, e que deve ser seguido

de uma ação do educando na qual ele próprio realiza análises que venham a, então, transformar sua realidade de escuta musical.

Como propostas de pesquisas futuras deixo as provocações feitas ao longo deste texto, inclusive para que se expanda, confirme ou refute meus argumentos e conclusões. Entendo que o experimento trouxe algumas conclusões específicas, mas que outros aspectos dele e de outras partes da pesquisa permitem apenas considerações finais. Sigo tendo me tornado ainda mais interessado em estudar esses assuntos, principalmente nas intersecções entre análise musical, apreciação musical e performance; ao passo que a educação musical e a educomunicação provavelmente serão mais próximas em minha atuação docente.

REFERÊNCIAS

- ALEXANDRE, Cristiane Aparecida de Siqueira. **Livro vermelho de Montserrat:** um estudo sobre apreciação musical e motivação. 2018. 117 f. Dissertação (Mestrado em Música) - Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2018.
- ALMEIDA, Maria Berenice Simões de. **Processos criativos no ensino de piano.** 2014. 189 f. Dissertação (Mestrado em Música) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.
- ALVARES, Felipe; *et al.* LAC – laboratório de aprendizagem criativa do IFRS – campus serão: ações e resultados. I CICLO DE ESTUDOS EM EDUCAÇÃO – SEMINÁRIO DA INTER-RELAÇÃO TEORIA E PRÁTICA EM METODOLOGIAS ATIVAS. **Anais...** Sertão: IFRS, 2019.
- ANDRADE, Rogério Pelizzari de. **Rap, funk, pop internacional:** percepções dos professores sobre as referências musicais dos alunos. 2019. 537 f. Tese (Doutorado em Ciência da Comunicação) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2019.
- ARAÚJO, Caio Higor Moraes. **Educação musical e ação cultural na escola.** 2018. 205 f. Dissertação (Mestrado em Música) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2018.
- ARRAES, Felipe de Araujo. **A música na escola, possibilidades e desafios para uma vivência musical crítica e consciente:** reflexões a partir de aulas de música com alunos do Ensino Fundamental - anos finais. 2016. 113 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Artes) - Universidade de Brasília, Brasília, 2016.
- ASSUMPÇÃO, Solange Roseli Martineli de. **O canto coral sob a perspectiva da educação musical formal.** 2003. 151 f. Dissertação (Mestrado em Música) - Universidade Estadual Paulista, São Paulo, 2003.
- AZEVEDO JÚNIOR, Ivânia Lopes de. **Simbolismo e crítica:** a experiência musical e suas interpretações. 2015. 134f. Tese (Doutorado em Educação Brasileira) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2015.
- BARBOSA, Karla Jaber. **Conexões entre o desenvolvimento cognitivo e o musical:** Estudo comparativo entre apreciação musical direcionada e não direcionada de crianças de sete a dez anos em escola regular. 2009. 116 f. Dissertação (Mestrado em Música) - Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2009.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo.** Edição revista e ampliada. São Paulo: Edições 70, 2016.
- BAREILLES, Oscar S. **Apreciación musical.** Buenos Aires: Editorial Kapelusz, 1977.
- BARROS, Maria de Fátima Estrelita. **Canto como expressão de uma individualidade.** 2012. 184 f. Tese (Doutorado em Artes) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2012.
- BASTIÃO, Zuraída Abud. **A abordagem AME - Apreciação Musical Expressiva - como elemento de mediação entre teoria e prática na formação de professores de música.** 2009. 293 f. Tese (Doutorado em Música) - Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2009.

BASTOS, João Manuel Vieira Alves Queirós. **A análise musical como estratégia para uma interpretação ao piano.** 2021. 128 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Música) - Escola Superior de Música e Artes do Espetáculo, Porto, 2021.

BOCKMON, Guy Alan; STARR, William Joseph. **Scored for listening: a guide to music.** New York: Harcourt, Brace & World, 1959.

BORGES, Luís Fabiano Farias. **Trajetória estilística do choro:** o idiomatismo do violão de sete cordas, da consolidação a Raphael Rabello. 2008. 195 f. Dissertação (Mestrado em Música) – Universidade de Brasília: Brasília, 2008.

BOTERF, Guy Le. **Desenvolvendo a competência dos profissionais.** Trad. Patrícia Chittoni Ramos Reuillard. Porto Alegre, ArtMed, 2003.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Portal e-Mec. 2021. Disponível em: <<https://emec.mec.gov.br/>>. Acesso em: 13 mai.2021.

BRASIL. _____. Base Nacional Comum Curricular. 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf>. Acesso em: 01 fev. 2023.

BRASIL. _____. Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica. 2013. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13448-diretrizes-curriculares-nacionais-2013-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 19 jan.2023.

BRASIL. _____. Lei nº 8.069. Estatuto da Criança e do Adolescente. 1990. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069.htm>. Acesso em: 29 de mar. 2023.

BRASIL. _____. Lei nº 10.741. Estatuto da Pessoa Idosa. 2003. Disponível em: <<https://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/98301/estatuto-do-idoso-lei-10741-03>>. Acesso em: 29 mar. 2023.

BRASIL. _____. Lei nº 12.852. Estatuto da juventude. 2013. Disponível em: <<https://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/1035680/lei-12852-13>>. Acesso em: 29 mar. 2023.

BRASIL. _____. Dados do Censo. 2010. Disponível em: <https://censo2010.ibge.gov.br/apps/atlas/pdf/Pag_203_Religi%C3%A3o_Evang_miss%C3%A3o_Evang_pentecostal_Evang_nao%20determinada_Diversidade%20cultural.pdf>. Acesso em: 10 nov. 2021.

BRIEF biography and reviews. **Sites do Google.** 05 jun. 2021. Disponível em: <<https://sites.google.com/site/keithswanwick/>>. Acesso em 01 fev. 2023.

BUENO, Paula Alexandra Reis. **A educomunicação na educação musical e seu impacto na cultura escolar.** 2010. 158 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2010.

BURROWS, John *et al.* **Guia de música clássica.** Trad. André Telles. 4^a edição. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2010. ISBN 978-85-7110-911-7.

CALDEIRA FILHO, João da Cunha. **Apreciação musical:** subsídios técnico-estéticos. São Paulo: Fermata do Brasil, 1971.

CAMARGO, Cristina Moura Emboaba da Costa Julião de. **O ensino musical na perspectiva da poética, da práxis e da teoria:** processos de formação alternativos à indústria da cultura. 2014. 214 f. Tese (Doutorado em Artes) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.

CARDOSO, Renato de Carvalho. **O conhecimento musical na perspectiva da complexidade:** possibilidades para a educação musical. 2020. 264 f. Tese (Doutorado em Música) – Universidade Estadual Paulista, São Paulo, 2020.

CASTILHOS, Mateus da Costa. **Mídias e tecnologias digitais no ensino da música:** desafios para o uso na realidade escolar de Caxias do Sul. 2019. 50 f. Monografia (Licenciatura em Música) - Universidade de Caxias do Sul, Caxias do Sul, 2019.

COELHO, Thiago Lúcio. **Práticas informais de aprendizagem em música:** a vivência de quatro músicos populares. 2016. 100 f. Dissertação (Mestrado em Música) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2016.

CONSTANTINO, Paulo Roberto Prado. **Apreciação de gêneros musicais no contexto do ensino médio:** possíveis recursos. 2011. 106 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual Paulista, Marília, 2011.

CONSTANTINO, Paulo Roberto Prado. **Apreciação de gêneros musicais:** práticas e percursos para a educação básica. 2017. 157 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Marília, 2017.

COOK, Nicholas. **A guide to musical analysis.** New York: George Braziller, 1987.

COPLAND, Aaron. **Como ouvir e entender música.** Rio de Janeiro: Artenova, 1974.

CORTES, Tanisse Paes Bóvio Barcelos; MARTINS, Analice de Oliveira; SOUZA, Carlos Henrique Medeiros de. Educação midiática, educomunicação e formação docente: parâmetros dos últimos 20 anos de pesquisas nas bases Scielo e Scopus. **Educação em Revista.** v.34. 2018.

COSTA, Gisele Maria Marino. **As músicas veiculadas pelas mídias entre jovens:** consumo, tendências e comportamentos. 2015. 276 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2015.

CRESWELL, John W. **Projeto de pesquisa:** métodos qualitativo, quantitativo e misto. Trad.: Magda Lopes. Porto Alegre: Artmed, 2010.

CRISTAL, Quedma Rocha. **O processo da musicalização através do repertório do cotidiano no Projeto Casulo Musical.** 2014. 132 f. Dissertação (Mestrado em Música) - Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2014.

DEL-BEN, Luciana Marta Del. **A utilização do modelo espiral de desenvolvimento musical como critério de avaliação da apreciação musical em um contexto educacional brasileiro.** 1996. 249 f. Dissertação (Mestrado em Música) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1996.

DIAS, Ana Maria dos Santos Lopes Valente. **Análise musical como estratégia auxiliar de ensino nas aulas de instrumento:** um estudo de caso no CCM sobre o recurso dos professores a esta estratégia. 2013. 158 f. Dissertação (Mestrado em Ensino da Música) - Universidade Católica Portuguesa, Porto, 2013.

DIEGUES, Vítor; COUTINHO, Clara Pereira. WebRádio educativa: produção e utilização de Podcasts em experiências educomunicativas. **Revista Prisma.com.** 2010. Disponível em: <<http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/11640>>. Acesso em: 14.dez.2021.

ELME, Marcelo Matias. **As técnicas vocais no canto popular brasileiro:** processos de aprendizagem informal e formalização do ensino. 2015. 269 f. Dissertação (Mestrado em Música) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2015.

ERICKSON, Robert. **The structure of music:** a listener's guide. Westport: Greenwood, 1955.

FAULKNER, Anne Shaw. **What we hear in music:** a course of study in music history and appreciation for use in the home, music clubs, conservatories, high schools, normal schools, colleges and universities. New Jersey: Victor Talking Machine Company, 1921.

FELDMAN, Harry Allen. **The listener's guide to music appreciation.** Cleveland: The world publishing company, 1943.

FERREIRA, Lincoln Thiengo. **A experiência de apreciação de música de concerto (música erudita) na exibição de desenhos animados:** possibilidades pedagógicas. 2020. 180 f. Dissertação (Mestrado em Música) - Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2020.

FERRIS, Jean. **Music:** the art of listening. New York: McGraw-Hill, 2008.

FINCK, Regina. **Ensinando música ao aluno surdo:** perspectivas para a ação pedagógica inclusiva. 2009. 235 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

FONSECA, Maria Betânia Parizzi. **O canto espontâneo da criança de três a seis anos como indicador de seu desenvolvimento cognitivo-musical.** 2005. 149 f. Dissertação (Mestrado em Música) - Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2005.

FORNEY, Kristine; DELL'ANTONIO, Andrew; MACHLIS, Joseph. **The enjoyment of music:** essential listening. 2^a edição. New York: W. W. Norton & Company, 2013.

FORNEY, Kristine; MACHLIS, Joseph. **The enjoyment of music:** an introduction to perceptive listening. Shorter version. 11^a edição. New York: W. W. Norton & Company, 2011.

FRANÇA, Cecília Cavalieri. Apreciação musical como indicador da compreensão musical no vestibular da UFMG. In: XV CONGRESSO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA. **Anais...** Rio de Janeiro: UFRJ, 2005.

FRANÇA, Cecília Cavalieri. **Composing, performing and audience-listening as symmetrical indicators of musical listening.** 1998. 313 f. Tese (Doutorado em Filosofia) - University of London, London, 1998.

FRANÇA, Cecília Cavalieri; SWANWICK, Keith. Composição, apreciação e performance na educação musical: teoria, pesquisa e prática. **Revista Em Pauta**, v. 13, n. 21, p. 5-41, dezembro. 2002.

FREITAS, Alexandre Luís Sampaio de *et al.* Qualidade na apreciação musical: escuta ativa direcionada. **Revista da Universidade Vale do Rio Verde**, Três Corações, v. 14, n. 1, p. 1088-1097, jan/jul 2016.

FREITAS, Mário César Matos de. **A CASa aberta:** por uma aprendizagem significativa pelo rádio. 2011. 157 f. Monografia (Graduação em Publicidade e Propaganda) - Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2011.

FREITAS, Sergio Paulo Ribeiro de. **Teoria da Harmonia na Música Popular:** uma definição das relações de combinação entre os acordes na harmonia tonal. 1995. 212 f. Dissertação (Mestrado em Música) – Universidade Estadual Paulista, São Paulo, 1995.

FRIESEN, Rafael Ricardo. **Panorama das competências do pianista de coro no Brasil.** 2018. 170 f. Dissertação (Mestrado em Música) – Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2018.

FRIESEN, Rafael Ricardo; BAPTAGLIN, Leila Adriana. Uma revisão bibliográfica sobre apreciação musical em teses e dissertações. **Revista da Associação Brasileira de Educação Musical.** 2022.

FUBINI, Enrico. **Estética da Música.** Lisboa: Edições 70, 2012.

GEHRING, Albert. **The appreciation of music.** Sem local: Cleveland, 1913.

GIANELLI, Andrea Mischiatti. **A disciplina análise musical em instituições de ensino superior da cidade de São Paulo.** 2012. 104 f. Dissertação (Mestrado em Música) - Universidade Estadual Paulista, São Paulo, 2012.

GIORGETTI, Luiz Rafael Moretto. **Práticas pedagógicas de auxílio ao desenvolvimento da escuta musical na disciplina de percepção musical.** 2018. 100 f. Dissertação (Mestrado em Música) - Universidade Estadual Paulista, São Paulo, 2018.

GRANJA, Carlos E. de S. C. **Musicalizando a escola: música, conhecimento e educação.** São Paulo: Escrituras, 2006.

GREEN, Lucy. **How popular musicians learn:** a way ahead for music education. Farnham: Ashgate, 2002.

GOBBI, Valéria. **As significações da percepção na apreciação musical.** 2011. 178 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.

GOMES, Érica Dias. **Ensaios sobre música e construções contemporâneas:** compreensão musical por meio da apreciação. 2014. 150 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual do Centro-Oeste do Paraná, Irati, 2014.

GOMES, Vitor Sérgio; *et al.* A mediação digital e pedagógica como proposta para a ampliação do significado social do Museu da Música de Mariana. In: XXV CONGRESSO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA. **Anais...** Vitória, 2015.

GONÇALVES, Aladim Lopes. **A web rádio escola como instrumento de educação, cultura e cidadania.** 2015. 121 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Nove de Julho, São Paulo, 2015.

GUDSMUNDOTTIR, Helga Rut. Advances in music reading research. In: **Music Education Research.** Vol. 12, nº4, 2010. Disponível em: <https://www.academia.edu/397770/Advances_In_Music_Reading_Research>. Acesso em: 14 abr. 2023.

- HAGGIN, Bernard H. **The new listener's companion and record guide.** New York: Horizon press, 1978.
- HARRISON, Armin. **Music appreciation.** Santa Ana: Santa Ana College, [s.d.]. Disponível em: <<https://library.achievingthedream.org/epccmusicappreciation/>>. Acesso em: 17 fev. 2022.
- HENTSCHKE, Liane. **Musical development:** testing a model in the audience-listening setting. 1993. 381 f. Tese (Doutorado em Educação Musical) – University of London, London, 1993.
- HICKOK, Robert. **Exploring music.** Addison-Wesley Publishing Company, 1979.
- ILARI, Beatriz; MATEIRO, Teresa; (org.). **Pedagogias em educação musical.** Curitiba: Intersaber, 2012.
- JUSTUS, Liana; MIRANDA, Clarice. **Formação de plateia em música.** Curitiba: Expoente, 2003.
- KAPLÚN, Mario. **Una pedagogía de la comunicación.** La Habana: Editorial Caminos, 2002.
- KERMAN, Joseph. **Listen.** New York: Worth Publishers, 1976.
- KOELLREUTTER, Hans Joachim. **Introdução à estética e à composição musical contemporânea.** Org.: Bernardete Zagonel; Salete M. la Chiamulera. 2ª edição. Porto Alegre: Movimento, 1987.
- KRAMER, Lawrence. **Why classical music still matters.** London: University of California Press, 2007.
- KREHBIEL, Henry Edward. **How to listen to music:** hints and suggestions to untaught lovers or the art. New York: Charles Scribner's Sons, 1908.
- LAMBERT, Rosangela. Pedagogia musical: Swanwick e a pluralidade do discurso musical. **Terra da música blog.** 2016. Disponível em: <https://terradamusicablog.com.br/pedagogia-musical-swanwick-e-pluralidade-do-discurso-musical/>. Acesso em: 01 fev. 2023.
- LEITÃO, Rogério Ribeiro das Chagas. **A musicalidade do Bumba-boi da ilha:** construção de instrumental artístico e pedagógico. 2018. 168 f. Dissertação (Mestrado em artes) - Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2018.
- LEME JUNIOR, Antonio Carlos. **Três valsas para piano de Radamés Gnattali:** uma abordagem analítico-interpretativa. 2009. Dissertação (Mestrado em Música) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2009.
- LIMA, Etier Pires de Deus; CORREA, Heloisa Scherer; RODRIGUES, Noeli Aguida. Rádio Fala Galera: Educomunicação e Cidadania na Escola. In: II EDUCOM SUL. **Anais...** Santa Maria, 2013.
- LIMA, Henrique Rocha de Souza. **Desenho de escuta:** políticas da auralidade na era do áudio ubíquo. 2018. 410 f. Tese (Doutorado em Música) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2018.
- LIMA, Jorge Miguel dos Santos. **Implicações da análise musical no estudo da percussão no ensino básico.** 2017. 119 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Música) - Escola Superior de Música e Artes do Espetáculo, Porto, 2017.

- LÍNGUA Tonal. In: Wikipedia: a enclopédia livre. Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/L%C3%ADngua_tonal>. Acesso em: 17 set. 2020.
- LINGUAGEM assobiada. In: Wikipédia: a enclopédia livre. Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Linguagem_assobiada>. Acesso em: 17 set. 2020.
- LINGUAGEM do assobio. In: Youtube. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=A5w4nRT6ZRk>>. Acesso em: 17 set. 2020.
- LOUREIRO, Helena Ester Munari Nicolau. **A interação entre música e poesia na construção de sentido em canções para crianças:** contribuições para o processo de musicalização na perspectiva de letramento musical e inclusão cultural. 2016. 223 f. Tese (Doutorado em Estudo da Linguagem) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2016.
- LUZ, Marcelo Caires. **A educação musical na terceira idade:** uma proposta metodológica de sensibilização e iniciação à linguagem musical. 2005. 125 f. Dissertação (Mestrado em Gerontologia) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2005.
- MACEDO, Narjara Medeiros de. **A apreciação musical infantil:** aspectos da constituição da infância contemporânea no discurso de crianças do Ensino Fundamental. 2005. 224 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2005.
- MACHADO, Éverton da Silva. **Músicos que leem partitura e músicos que tocam de ouvido.** 2013. 41 f. Trabalho de conclusão de curso (Licenciatura em Música) – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013.
- MACHLIS, Joseph. **The enjoyment of music:** an introduction to perceptive listening. 3^a ed. Shorter edition. New York: W. W. Norton, 1970.
- MARON, Paulo. **Afinando os ouvidos:** um guia para quem quer saber mais e ouvir melhor música clássica. São Paulo: Annablume, 2003.
- MÁRQUES, Fernanda Telles; TALARICO, Blueth Sabrina Lobo Uchôa. Da comunicação popular à educomunicação: reflexões no campo da “educação como cultura”. **Atos de Pesquisa em Educação**, Blumenau, p. 422-444, ago./nov. 2016. ISSN 1809-0354. Disponível em: <<https://proxy.furb.br/ojs/index.php/atosdepesquisa/article/view/4897/3333>>. Acesso em: 13 mai.2021.
- MARTÍN-BARBERO, Jesús. Desafios culturais da comunicação à educação. **Revista Comunicação & Educação**, Salesiana: São Paulo, p. 51-61, mai./ago. 2000.
- McKINNEY, Howard D.; ANDERSON, W. R. **How to listen to good music.** New York: Blue Ribbon Books, 1947.
- MED, Bohumil. **Teoria da música.** 4^a edição revista e ampliada. Brasília: Musimed, 1996.
- MENDES, Adriana do Nascimento Araújo. **Um estudo experimental a respeito da apreciação musical de alunos do ensino fundamental no ensino musical via computador.** 2010. 198 f. Tese (Doutorado em Música) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2010.
- MENDONÇA, Júlia Escalda. **Relações entre prática musical, habilidades auditivas e metalingüísticas de crianças de cinco anos.** 2009. 135 f. Dissertação (Mestrado em Música) - Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2009.

MENEZES, Thércio Lima; MARINS, Paulo Roberto Affonso; LOPES, Eloisa Assunção de Melo. Um Podcast musicado e seu uso como recurso interdisciplinar. 5º NAS NUVENS... CONGRESSO DE MÚSICA. *Anais...* Belo Horizonte: UFMG, 2019.

MIGON, Cristiane Abreu. **Possibilidades e limites de uma apreciação musical multi/intercultural nas escolas.** 2015. 141 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2015.

MILLER, Hugh Milton. **Introduction to music:** a guide to good listening. New York: Barnes & Noble, 1958.

MUNIZ, Leíse Garcia Sanches. **Aprendizagens musicais na orquestra de teclados “Zélio Sanches Navarro” como prática social:** um estudo de caso. 2018. 212 f. Dissertação (Mestrado em Música) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2018.

NADEAU, Roland; TESSON, William. **Listen:** a guide to the pleasures of music. Boston: Allyn and Bacon, 1971.

NATERA, Gislene. **Música, formação e mídia-educação:** um estudo com futuras professoras de crianças. 2021. 452 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2021.

NATUME, Hilda. **Musicalização:** memórias, experiências e sensibilidades na terceira idade. 2018. 113 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade da Região de Joinville, Joinville, 2018.

NEWSON, Keith. **Listening to music.** London: Frederick Warne & Co., 1967.

OLIVEIRA, Luís Fernando Ribeiro de. **Voz no ar:** poder simbólico e reprodução, uma análise das relações que envolvem o projeto rádio escola. 2014. 125 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Uberaba, Uberaba, 2014.

OTOTUMI, Cristiane H. Vital. Considerações iniciais sobre leitura à primeira vista, memorização e a disciplina Percepção Musical. In: V SIMPÓSIO ACADÊMICO DE VIOLÃO DA EMBAP. *Anais...* Curitiba, 2011.

PEREIRA, Luana Roberta Oliveira de Medeiros. **As atividades de apreciação musical em diálogo com o desenho:** uma análise das primeiras expressões do conhecimento musical por crianças de 3 a 6 anos. 2010. 209 f. Dissertação (Mestrado em Música) - Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2010.

PERRENOUD, Philippe. **Construir as competências desde a escola.** Trad. Bruno Charles Magne. Porto Alegre: ArtMed, 1999.

PERSICHETTI, Vincent. **Twentieth-century harmony:** creative aspects and practice. New York: W. W. Norton & Company, 1961.

PICCHI, Achille Guido. **A pesquisa em música e a análise musical:** uma breve introdução. Apostila em publicação.

PICCHI, Achille Guido. **Canção de câmera brasileira:** teoria, análise, realização. Rio de Janeiro: Autografia, 2019.

PICCOLO, Adriana Noronha. O canto popular brasileiro e a sistematização de seu ensino. In: XV CONGRESSO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA. *Anais...* 2005. Disponível em: <https://anppom.org.br/anais/anaiscongresso_anppom_2005/sessao8/adriana_piccolo.pdf>. Acesso em: 13 de abr. 2023.

PINTO, Camile Tatiane de Oliveira. **O choro na educação básica:** a construção do conhecimento musical por meio da apreciação do repertório do choro. 2020. 123 f. Dissertação (Mestrado em Música) - Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2020.

PINTO, César Antero Marinho. **Análise musical:** proposta de um modelo de integração da análise musical na disciplina de instrumento no Ensino Básico. 2018. 100 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Música) - Escola Superior de Música e Artes do Espetáculo, Porto, 2018.

RABY, Melody Lynn Falco. **Apreciação musical em crianças com deficiência intelectual.** 2015. 186 f. Dissertação (Mestrado em Música) - Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2015.

RAMOS, Lucas de Campos. **O violão de 6 cordas e as habilidades de acompanhamento no Choro.** 2016. 177 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Artes) – Universidade de Brasília: Brasília, 2016.

RATTI, Federico Schumacher. **La espacialidad en la experiencia musical acusmática:** un enfoque cognitivo. 2019. 245 f. Tese (Doutorado em Música) - Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2019.

RAUSKI, Rafael Dalalíbera. **Representações sociais sobre música, estilos musicais e aula de música:** uma problematização necessária. 2015. 168 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2015.

RIBEIRO, Luiza Carla; TUZZO, Simone Antoniaci. Jesus Martín Barbero e seus estudos de mediação na telenovela. **Revista Comunicação & Educação**, Salesiana: São Paulo, v. 16, n.2, p. 39-49, jul./dez. 2013.

RICARDO, Albenise de Carvalho. **O bandolim na música popular brasileira.** 2005. 32 f. Trabalho de conclusão de curso (Licenciatura em Educação Artística) – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro: Rio de Janeiro, 2005.

REIS, Maria Antonia Ferreira da Costa. **O questionamento enquanto estratégia de ensino, aprendizagem e avaliação nas aulas de iniciação musical.** 2014. 173 f. Dissertação (Mestrado em Ensino da Música) – Universidade Católica Portuguesa, Porto, 2014.

REPSOLD, Mônica. **Panorama e apropriações das tecnologias digitais da informação e comunicação no ensino da música em escolas de educação básica na rede federal no Rio de Janeiro.** 2021. 240 f. Tese (Doutorado em Música) - Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2021.

RETI, Rudolph. **The thematic process in music.** New, York: Macmillan, 1951.

RODOVALHO, Isabella Amaral Araújo. **Processos de ensino e aprendizagem musicais no grupo de percussão do Colégio Cenecista dr. José Ferreira:** um estudo com jovens. 2020.

128 f. Dissertação (Mestrado em Música) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2020.

RODRIGUES, Fernando Macedo. **Tocar violão:** um estudo qualitativo sobre os processos de aprendizagem dos participantes do Projeto Arena da Cultura. 2007. 117 f. Dissertação (Mestrado em Música) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2007.

RODRIGUES, Leonardo do Nascimento. **Apreciação musical nos anos iniciais do ensino fundamental:** experiências de escuta de música instrumental. 2017. 142 f. Dissertação (Mestrado em Música) - Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2017.

SÁ, Fábio Amaral da Silva. **Ensino coletivo de violão:** uma proposta metodológica. 2016. 259 f. Dissertação (Mestrado em Música) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2016.

SAHÃO, Eduardo Assad. **Edu(comuni)cação:** uma experiência entre educação musical e educomunicação para uma formação crítica, ativa e criativa. 2020. 152 f. Dissertação (Mestrado em Música) - Universidade Estadual Paulista, São Paulo, 2020.

SANTANA, Alexandre Rebouças de. **Vivência da epistemologia do educar na aula de música.** 2013. 76 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2013.

SANTOS, Cleonice dos. **Preferências musicais de alunos de 5.^a a 8.^a série da rede municipal de ensino de Curitiba.** 2007. 124 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2007.

SANTOS, Cristiele Araújo Teixeira dos; BARROS, Cassiano de Almeida. A percepção musical e a apreciação musical: revisão de conceitos. In: JORNADA DE ESTUDOS EM EDUCAÇÃO MUSICAL, 6., 2016. São Carlos. Anais.... São Carlos: UFSCar, 2016. p.305-313.

SANTOS, Thássia Silva dos. **Percepção e apreciação musical e habilidade de ordenação temporal em indivíduos implantados pós linguais.** 2013. 74 f. Dissertação (Mestrado em Ciências) - Universidade Federal de São Paulo, São Paulo, 2013.

SANTOS JUNIOR, Paulo Jeovani dos. **A percepção musical nas aulas de música:** uma análise das atividades desenvolvidas em uma turma do 4º ano do ensino fundamental. 2017. 104 f. Dissertação (Mestrado em Música) - Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2017.

SARMENTO, Lucia Helena. **A escuta na contemporaneidade:** uma pesquisa de campo em educação musical. 2010. 170 f. Dissertação (Mestrado em Música) – Universidade do Estado de São Paulo, São Paulo, 2010.

SARTORI, Ademilde Silveira. Educomunicação e sua relação com a escola: a promoção de ecossistemas comunicativos e a aprendizagem distraída. **Comunicação, mídia e consumo**, São Paulo, vol. 7, n.19, p.33-48, jul. 2010. Disponível em: <<http://revistacmc.espm.br/index.php/revistacmc/article/view/193>>. Acesso em: 13 mai.2021.

SASSE, Ângela Deeke. **Doce flauta doce: um estudo de caso sobre o papel do espetáculo didático em atividades de apreciação musical direcionadas ao público infantil.** 2016. 146 f. Dissertação (Mestrado em Música) - Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2016.

- SCHENKER, Heinrich. **Counterpoint**. Livros I e II. Tradução: John Rothgeb e Jürgen Thym. Ann Arbor: Musicalia Press, 2001.
- SCHENKER, Heinrich. Das Meisterwerk in der Musik. **Music Analysis**. Vol. 5, nº 2/3, p. 151-191, 1925. Disponível em: <<http://www.jstor.org/stable/854184>>. Acesso em: 22.set.2020.
- SCHENKER, Heinrich. **Der Tonwille**. Volume II. Oxford: Oxford University Press, 2005.
- SCHENKER, Heinrich. **Harmony**. Tradução: Elisabeth Mann Borgese. Chicago: The University of Chicago Press, 1968.
- SCHMIDT, Beatriz Woeltje. O ensino coletivo de percussão. In: **Revista Tulha**. Vol. 8, nº 1 e 2, p. 37-57, jan-dez. 2022.
- SCHOPENHAUER, Arthur. **Metafísica do Belo**. São Paulo: Editora Unesp, 2003.
- SCHÜNEMANN, Aneliese Thönnigs. **Música e histórias infantis**: o engajamento da criança de 0 a 4 anos nas aulas de música. 2010. 109 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2010.
- SCRUTON, Roger. **Beleza**. São Paulo: É Realizações, 2013.
- SILVA, Andreia Cristina Soares da Silva. **A análise musical na formação do jovem músico**: componente exclusiva da disciplina de Análise e Técnicas de Composição? 2018. 132 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Música) - Universidade do Minho, Braga, 2018.
- SILVA, Beatriz Lopes da. **A leitura da partitura como ferramenta de estudo na aprendizagem do violino**. 2022. 100 f. Relatório de estágio (Mestrado em Ensino de Música) – Universidade de Évora, Évora, 2022.
- SILVA, Deimisson Gomes da; VASCONCELOS, Francisco Cartegiano de Souza. **Criar e tocar para uma escuta musical ativa**: uma proposta educativo-musical na formação de plateia. 2011. 57 f. Monografia (Graduação em Música) – Universidade de Brasília, Brasília, 2011.
- SILVA, Jassira Braz. **Habitus docente no ensino de música**. 2016. 69 f. Dissertação (Mestrado em Artes) - Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2016.
- SILVA, Sara Regina Moreira da. **Processos educativos e memórias de mulheres em processo de envelhecimento que vivem em um abrigo e participam de uma tertúlia musical dialógica**. 127 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2008.
- SILVA NETO, Moisés Ribeiro da. **Estratégias para uma escuta musical ativa**: utilizando a diversidade musical. 2012. 26 f. Monografia (Graduação em Música) – Universidade de Brasília, Brasília, 2012.
- SKOLSKY, Syd. **Evenings with music**. New York: E. P. Dutton & company, 1944.
- SOARES, Gina Denise Barreto. **A orquestra vai à escola**: os significados de um concerto didático para alunos da educação básica. 219 f. Tese (Doutorado em Música) - Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2015.
- SOARES, Ismar de Oliveira. Educomunicação: as múltiplas tradições de um campo emergente de intervenção social na Europa, Estados Unidos e América Latina. In: LIMA, J. C.; MELLO,

J. M. (Orgs.). **Panorama da Comunicação e das Telecomunicações no Brasil (2012/2013)**. Brasília: Ipea, 2013. Disponível em: <<https://repositorio.usp.br/item/002442869>>. Acesso em: 15 mar.2022.

SOARES, Ismar de Oliveira. Educomunicação: as perspectivas do reconhecimento de um novo campo de intervenção social, o caso dos Estados Unidos. **Revista**, etc, 2000a.

SOARES, Ismar de Oliveira. Educomunicação: um campo de mediações. **Revista**, etc, 2000b.

SOARES, Ismar de Oliveira. Gestão comunicativa e educação: caminhos da educomunicação. **Revista Comunicação & Educação**, Salesiana: São Paulo, n. 23, jan./abr. 2002, p. 16-25. Disponível em: <<https://www.revistas.usp.br/comueduc/article/view/37012>>. Acesso em: 13 mai.2021.

SOARES, Maria Cecília. **Escuta musical via internet:** contribuições para o ensino musical. 2013. 212 f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2013.

SOLETTI, Andréia Pagnan. **O uso da música em sala de aula:** um estudo de caso na escola estadual de ensino médio professor Jacintho Silva do município de Cotiporã/RS. 2013. 72 f. Monografia (Especialização em Mídias na Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013.

SOUZA, Tomás Teixeira de. **Laboratório online de música e tecnologia:** planejando e implementando um Mooc para o ensino de música online. 2017. 171 f. Dissertação (Mestrado em Música) - Universidade de Brasília, Brasília, 2017.

STEFANELLI, Ricardo. **Conectividade e dodiscência no ensino com audiovisual:** um estudo das percepções de estudantes e professores da escola básica. 2018. 395 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Nove de Julho, São Paulo, 2018.

STRAUSS, Joseph. **Introdução à teoria pós-tonal.** Tradução: Ricardo Mazzini Bordini. New Jersey: Prentice Hall, 2000.

STRINGHAM, Edwin John. **Listening to music creatively.** 2ª edição. Englewoods Cliffs: Prentice-Hall, 1959.

SUHAMY, Jeanne. **Guia da ópera.** Tradução: Paulo Neves Fonseca. Porto Alegre: L&PM Pocket, 1997.

SWANWICK, Keith. **A basis for music education.** London: Rouledge, 1979.

SWANWICK, Keith. **A developing discourse in music education.** London: Routledge, 2016.

SWANWICK, Keith. **Ensinando música musicalmente.** São Paulo: Moderna, 2003.

SWANWICK, Keith. **Música, mente e educação.** Trad.: Marcell Silva Steuernagel. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014.

SWANWICK, Keith. **Musical knowledge:** intuition, analysis and music education. London: Routledge, 1994.

SWANWICK, Keith. Reflexões sobre a sequência espiral do desenvolvimento musical. **Orfeu**, v. 6, n. 2, p. 336-347, set. 2021. Trad.: Cecília Cavalieri França; Marcus Vinícius Medeiros Pereira. 2021.

SWANWICK, Keith; TILLMAN, June. The sequence of musical development: a study of children's composition. **British Journal of Music Education**, Cambridge, v. 3, n. 3. Cambridge University Press, p. 305-339, 1986.

TAGG, Philip. Análise musical para “não-musos”: a percepção popular como base para a compreensão de estruturas e significados musicais. Trad. Fausto Borém. **Per Musi**, n. 23, jan-jul. 2011, p.7-18.

THOMPSON, Oscar. **How to understand music**. New York: The dial press, 1936.

TISCHLER, Hans. **The perceptive music listener**. Englewood Cliffs: Prentice-Hall, 1955.

TOVEY, Donald Francis. **Essays in musical analysis**. Oxford: Oxford University Press, 1935.

ULIANA, Silvana. **Educomusicalização:** a educação musical sob a perspectiva de educomunicação. 2017. 160 f. Dissertação (Mestrado em Tecnologias, Comunicação e Educação) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2017.

VELHO, Simone. **Compreendendo os procedimentos da atividade “tocar de ouvido”**. 2011. 141 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.

WHITE, John David. **Comprehensive musical analysis**. Oxford: Scarecrow Press, 1994.

WISNIK, José Miguel. **O som e o sentido:** uma outra história das músicas. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

WRIGHT, Craig. **Listening to music**. 4^a edição. Belmont: Schirmer, 2004.

ZANDER, Benjamin. Palestra TED. **The transformative power of classical music**. 2008. Disponível em: <https://www.ted.com/talks/benjamin_zander_the_transformative_power_of_classical_music>. Acesso em: 22 set. 2020.

ZARIFIAN, Philippe. **Objetivo competência**. São Paulo: Editora Atlas, 2001.

ZORZETTI, Denise. Música brasileira para o ensino do piano no nível elementar. In: I SIMPÓSIO BRASILEIRO DE PÓS-GRADUANDOS EM MÚSICA; XV COLÓQUIO DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA DA UNIRIO. **Anais...** Rio de Janeiro: UNIRIO, 2010. Disponível em: <<http://seer.unirio.br/simpom/article/view/2763/2072>>. Acesso em: 13 abr. 2023.

APÊNDICE

- 1- Os questionários aplicados aos sujeitos, bem como todas suas respostas, podem ser acessados através do seguinte *link*:
https://docs.google.com/spreadsheets/d/1T3qK3AkGLxAcIEN_whTggLxtd2GjtsSokxGWvc_giOM/edit?usp=sharing
- 2- Os vídeos usados na pesquisa podem ser acessados nos *links* abaixo:
<https://www.youtube.com/watch?v=xVRSBy6wzb4>
<https://www.youtube.com/watch?v=GrKMnInfQt4>
[https://www.youtube.com/watch?v=_qTqLla_og&t=1s](https://www.youtube.com/watch?v=-_qTqLla_og&t=1s)

ANEXOS

1- Artigo publicado na revista da ABEM

Texto original disponível em

<http://www.abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/1103>

Uma revisão bibliográfica sobre apreciação musical em teses e dissertações

Rafael Ricardo Friesen
rafael.friesen@ufrr.br

Leila Adriana Baptaglin
leila.baptaglin@ufrr.br

Resumo: Este artigo foi construído a partir de um processo exploratório sobre apreciação musical, sendo, portanto, uma pesquisa bibliográfica. Foram levantadas todas as teses e dissertações sobre o assunto na plataforma da Capes, onde, a partir dos resultados e após a análise dos resumos, foram selecionados 40 textos condizentes com o tema. Realizou-se a análise de conteúdo (BARDIN, 2016) com categorização dos assuntos contemplados pelos diversos autores. Verificou-se que a maioria dos trabalhos é da área da educação musical em escolas de ensino regular e que a Teoria Espiral de Desenvolvimento Musical de Keith Swanwick foi a principal abordagem avaliativa utilizada para mensurar o nível de apreciação dos sujeitos. Questiona-se o fato de que todos os autores que expuseram seus sujeitos de pesquisa à apreciação musical indicaram ter ocorrido efetivo desenvolvimento nos mesmos, independentemente da abordagem pedagógica utilizada. Confirmou-se a proximidade entre educação musical e apreciação musical e, por fim, identificou-se que a educomunicação comumente permeou os processos de ensino e aprendizagem encontrados.

Palavras chave: apreciação musical; educação musical; Keith Swanwick.

A literature review on musical appreciation in thesis and dissertations

Abstract: This paper has been built upon an exploratory process about musical appreciation, being, therefore, a bibliographic research. It has been assembled all the thesis and dissertations on the topic on the Capes platform, originating, through the results and analysis of abstracts, 40 selected texts compatible with the theme. The content analysis has been done (BARDIN, 2016), categorizing the topics covered by the various authors. It has been verified that most of the papers are in the area of musical education in mainstream schools, and that Keith Swanwick's Spiral Theory of Musical Development was the primary assessment approach used to measure the

appreciation level of the subjects. It is questioned that all the authors that had exposed their research subjects to musical appreciation indicated that effective development has occurred to them, independently of the pedagogical approach used. It has been confirmed the proximity between musical education and musical appreciation, and ultimately it has been identified that educommunication has commonly permeated the found teaching and learning processes..

Keywords: musical appreciation; musical education; Keith Swanwick.

Una revisión de la literatura sobre la apreciación musical en tesis y dissertaciones

Resumen: Este artículo se construyó a partir de un proceso exploratorio sobre la apreciación de la música, siendo, por tanto, una investigación bibliográfica. Todas las tesis y dissertaciones sobre el tema fueron encuestadas en la plataforma Capes, donde, a partir de los resultados y tras analizar los resúmenes, se seleccionaron 40 textos coherentes con el tema. Se realizó el análisis de contenido (BARDIN, 2016) con la categorización de los temas contemplados por los distintos autores. Se verificó que la mayoría de los trabajos son del área de educación musical en escuelas de educación regular y que la Teoría Espiral del Desarrollo Musical de Keith Swanwick fue el principal enfoque evaluativo utilizado para medir el nivel de apreciación de los sujetos. Es cuestionable el hecho de que todos los autores que expusieron a sus sujetos de investigación a la apreciación musical indicaron que siempre se produjo un desarrollo efectivo en ellos, independientemente del enfoque pedagógico utilizado. Se confirmó la proximidad entre la educación musical y la apreciación musical y, finalmente, se identificó que la educomunicación impregnaba comúnmente los procesos de enseñanza y aprendizaje encontrados.

Palabras clave: apreciación musical; educación musical; Keith Swanwick.

Questões introdutórias e metodológicas

No processo comunicativo existente na música tem-se, basicamente, 3 entes: compositor, intérprete e audiência. Muito embora possa ocorrer de um mesmo indivíduo assumir mais de um desses papéis, na ausência de qualquer um deles esse sistema não se completa. A apreciação musical assume papel preponderante neste cenário, especialmente para quem estiver como audiência, uma vez que a atuação destes personagens limita-se à escuta (por mais que ela não precise ser desinteressada ou mesmo ausente de criatividade⁹⁴). Principalmente dentre os educadores das pedagogias musicais ativas do século XX em diante, o ato de *escutar* música, ao invés de somente *ouvi-la*, passou a incorporar mais intensamente o ensino de música. É, portanto, um assunto fundamental para os processos de comunicação e educação musical.

Esta pesquisa é resultado de processo exploratório inicial em um trabalho de doutoramento que objetiva avaliar os impactos de exposições educomunicativas⁹⁵ de análise

⁹⁴ Stringham (1959, p. 2), por exemplo, afirma: “the appreciator should not be a static, non-participative ‘consumer’ of art. Rather, he should be a dynamic, distinctively creative entity in the artistic triumvirate without whom no ‘Word of Art’ could be possible”.

⁹⁵ Educomunicação, de forma bastante simplificada, é uma proposta que correlaciona educação e comunicação. O objetivo é comunicar eficazmente para que o processo educacional ocorra melhor, com participação dos aprendizes e comumente com o uso das ferramentas tecnológicas que estiverem disponíveis. Jesús Martin-Barbero é um dos primeiros e principais autores que propuseram tal concepção.

musical no desenvolvimento do nível de apreciação musical⁹⁶. Para Gil (2008, p. 27), nestas pesquisas exploratórias o objetivo é “proporcionar visão geral, de tipo aproximativo, acerca de determinado fato”, e elas “habitualmente envolvem levantamento bibliográfico e documental” (*idem*). Tal exploração permitiu a constatação de que outras obras, como livros publicados sobre o tema, comumente apresentam abordagens diferentes dos textos aqui revisados. Portanto, optou-se por atenção apenas às teses e dissertações supracitadas. O levantamento documental, realizado em 3 de setembro de 2021, utilizou-se da expressão “apreciação musical” sem outros filtros, contemplando, portanto, todo o conteúdo disponível no catálogo da Capes. A plataforma apresentou 77 resultados, dos quais 40 foram selecionados em uma *pré-análise* após leitura dos resumos. Portanto, esta é uma pesquisa bibliográfica, desenvolvida exclusivamente a partir desse tipo de fonte (GIL, 2008, p. 50), cujo objetivo é de *verificar como tais autores abordam a apreciação musical*. A análise de conteúdo (BARDIN, 2016) serviu para o exame dos dados através de descrição dos fatos encontrados e discussão das percepções dos presentes autores. A etapa da *análise* ocorreu na exploração do material com a leitura dos textos selecionados e realização de fichamentos. Posteriormente os textos foram tabelados de acordo com as abordagens dos autores em relação à apreciação musical. A partir desta tabela, estas subcategorias foram agrupadas em cinco perspectivas, com subsequente discussão.

Uma vez que a apreciação musical é assunto frequentemente abordado na educação musical, tem-se que uma extensa revisão bibliográfica torna-se ferramenta adjutória no processo de conhecimento sobre o tema. Assim sendo, o presente artigo serve para pesquisadores interessados nesta matéria.

Revisão bibliográfica e análise dos dados

Pelo fato de a apreciação musical ser o eixo norteador desta pesquisa, entendeu-se ser necessário apresentar alguma discussão sobre o tema. O que se observa dentre diversos autores é que este ato não tende a ser entendido como algo passivo, sem participação atenta do ouvinte. Soares (2015, p. 89), por exemplo, defende que apreciar é uma resposta ao estímulo sonoro e um juízo estético, onde se utiliza de todos recursos dos quais se dispõe. Caldeira Filho (1971, p. 14), posiciona-se de forma semelhante no que tange à mobilização de conhecimentos para uma

⁹⁶ Esta tese, sob o título provisório de *Apreciação musical orientada: um estudo educomunicativo com exposição de análise musical*, encontra-se em desenvolvimento durante a submissão do presente artigo. A autoria e orientação é dos autores.

fruição estética mais profunda: “a apreciação será tanto mais intensa quanto mais preparado estiver o ouvinte para a recepção da mensagem que o criador quis transmitir”. Embora as posturas deste autor apresentem tendência mais hedonista, em que a apreciação teria finalidade de produção de prazer, nota-se, também em outros autores (ALEXANDRE, 2018; BASTIÃO, 2009; CONSTANTINO, 2017; FERREIRA, 2020; GOBBI, 2011; GOMES, 2014; PINTO, 2020; RABY, 2015), que a reunião de conhecimentos e experiências prévias tem papel significativo no processo de apreciar música.

Outra discussão constante sobre o tema aborda os níveis de apreciação musical dos sujeitos, que vão desde um ouvinte passivo (para quem a música é um mero elemento do *background* sonoro ao qual não se presta muita atenção, de certa forma semelhante à *música-mobília* de Erik Satie) até o indivíduo que é capaz não só de perceber e distinguir os diversos elementos e formas musicais, mas também encontrar significado pessoal e profundo nas obras. Aqui importa diferenciar os verbos *ouvir* e *escutar*, pois aquele está relacionado a uma ação desinteressada/desatenta, enquanto este implica em atenção aos materiais sonoros. Deste modo, apreciação musical correlaciona-se com *escutar*, e não com *ouvir*. Com isso temos que, quando os diversos autores listam os níveis de apreciação existentes, estes vão desde a “*não-apreciação*”, onde ocorre audição passiva, até os níveis mais profundos supracitados.

Observa-se que a tentativa dos autores é conduzir as audiências a uma escuta significativa, onde “é a intencionalidade desta escuta dos sons o princípio fundamental para a educação dos alunos-ouvintes na contemporaneidade” (CONSTANTINO, 2017, p. 54). Portanto, entender-se-á que, muito embora uma audição passiva seja possível, *apreciar música* implica em buscar uma escuta atenta da música. “Chamamos de apreciação musical quando a esse ato é direcionado atenção, concentração e conhecimento” (ALEXANDRE, 2018, p. 33).

Desta forma, a partir das articulações teóricas realizadas que apontaram uma definição de *apreciação musical*, buscou-se levantar como as teses e dissertações constantes no catálogo da Capes abordaram tal assunto. A análise do material encontrado levou às categorizações das abordagens, indicadas na tabela abaixo.

Tabela 1: Categorias e subcategorias de análise

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	QUANTITATIVO
Perspectiva Musical	<ul style="list-style-type: none"> • Relação entre percepção e apreciação musical • Significados/sentidos da música 	14 ao total: 4 teses

	<ul style="list-style-type: none"> • Ampliação de repertório dos sujeitos 	10 dissertações
Perspectiva Educacional	<ul style="list-style-type: none"> • Modelo Espiral na avaliação de apreciação • Educação escolar • Uso didático da apreciação musical • Concertos didáticos • Terceira idade 	32 ao total: 5 teses 27 dissertações
Perspectiva Tecnológica	<ul style="list-style-type: none"> • Influência da mídia no gosto musical • Uso de tecnologia na apreciação 	10 ao total: 4 teses 6 dissertações
Perspectiva Filosófica	<ul style="list-style-type: none"> • Discussões filosóficas 	2 teses
Perspectiva Biológica	<ul style="list-style-type: none"> • Área biológica 	2 dissertações

Observa-se que nos textos revisados a apreciação musical foi abordada sob cinco perspectivas, sendo que três delas possuem mais de uma subcategoria. Em virtude dos termos de busca utilizados, não é de se estranhar que a maioria dos trabalhos tenha tocado nas perspectivas *educacional* e *musical*, pois apreciação musical tem sido mais intensamente inserida e discutida no âmbito da educação musical desde as considerações trazidas pelos educadores das pedagogias musicais ativas do século XX. Saliente-se que diversos trabalhos foram enquadrados em mais de uma categoria, por isso a somatória dos totais ultrapassa o numeral de 40 textos.

A categoria *perspectiva musical* contempla pesquisas em que a apreciação musical foi abordada com maior ênfase em assuntos relacionados à percepção musical, aos significados e sentidos da música para os sujeitos e na ampliação do repertório conhecido e/ou apreciado pelas pessoas.

Nos textos analisados verificou-se uma diferenciação entre *percepção* e *apreciação* musical, onde a percepção é “primordial para a construção do conhecimento em música” (GOBBI, 2011, p. 36). Assim, ela não é o conhecimento em si, mas o canal pelo qual se inicia a apreensão do mundo sonoro (*ibidem*, p. 137). O que se verifica é que os objetos sonoros são dados concretos que passam por constantes modificações enquanto são percebidos, sendo que ocorrem memorizações dos sons, decodificações e comparações entre eles (GIORGETTI, 2018; GOBBI, 2011). Assim, nos textos revisados, o termo *percepção* relaciona-se mais comumente aos processos de captação, identificação e classificação dos sons, enquanto a *apreciação*

contempla a fruição, em ato que engloba tanto a objetividade de perceber os elementos musicais quanto a subjetividade do gosto e valoração pessoal da obra. Raby (2015, p. 40), por exemplo, usando uma terminologia diferente afirma que “em geral a percepção auditiva é descrita como o processo de captação dos sons e sua memória, ou seja, no ato de perceber, identificar e classificar os sons, enquanto a percepção musical é descrita como a inserção desse processo no contexto do discurso musical”. Para diversos dos autores pesquisados, portanto, sem ouvir e distinguir/classificar os elementos musicais não é possível apreciar. Tem-se ciência de que, entre outros autores a diferenciação sobre *percepção* e *apreciação* é mais intensamente explorada, como no caso de Willems (s.d.), que divide a audição em processos de sensibilidade sensorial, reação afetiva e consciência auditiva.

Nesse âmbito, os demais textos (SANTOS JÚNIOR, 2017; GIORGETTI, 2018) apresentam discussões a respeito de percepção musical em aulas. Vê-se que “apreciação musical, embora não seja a única modalidade de atividade educativa que desenvolve a percepção musical, destaca-se dentre as outras formas de atividade, porque trabalha diretamente com a obra musical em sua totalidade” (SANTOS JÚNIOR, 2017, p. 58).

Outro assunto abordado pesquisou *o que* os sujeitos envolvidos perceberam auditivamente. Mais especificamente, Ratti (2019) focou sua pesquisa na experiência de audição musical, por parte do ouvinte, perante obras musicais acusmáticas multicanal⁹⁷. Os experimentos indicaram quais elementos sonoros foram mais percebidos pelos sujeitos, bem como suas reações emocionais. Para tanto os ouvintes foram expostos a fragmentos de composições e suas respostas foram analisadas, tanto a partir de entrevistas quanto de dados colhidos por um eletroencefalógrafo. Neste último caso, buscou-se verificar se a música acusmática apresentada produziu emoções positivas ou negativas (indicadas por reações nas partes frontal esquerda ou direita do cérebro). Verificou-se que, quando ocorre maior utilização de variação na espacialidade dos elementos sonoros (em virtude dos 8 canais do “surround”), a relevância e significação da experiência da escuta é maior.

Dentre os significados que a música tem para crianças e adolescentes em idade escolar e as razões pelas quais ela é consumida por este público, percebem-se motivações de ordem religiosa e moral (MACEDO, 2005; RAUSKI, 2015), de relação com outros produtos correlacionados à música e de conexão com o mundo dos adultos inclusive no que diz respeito

⁹⁷ Música acusmática é uma espécie de música eletroacústica especialmente composta para apresentação através de alto falantes, ao invés de ser realizada performaticamente. As obras utilizadas nesta pesquisa foram produzidas em até 8 canais, em exposições semelhantes aos aparelhos de som residenciais com *surround*.

à sexualidade e à violência (MACEDO, 2005), de expressão emocional (SANTOS, 2007; RAUSKI, 2015), e principalmente em “função de diversão, entretenimento, distração, proporcionando maior prazer durante a realização das tarefas normais do cotidiano” (RAUSKI, 2015, p. 148). Tendo como base os estudos culturais, Costa (2015, p. 166) verificou 7 categorias nas quais enquadravam-se os consumos de música midiática por parte dos sujeitos: “música como marca de vida pessoal e subjetividade; música como fator de criação e identidade; música como engajamento social; música e corporeidade juvenil; música como elemento de fruição estética; música e consumo; consumo musical; idade e gênero”. Para Santos (2007, p. 111) a lista de significados inclui, também, comunicação, representação simbólica e crítica social. Scruton (2013, p. 120) colabora com essa discussão ao afirmar que “essas referências ao significado e à compreensão dão a entender que as obras de arte comunicam algo, [...] o qual deve ser por nós compreendido a fim de que possamos apreciar o trabalho e tenhamos alguma noção de seu valor”.

O último assunto verificado abarcou a exposição dos sujeitos a repertórios diversificados, em busca de uma expansão deles. Os autores concluíram que a apreciação musical pode ser usada como ferramenta para aumentar a gama de obras musicais diversificadas conhecidas pelos alunos, tanto nos espaços escolares quanto em aulas especializadas de instrumentos (SASSE, 2016; MIGON, 2015; ALEXANDRE, 2018; SÁ, 2016; MUNIZ, 2018). Para Alexandre (2018, p. 19), “as atividades musicais na escola, pautadas também na apreciação musical, tornam-se uma importante ferramenta para o professor trabalhar com a diversidade [e] a ampliação de repertórios, para a sensibilização e promoção de experiências estéticas aos estudantes”.

Um dos assuntos encontrados na *perspectiva educacional* contempla teses e dissertações que abordam a Teoria Espiral de Desenvolvimento Musical de Swanwick (2016) sendo usada como ferramenta de avaliação da apreciação musical. Esta teoria, apesar de poder ser utilizada tanto na educação musical quanto na perspectiva musical (no que tange à mensuração dos níveis de escuta dos sujeitos), foi encontrada na presente pesquisa apenas em trabalhos da área educacional. Portanto, foi categorizada nesta perspectiva. Seu uso deu-se inicialmente para verificar se seria possível usá-la como ferramenta avaliativa do nível de apreciação musical dos sujeitos, pois “alguns professores não definem o que esperam do aluno em termos de aprendizagem musical, e, ao avaliar, partem de critérios intuitivos” (DEL BEN, 1996, p. 1). A partir das discussões percebeu-se que a Teoria Espiral precisou ser expandida e que seu uso como ferramenta avaliativa do estágio de compreensão musical em que os sujeitos estão é perfeitamente possível.

Outros elementos encontrados dizem respeito à educação em âmbito escolar, ao uso didático da apreciação musical inclusive em concertos desta natureza e educação musical com pessoas na terceira idade. 21 das 32 teses e dissertações foram com pesquisas em âmbito escolar, demonstrando como a apreciação musical e estes espaços estão intimamente correlacionados. No que tange esse assunto, Constantino (2017, p. 80) afirma que

a apreciação musical na escola constitui-se em tarefa a ser empreendida em dois tempos: a) como mediadora e juíza das demais atividades musicais, como a composição, improvisação e a execução e, na perspectiva que se adotou nesta pesquisa; b) como atividade autônoma, que visa o desenvolvimento do conhecimento musical dos alunos e da ampliação de sua cultura geral e acesso aos bens culturais, auxiliando-os no contato com gêneros musicais não familiares e na redescoberta ou aprofundamento de materiais anteriormente apreciados.

Em outras pesquisas a apreciação musical foi usada como base e/ou ferramenta do processo educacional, havendo ênfases em gêneros musicais específicos ou apenas como parte do desenvolvimento nessa área. O que se verificou é que os conteúdos apreendidos pelos alunos influenciaram a profundidade da sua compreensão, além de que é possível utilizar apreciação musical como forma de se ensinar música. Dentre as diversas abordagens de levantamento de dados, observou-se que a utilização de desenhos por parte dos sujeitos é um meio válido de comunicação das percepções, principalmente com crianças. Além da Teoria Espiral, o modelo C(L)A(S)P de Swanwick também foi utilizado por dois autores, tanto em aulas de instrumento em grupo (SÁ, 2016) quanto em uma licenciatura (SOUZA, 2017).

No âmbito da educação musical, a partir das perspectivas *musical* e *educacional* supracitadas, tem-se que começar tal trabalho formativo com repertórios diferentes dos que circulam entre os alunos pode, eventualmente, comprometer sua formação, afastando os alunos do contato com a música, bem como produzindo estigmas. Algo comum é a percepção equivocada de que a música erudita europeia com partitura seria superior, e, portanto, mais digna de ser estudada seriamente, enquanto outros gêneros não. Assim, tem-se que começar a educar musicalmente através de músicas de estilos aos quais os alunos estejam mais familiarizados pode ser mais efetivo (SANTOS, 2007). “O conhecimento do repertório que o aluno procura escutar, fora das aulas, torna-se uma possível ferramenta para que o educador musical busque elaborar a ampliação de um repertório de possibilidades criativas a ser utilizado em sala de aula” (MIGON, 2015, p. 76). A partir dessas obras pode-se expandir os horizontes permitindo que os alunos não se limitem ao que receberam das suas fontes primárias de formação de preferências musicais. Para tanto, cabem os dados obtidos por autores como Rauski (2015) e Migon (2015), de que o núcleo central das afinidades desses alunos orbita os gêneros *rock*, *pop*, *sertanejo*, *rap*, *funk*

carioca, pagode e samba. Em virtude das, previamente citadas, influências religiosas, o repertório dessa natureza poderia ter incluído, inclusive, a música religiosa cristã, dado o alto índice de adeptos das diversas vertentes do cristianismo no Brasil, conforme indicado pelo Censo de 2010 (BRASIL, 2010). Preferencialmente essas músicas do processo inicial de educação precisariam ser com letra ao invés de puramente instrumentais, pois de acordo com Costa (2015), os alunos atentam muito mais à letra das canções do que a outros elementos, sendo que raras referências à melodia e ao timbre aparecem.

Dentre as abordagens relacionadas à expansão dos repertórios dos sujeitos, tem-se que o uso de concertos didáticos tem ocorrido com maior frequência, inclusive com diversas instituições produtoras de música de concerto ocupando parte de suas agendas com estas ações (SOARES, 2015; SASSE, 2016). Isto é discutido por Soares (2015, p. 11) ao afirmar que “tais programas em geral são configurados com o objetivo de promover ações educativas que venham a contribuir para a renovação e ampliação do público consumidor da música de concerto”. Além desta ênfase, encontrou-se uma segunda, na qual os trabalhos visavam expor alunos a músicas às quais não estavam habituados, como formação voltada à diversidade musical e multiculturalismo.

Abordagens com pessoas na terceira idade foram realizadas por Silva (2008), Luz (2005) e Natume (2018). Nestas pesquisas foram realizadas atividades de musicalização que incluíram apreciação musical, comumente associadas a outras atividades musicalizadoras, como diálogos e exploração do mundo sonoro. Nota-se que as exposições das memórias dos sujeitos foram uma constante, o que lhes permitiu um processo de (re)humanização por meio do compartilhamento de suas histórias de vida. Usualmente as escutas nesses trabalhos foram mais subjetivas, ligadas afetivamente ao passado de cada um.

A categoria *perspectiva tecnológica* contempla pesquisas em que se avaliou a influência da mídia nas preferências musicais dos sujeitos e os usos de tecnologias contemporâneas no processo de apreciação musical. Observou-se que, dentre as pesquisas que atuaram em educação musical, a grande maioria o fez em escolas de ensino regular. Nestes espaços regulares a presença das tecnologias digitais como os aparelhos móveis são comuns entre os alunos e costumam ser a principal fonte de audição musical deles. Assim, o acesso à música é muito mais simplificado do que foi para gerações passadas, no entanto, nota-se que a influência das indústrias de cultura de massas ainda é muito forte. Acerca dessa percepção, Macedo (2005, p. 211) afirma que “as experiências infantis relativas às produções musicais nos sinalizaram que as

novas tecnologias em muito têm contribuído na manutenção do poder de grandes companhias musicais". Portanto, constatou-se que a indústria cultural, alimentada pela lógica mercadológica, influenciou diretamente as preferências dos alunos. Simultaneamente, essas tecnologias atuais permitem a disseminação de uma cultura marginal às grandes indústrias de música, sendo que através de relacionamentos sociais diversos as crianças tiveram contato com repertórios diversificados e menos conhecidos.

Além do círculo familiar, da religião e da influência midiática, os grupos sociais demonstram ser grandes fontes de formação de gosto nos alunos. Assim, utilizando-se da apreciação de repertórios diferentes de suas próprias preferências, pesquisas como a de Migon (2015, p. 107, grifo nosso) buscaram trabalhar nesses sujeitos, "por meio do conteúdo das letras, a valorização e o respeito à diversidade cultural".

No que tange ao uso de computadores para a realização de atividades musicais, foram identificadas pesquisas que buscaram verificar a efetividade dessa ferramenta para o aprimoramento da formação musical dos sujeitos pesquisados. Os três autores encontrados (MENDES, 2010; SOARES, 2013; SOUZA, 2017) afirmam que a utilização de softwares específicos foi útil no trabalho realizado. Somando-se a isso uma rápida pesquisa na *internet*, verificou-se que cursos *online* de diversos assuntos, inclusive de formação musical, vêm sendo ofertados à população atualmente. Entende-se que este pode ser um campo rico de exploração para músicos, docentes e pesquisadores, inclusive como forma de produção e comercialização de produtos relacionados ao ensino de música.

Na categoria *perspectiva filosófica* foram incluídos os trabalhos de Azevedo Júnior (2015) e Lima (2018), sendo que o primeiro buscou avaliar a experiência musical sob as óticas de Susanne Langer e Theodor Adorno, de forma a encontrar uma possível síntese dessas visões, concluindo-se que, muito embora haja pontos de convergência, uma síntese filosófica entre as posturas simbolista de Langer e a crítica de Adorno não é possível. Já Lima (2018, p. 382) argumenta que "não há escuta desvinculada de alguma política da auralidade. Toda escuta implica, sempre, condições específicas de operação, as quais são herdadas, emprestadas, replicadas e inventadas". O processo de audição teria sido modificado ao longo dos anos, chegando a um ponto em que as indústrias ligadas ao ramo estariam buscando vender não a música em si, mas a possibilidade de se ter o prazer musical em qualquer lugar a qualquer momento. Portanto, o que se observou nestes autores, é que a apreciação musical não foi

abordada diretamente, mas contemplada ao longo das discussões sobre a experiência musical e sua relação com ramos da indústria cultural.

Por fim, na *perspectiva biológica* foram encontradas duas pesquisas que abordaram questões referentes à utilização de implantes cocleares e à fonoaudiologia. Verificou-se que em pacientes pós-implantados o apreço pela escuta musical não diminuiu, muito embora as limitações dos aparelhos auditivos só permitam uma percepção de menor qualidade dos sons musicais (SANTOS, 2013). Já em Mendonça (2009, p. 110), averiguou-se que crianças de cinco anos de idade com experiências de prática musical apresentaram “desempenho superior, estatisticamente significante” em habilidades metalingüísticas de memória sequencial verbal e não-verbal, síntese fonêmica, identificação de rimas, exclusão fonêmica e apreciação musical. Assim, estes trabalhos voltados à área biológica contemplaram a apreciação como ferramenta para levantamentos dos dados que buscavam.

Conclusões

Algo que essa extensa revisão bibliográfica proporcionou foi a confirmação da intensa proximidade entre apreciação e educação musical. Este fato, anteriormente proposto por diversos teóricos reforça a valoração que a escuta tem no processo educacional musical. Também se averiguou que os resultados obtidos em pesquisas que correlacionam apreciação e educação musical sempre indicam que efetivamente houve algum tipo de aprimoramento na escuta musical dos sujeitos avaliados. Algumas questões se levantam a partir disso: uma vez que em todos os casos houve algum tipo de orientação à escuta dos sujeitos, não seriam essas orientações que permitem uma audição mais ativa, independente (grosso modo) da abordagem utilizada? Não bastaria orientar as pessoas de alguma forma para que elas consigam escutar música de forma mais ativa? Considerando que, *a priori*, toda orientação de escuta pressupõe uma interpretação analítico-musical prévia por parte do orientador em que se dá prevalência a alguns elementos em detrimento de outros, a apreciação dos sujeitos não se limitaria à ênfase exposta? Haveriam orientações de escuta mais efetivas que outras? Em caso afirmativo, que tipo de ênfase seria mais ou menos efetiva? Tais perguntas/provocações poderiam ser o foco de pesquisas futuras, por mais incômodos que possam vir a ser os caminhos e resultados destas.

Semelhante percepção encontra-se nos dados de Del Ben (1996, p. 113), ao verificar que nenhum de seus sujeitos brasileiros alcançou o nível *Forma* da Teoria Espiral de Desenvolvimento Musical, o que efetivamente ocorreu com os sujeitos ingleses avaliados por

Swanwick. Tem-se que o tipo de educação musical a que as crianças foram submetidas influenciou o seu desenvolvimento musical (*idem*). Da mesma forma, estima-se que os resultados encontrados por diversas das pesquisas revisadas tenham sido influenciados pelas formações às quais os sujeitos avaliados foram expostos.

Verificou-se que, nas pesquisas que se propuseram a mensurar a apreciação musical, a teoria swanwickiana foi praticamente a única utilizada para aferir o nível de apreciação dos sujeitos. Este fato suscita, *a priori*, dois questionamentos: a) o fato de a teoria ser bem estruturada (a partir de autores consolidados da educação) fê-la a ferramenta mais adequada a esse propósito; ou b) sua consolidação no meio acadêmico desestimula o desenvolvimento de outras possíveis abordagens avaliativas. Assim, seria possível elaborar outra teoria capaz de avaliar níveis de aprofundamento das pessoas na apreciação musical? Apesar de haver propostas de nivelamento (COPLAND, 1974; etc), não foi encontrada outra teoria que aborde o assunto. Uma vez que esta teoria de Swanwick tem reconhecida base piagetiana, haveriam outras fontes mais (ou menos) atuais que fossem sólidas o suficiente para a construção de outras teorias para avaliação em música? Há-se que considerar que já surgiram questionamentos quanto ao uso da teoria piagetiana no trabalho de Swanwick, como vê-se em Barbosa (2009, p. 12) ao afirmar que “essa teoria apenas descreve ‘as manifestações comportamentais’ decorrentes do desenvolvimento cognitivo, não explicitando os processos cognitivos responsáveis pelo desenvolvimento da criança”. Também identificou-se que, a partir dos relatos de sujeitos, estes podem estar mais avançados na apreciação e/ou na composição do que na performance, indicando limitações que a teoria espiral pode apresentar ao ser usada como ferramenta de avaliação do nível musical (como um todo) dos sujeitos.

Outro aspecto saliente foi uma maior presença de apreciação musical em atividades de educação musical na escola de ensino fundamental do que em atividades de ensino de instrumento ou canto. Empiricamente os presentes autores conjecturam que talvez essa diferença se dê pelo tipo de formação que cada docente recebe, pressupondo-se que mais comumente quem lecione no ensino escolar seja licenciado e quem leciona instrumento (geralmente em projetos e/ou escolas especializadas de música) seja bacharel. Isso porque, hipoteticamente, os autores que propuseram as metodologias ativas de educação musical seriam mais estudados em licenciaturas do que em bacharelados. Não foram encontradas pesquisas do tipo estado da arte que contemplassem tais currículos para averiguar este fato a respeito dos conteúdos. No entanto, a Base Nacional Comum Curricular cita a demanda de orientar os alunos do sistema escolar a vivenciarem esteticamente o som, o tempo, as imagens e outros elementos, portanto observa-se

que em tal espaço de atuação de licenciados existem orientações específicas que estimulam a prática da apreciação musical ao mesmo tempo em que não existem diretrizes para outros espaços de ensino de música.

Outra possível razão para a diferença nos currículos poderia estar no objetivo de cada tipo de formação musical, podendo ser: a) mais “tecnicista” e voltada à performance musical geralmente através de aulas individuais; ou b) uma formação musical mais ampla mais comumente através de aulas em grupo. Independente da resposta, cabe a realização de futura pesquisa específica sobre o assunto.

Percebeu-se, na literatura revisada, que a educomunicação comumente permeia os processos de ensino e aprendizagem, mesmo que inconscientemente. Tal afirmação decorre da percepção de que entre os autores não foi incomum identificar uma preocupação em encontrar variadas formas e fôrmas de transmissão de informações. Para isso foram utilizadas explanações, orientações verbalizadas, concertos de diversas espécies, interações participativas, *softwares* e outras abordagens mais. Assim, constatou-se que, no afã de *educar*, o *comunicar com efetividade* foi demandado, daí entendendo-se que estes dois verbos sempre precisaram caminhar juntos. Conclui-se, portanto, que futuras pesquisas poderiam adentrar em possíveis interrelações entre educomunicação e educação musical, bem como aprofundar-se nos demais questionamentos supracitados.

Os presentes autores entendem que, apesar de a apreciação musical ser central em todos os processos musicais e de ela ter sido objeto de estudo de muitos autores ao longo da história, ainda há muito a ser feito nessa área. Especialmente no que tange a educação musical e a avaliação dos seus resultados, a dificuldade gerada pelas ferramentas de levantamento de dados se mostra. Afinal, por mais que a experiência musical possua aspectos pessoais e subjetivos, como aferir o que os sujeitos vivenciam de forma menos subjetiva? Como obter dados sem passar pela comunicação verbal? Conhecendo as limitações da comunicação humana, como obter dados objetivos tendo que usar deste tipo de comunicação? Provavelmente só será possível obter informações mais objetivas a respeito dos efeitos da apreciação musical no ser humano a partir da profunda interdisciplinaridade entre música e outras áreas do conhecimento, como a neurociência, para que se possa medir efetivamente quais efeitos ela produz no ser humano.

Referências bibliográficas⁹⁸

- ALEXANDRE, Cristiane Aparecida de Siqueira. **Livro vermelho de Montserrat:** um estudo sobre apreciação musical e motivação. 2018. 117 f. Dissertação (Mestrado em Música) - Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2018.
- ARAÚJO, Caio Higor Moraes. **Educação musical e ação cultural na escola.** 2018. 205 f. Dissertação (Mestrado em Música) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2018.
- AZEVEDO JÚNIOR, Ivânia Lopes de. **Simbolismo e crítica:** a experiência musical e suas interpretações. 2015. 134f. Tese (Doutorado em Educação Brasileira) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2015.
- BARBOSA, Karla Jaber. **Conexões entre o desenvolvimento cognitivo e o musical:** Estudo comparativo entre apreciação musical direcionada e não direcionada de crianças de sete a dez anos em escola regular. 2009. 116 f. Dissertação (Mestrado em Música) - Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2009.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo.** São Paulo: Edições 70, 2016.
- BASTIÃO, Zuraida Abud. **A abordagem AME - Apreciação Musical Expressiva - como elemento de mediação entre teoria e prática na formação de professores de música.** 2009. 293 f. Tese (Doutorado em Música) - Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2009.
- BRASIL. _____. 2010. Disponível em <https://censo2010.ibge.gov.br/apps/atlas/pdf/Pag_203_Religi%C3%A3o_Evang_miss%C3%A3o_Evang_pentecostal_Evang_nao%20determinada_Diversidade%20cultural.pdf>. Acesso em 10 de novembro de 2021.
- CALDEIRA FILHO, João da Cunha. **Apreciação musical:** subsídios técnico-estéticos. São Paulo: Fermata do Brasil, 1971.
- CAMARGO, Cristina Moura Emboaba da Costa Julião de. **O ensino musical na perspectiva da poética, da práxis e da teoria:** processos de formação alternativos à indústria da cultura. 2014. 214 f. Tese (Doutorado em Artes) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.
- CONSTANTINO, Paulo Roberto Prado. **Apreciação de gêneros musicais:** práticas e percursos para a educação básica. 2017. 157 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Marília, 2017.
- COPLAND, Aaron. **Como ouvir e entender música.** Rio de Janeiro: Artenova, 1974.
- COSTA, Gisele Maria Marino. **As músicas veiculadas pelas mídias entre jovens:** consumo, tendências e comportamentos. 2015. 276 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2015.
- DEL BEN, Luciana Marta. **A utilização do modelo espiral de desenvolvimento musical como critério de avaliação da apreciação musical em um contexto educacional brasileiro.**

⁹⁸ Os autores Araújo (2018), Barbosa (2009), Camargo (2014), Pereira (2010), Rodrigues (2017), Santana (2013), Sarmento (2010), Schünemann (2010) e Velho (2011) não foram citados no corpo do texto, mas constam aqui nesta nota de rodapé e nas referências bibliográficas para que se possa ter acesso a todos textos contemplados pela pesquisa.

1996. 249 f. Dissertação (Mestrado em Música) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1996.

FERREIRA, Lincoln Thiengo. A experiência de apreciação de música de concerto (música erudita) na exibição de desenhos animados: possibilidades pedagógicas. 2020. 180 f. Dissertação (Mestrado em Música) - Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2020.

GIL, Antonio Carlos. Métodos e técnicas de pesquisa social. São Paulo: Atlas, 2008.

GIORGETTI, Luiz Rafael Moretto. Práticas pedagógicas de auxílio ao desenvolvimento da escuta musical na disciplina de percepção musical. 2018. 100 f. Dissertação (Mestrado em Música) - Universidade Estadual Paulista, São Paulo, 2018.

GOBBI, Valéria. As significações da percepção na apreciação musical. 2011. 178 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.

GOMES, Érica Dias. Ensaios sobre música e construções contemporâneas: compreensão musical por meio da apreciação. 2014. 150 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual do Centro-Oeste do Paraná, Iraty, 2014.

LIMA, Henrique Rocha de Souza. Desenho de escuta: políticas da auralidade na era do áudio ubíquo. 2018. 410 f. Tese (Doutorado em Música) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2018.

LUZ, Marcelo Caires. A educação musical na terceira idade: uma proposta metodológica de sensibilização e iniciação à linguagem musical. 2005. 125 f. Dissertação (Mestrado em Gerontologia) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2005.

MACEDO, Narjara Medeiros de. A apreciação musical infantil: aspectos da constituição da infância contemporânea no discurso de crianças do Ensino Fundamental. 2005. 224 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2005.

MENDES, Adriana do Nascimento Araújo. Um estudo experimental a respeito da apreciação musical de alunos do ensino fundamental no ensino musical via computador. 2010. 198 f. Tese (Doutorado em Música) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2010.

MENDONÇA, Júlia Escalda. Relações entre prática musical, habilidades auditivas e metalingüísticas de crianças de cinco anos. 2009. 135 f. Dissertação (Mestrado em Música) - Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2009.

MIGON, Cristiane Abreu. Possibilidades e limites de uma apreciação musical multi/intercultural nas escolas. 2015. 141 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2015.

MUNIZ, Leíse Garcia Sanches. Aprendizagens musicais na orquestra de teclados “Zélio Sanches Navarro” como prática social: um estudo de caso. 2018. 212 f. Dissertação (Mestrado em Música) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2018.

NATUME, Hilda. Musicalização: memórias, experiências e sensibilidades na terceira idade. 2018. 113 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade da Região de Joinville, Joinville, 2018.

PEREIRA, Luana Roberta Oliveira de Medeiros. **As atividades de apreciação musical em diálogo com o desenho:** uma análise das primeiras expressões do conhecimento musical por crianças de 3 a 6 anos. 2010. 209 f. Dissertação (Mestrado em Música) - Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2010.

PINTO, Camile Tatiane de Oliveira. **O choro na educação básica:** a construção do conhecimento musical por meio da apreciação do repertório do choro. 2020. 123 f. Dissertação (Mestrado em Música) - Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2020.

RABY, Melody Lynn Falco. **Apreciação musical em crianças com deficiência intelectual.** 2015. 186 f. Dissertação (Mestrado em Música) - Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2015.

RATTI, Federico Schumacher. **La espacialidad en la experiencia musical acusmática:** un enfoque cognitivo. 2019. 245 f. Tese (Doutorado em Música) - Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2019.

RAUSKI, Rafael Dalalíbera. **Representações sociais sobre música, estilos musicais e aula de música:** uma problematização necessária. 2015. 168 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2015.

RODRIGUES, Leonardo do Nascimento. **Apreciação musical nos anos iniciais do ensino fundamental:** experiências de escuta de música instrumental. 2017. 142 f. Dissertação (Mestrado em Música) - Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2017.

SÁ, Fábio Amaral da Silva. **Ensino coletivo de violão:** uma proposta metodológica. 2016. 259 f. Dissertação (Mestrado em Música) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2016.

SANTANA, Alexandre Rebouças de. **Vivência da epistemologia do educar na aula de música.** 2013. 76 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2013.

SANTOS, Cleonice dos. **Preferências musicais de alunos de 5.^a a 8.^a série da rede municipal de ensino de Curitiba.** 2007. 124 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2007.

SANTOS, Thássia Silva dos. **Percepção e apreciação musical e habilidade de ordenação temporal em indivíduos implantados pós linguais.** 2013. 74 f. Dissertação (Mestrado em Ciências) - Universidade Federal de São Paulo, São Paulo, 2013.

SANTOS JUNIOR, Paulo Jeovani dos. **A percepção musical nas aulas de música:** uma análise das atividades desenvolvidas em uma turma do 4º ano do ensino fundamental. 2017. 104 f. Dissertação (Mestrado em Música) - Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2017.

SARMENTO, Lucia Helena. **A escuta na contemporaneidade:** uma pesquisa de campo em educação musical. Dissertação (Mestrado em Música). Unesp, 2010.

SASSE, Ângela Deeke. **Doce flauta doce: um estudo de caso sobre o papel do espetáculo didático em atividades de apreciação musical direcionadas ao público infantil.** 2016. 146 f. Dissertação (Mestrado em Música) - Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2016.

- SCHÜNEMANN, Aneliese Thönnigs. **Música e histórias infantis:** o engajamento da criança de 0 a 4 anos nas aulas de música. 2010. 109 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2010.
- SCRUTON, Roger. **Beleza.** São Paulo: É Realizações, 2013.
- SILVA, Sara Regina Moreira da. **Processos educativos e memórias de mulheres em processo de envelhecimento que vivem em um abrigo e participam de uma tertúlia musical dialógica.** 127 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2008.
- SOARES, Gina Denise Barreto. **A orquestra vai à escola:** os significados de um concerto didático para alunos da educação básica. 219 f. Tese (Doutorado em Música) - Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2015.
- SOARES, Maria Cecília. **Escuta musical via internet:** contribuições para o ensino musical. 2013. 212 f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2013.
- SOUZA, Tomás Teixeira de. **Laboratório online de música e tecnologia:** planejando e implementando um Mooc para o ensino de música online. 2017. 171 f. Dissertação (Mestrado em Música) - Universidade de Brasília, Brasília, 2017.
- STRINGHAM, Edwin John. **Listening to music creatively.** 2^a edição. Englewoods Cliffs: Prentice-Hall, 1959.
- SWANWICK, Keith. **A developing discourse in music education:** the selected works of Keith Swanwick. London and New York: Routledge, 2016.
- VELHO, Simone. **Compreendendo os procedimentos da atividade “tocar de ouvido”.** 2011. 141 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.
- WILLEMS, Edgar. **As bases psicológicas da educação musical.** Bienne: Pro-musica, s.d.