

Avaliação da percepção musical na perspectiva das dimensões da experiência musical

Cristina de Souza Grossi

Resumo: Na avaliação da percepção auditiva musical dos cursos de licenciatura em música, existe ainda uma valorização quase que exclusiva dos aspectos técnicos relativos aos materiais da música. São testes convencionais que enfatizam uma apreciação analítica, muitas vezes atomística, dos elementos intrínsecos da música. São formas restritivas de avaliação porque, ao limitar o conhecimento musical a apenas uma dimensão da música, desconsidera a natureza diversificada da própria experiência musical. A idéia fundamental deste estudo é que as pessoas valorizam e respondem a outros aspectos, além daquele dos materiais, e isso deveria ser considerado nos testes de percepção musical. Este artigo trata desta questão, especialmente no que tange às possíveis dimensões ou categorias de respostas a serem consideradas na avaliação da audição no contexto da educação musical superior. É uma síntese da pesquisa de Doutorado¹ que realizei sob a supervisão do Professor Dr. Keith Swanwick.

Este estudo originou-se de meu trabalho como professora de Percepção Musical do Curso de Música da Universidade Estadual de Londrina e minha preocupação com os testes de avaliação auditiva que eram aplicados tanto aos candidatos às vagas do Curso de Música por ocasião da Prova de Habilidade Específica (obrigatória no concurso vestibular), quanto aos estudantes já frequentando o curso. A compreensão musical era, frequentemente, avaliada estimando-se a habilidade dos estudantes para discriminar, reconhecer e identificar alturas, durações, timbres, dinâmicas e outros aspectos relativos aos materiais da música. A ênfase maior estava nos componentes técnicos da música e no pensamento analítico dos estudantes.

Um exemplo deste tipo de teste foi utilizado naquela Universidade em 1996 na seleção de candidatos ao curso de música². O teste foi dividido em sete seções que tratavam respectivamente de altura (10 questões), duração (5), timbre (3), intensidade (4), estes quatro elementos juntos (1), estilo (1) e textura (1). Poucas questões utilizaram extratos de músicas do repertório da tradição clássica européia; na grande maioria, foram utilizados sons isolados, gravados em pares e executados ao teclado. As palavras-chaves utilizadas nas questões foram “compare”, “reconheça” e “classifique”. Abaixo, encontram-se exemplos do que foi solicitado, em termos de altura e duração.

¹ Este Doutorado contou com o apoio financeiro do CNPq.

² Além do teste de Percepção, há também o de Linguagem e Estruturação, Instrumento, Reprodução e Leitura Rítmica e Melódica.

Altura: “Compare o segundo som em relação ao primeiro”; opções dadas: mais alto, igual ou mais baixo. “Ouça e marque qual foi o movimento do som”; opções: movimento ascendente, igual e descendente. “Reconheça que escala foi executada (por exemplo, diatônica maior, harmônica menor, melódica menor ou natural menor)”. “Ouça os intervalos e classifique-os (por exemplo, segunda maior)”. “Classifique os acordes de 3 notas (por exemplo, maior, menor, diminuto ou aumentado)”.

Duração: “Compare o segundo som em relação ao primeiro”; opções: mais curto, igual ou mais longo. “Reconheça o metro das seguintes passagens melódicas executadas”. “Ouça a seguinte passagem rítmica de duas partes e transcreva-a”.

Aquela abordagem parecia-me musicalmente restritiva porque não levava em consideração a natureza diversificada da experiência musical, ou seja, as formas como as pessoas vivenciam e respondem à música. Meu interesse foi pesquisar este assunto a fim de ampliar a gama de dimensões da experiência musical na avaliação da percepção musical nos cursos superiores de música (especialmente no contexto do Brasil). Objetivando investigar que dimensões da experiência musical deveriam ser consideradas nos testes perceptivos, delimito o tema para o estudo das categorias de resposta musical. Na minha opinião, o estudo das categorias de resposta é essencial não somente como um meio de analisar a compreensão musical dos estudantes através da audição, como também para entender a própria avaliação em música.

Apesar da escassez de um conjunto coerente de literatura sobre avaliação da percepção musical na educação superior, existe uma bibliografia considerável sobre apreciação auditiva e testes aurais na área da Psicologia da Música³. É possível identificar duas dimensões abrangentes de experiência musical através de modelos de testes e pesquisas desenvolvidas na psicologia. Na primeira, os testes seguem uma abordagem mais cognitiva e são comumente designados para avaliar

a “habilidade musical”⁴ e a “aquisição musical”⁵. A segunda dimensão trata da experiência e da resposta ao conteúdo “estético” da música. Segundo Bullock (1973, p.331), testes nesta linha avaliam as “atitudes musicais” dos indivíduos – preferência, gosto, reação, julgamento, opinião, apreciação, respostas afetivas e/ou emocionais⁶.

Educadores musicais reconhecem a forte influência dos testes psicológicos, principalmente aqueles relativos à ‘discriminação sensorial’ no campo educacional. Swanwick (1996, p.7) afirma que quando os aspectos físicos das ondas sonoras e seus ‘correspondentes’ psicológicos são levados em consideração, a maneira de tratar a música é traduzi-la em uma estrutura curricular que consiste em altura, dinâmica, timbre/textura e duração/tempo. Os currículos de música são fundamentados na “suposição de que a compreensão musical é edificada a partir da análise dos átomos do material acústico”.

Na América do Norte, os programas de ensino têm-se baseado nos chamados ‘conceitos’ musicais, que têm sua origem nos correlatos psicológicos da onda sonora... O Currículo Nacional Inglês fornece uma lista dos chamados ‘elementos’ musicais; altura, duração, dinâmica, tempo, timbre e textura, com a ‘estrutura’ adicionada desconfortavelmente no final e aparecendo conceitualmente deslocada (Swanwick, 1996, p.7).

A mesma estrutura programática das disciplinas de Percepção Musical pode ser encontrada em muitos cursos universitários de Música no Brasil e, imagino, em outros países. A forte influência dos testes psicológicos centralizados na ‘discriminação sensorial’ pode ser igualmente percebida nos testes auditivos utilizados nos cursos superiores de Música. Boyle (1992, p.252) observa que apesar dos mais de 70 anos de existência dos testes de habilidade musical, continuamos a ver nos testes perceptivos, questões que envolvem a habilidade do estudante para discriminar, normalmente entre pares de estímulos musicais. “Com os anos, a tendência foi tornar os exercícios mais musicais... mas as estruturas básicas dos exercícios mudaram muito pouco”.

³ Uma revisão sistemática da literatura em psicologia da música sobre apreciação e testes aurais pode ser encontrada em Whybrew (1962), Shuter-Dyson e Gabriel (1968), Colwell (1970), Bullock (1973), Sloboda (1985), Hargreaves (1986), Swanwick (1988), Boyle (1992), Hentschke (1993), Aiello (1994), Kemp (1996) e Grossi (1999).

⁴ Entre os testes de “habilidade musical” mais conhecidos, estão os de Seashore (*Measures of musical talents* – publicado pela primeira vez em 1919, revisado em 1939 e 1960), os *Testes musicais de Kwalwasser-Dykema* (1930), os *Testes de discriminação de Oregon e Indiana-Oregon* (1930/35), os de Drake (*Musical aptitude tests*, 1933/42), de Bentley (*Measures of musical ability*, 1966) e os de Wing (*Standardised tests of musical intelligence*, 1948/68).

⁵ Entre os testes de “aquisição musical” mais conhecidos, estão o de Aliferis (*Music achievement test*, 1954/62), Gordon (*Musical aptitude profile*, 1965) e os de Colwell (*Music achievement tests*, 1968).

⁶ Trabalhos pioneiros no domínio das respostas afetivas/emocionais incluem Schoen e Gatewood (1927), Hevner (1935) e Farnsworth (1954). Entre autores que pesquisam respostas no campo da estética estão Swanwick (1973; 1979), Sloboda (1991) e Waterman (1996).

Testes desta natureza salientam a importância da reflexão analítica por parte dos estudantes e enfocam os componentes 'técnicos' da música. Verifica-se que muitos dos testes de percepção musical aplicados no contexto educacional partem da premissa de que a 'base' para a compreensão musical encontra-se na competência dos estudantes em examinar a música (ouvir e pensar sobre) de forma compartimentalizada. Essa é uma forma restritiva de lidar com a música. Como observa Swanwick (1988, p.4), em tal abordagem, os "estímulos' musicais são reduzidos a fragmentos de sons que não guardam relação com a música da forma como nós efetivamente a vivenciamos".

Tendemos a ouvir a música no todo, conscientes da melodia, ritmo, harmonia e outros aspectos como elementos integrados. Altere qualquer um desses elementos e a música que acreditávamos conhecer torna-se irreconhecível – desconstruída (Swanwick, 1996, p.7).

Uma revisão dos modelos de testes auditivos desenvolvidos na psicologia da música, como também uma análise de testes de percepção musical utilizados na educação musical superior (especialmente no Brasil), traz à tona as seguintes questões. Os testes utilizados na educação são fortemente influenciados por modelos psicológicos, especialmente aqueles relacionados à classificação de habilidade e aquisição musicais. Independentemente de uma maior utilização de música 'real' (existente no repertório musical), verifica-se que a discriminação de componentes isolados do contexto geral da música compõe a base para a maioria dos testes. Nestes, enfatiza-se a capacidade de discriminar, reconhecer e comparar pares de sons relacionados à altura, timbre, ritmo, dinâmica, harmonia e assim por diante. Basicamente, os testes buscam respostas relacionadas aos aspectos "técnicos" da música e neste contexto, a percepção é "objetivamente" avaliada através do emprego de questões padronizadas e mensurações quantitativas.

Uma outra questão que emerge da revisão da literatura na psicologia da música é a avaliação dos componentes musicais no domínio da estética. Verifica-se que a tendência entre os pesquisadores é a de examinar as preferências, gostos, apreciações e respostas afetivas e/ou emocionais. Quando aplicados ao contexto educacional, verifica-se que os estudos desenvolvidos na psicologia oferecem mais informações sobre a maneira como as pessoas respondem ou reagem

emocionalmente quando ouvindo música do que sobre a forma como lidam com o caráter expressivo da própria música. Outro problema identificado é a dificuldade em avaliar a percepção desse componente expressivo. Como observa Swanwick (1988, p.25), "estudos da expressividade da música inevitavelmente esbarram em um obstáculo maior: qualquer descrição que alguém possa fazer da maneira com que o caráter expressivo é percebido será inevitavelmente metafórica, poética, ao invés de analítica". A dificuldade, aqui, é como trabalhar respostas verbais como uma fonte de mensuração (Hentschke, 1993, p.22-23).

Além dos estudos na psicologia da música que tratam de dois componentes gerais da experiência musical (técnico e expressivo), existe uma outra vertente que investiga categorias de respostas musicais. Uma revisão inicial da literatura sobre o assunto demonstra a existência de uma gama maior de possibilidades de respostas⁷. Como diz Hargreaves,

As pessoas não escutam música no vácuo; elas escolhem diferentes tipos de música para adequar diferentes atividades e ambientes e, ativamente ou passivamente, 'ouvem' com graus variados de atenção. Em outras palavras, 'respostas musicais' abarcam uma ampla gama de experiência humana. (Hargreaves, 1986, p.105)

Através de ampla análise bibliográfica, Kemp (1996) concluiu que os resultados significativos que emergem dos estudos da psicologia da música envolvem dois tipos distintos de respostas e essas podem ser consideradas categorias que diferenciam músicos de não-músicos. Uma das categorias de resposta é designada como 'cognitiva', 'analítica' e/ou 'sintática' (encontrada com maior probabilidade entre músicos); a outra denominada de 'associativa', 'afetiva', 'não-sintática' e/ou 'holística' (encontrada com maior probabilidade em respostas de não-músicos).

Apesar dos testes desenvolvidos na psicologia trabalharem com uma gama variada de respostas musicais e mostrarem diferentes formas de se abordar a música, ainda não oferecem um modelo adequado e abrangente que possa ser utilizado na educação musical superior. A forte influência dos modelos psicológicos nos testes de audição na educação está relacionada à habilidade musical, com ênfase especial na avaliação dos aspectos técnico e analítico da música. É necessário avançar no estudo sobre a natureza da experiência musical a fim de determinar que aspectos da música estão envolvidos nesse tipo

⁷ Por exemplo, no trabalho de Hargreaves e Colman (1981), cinco categorias de respostas foram identificadas e utilizadas na pesquisa - categórica, objetivo-analítica, objetivo-global, afetiva e associativa

de experiência e, desta forma, o que poderia ser avaliado por meio da audição.

Um modelo teórico de categorias de respostas

Fundamentada nos resultados da análise da literatura e com o objetivo de investigar que dimensões da experiência musical poderiam ser consideradas na avaliação da percepção musical em uma perspectiva musical mais aberta ou ampla, a pesquisa propõe um modelo teórico de categorias de respostas musicais para orientar a investigação empírica. Este modelo é estabelecido através de uma combinação do trabalho de dois autores. O primeiro, fundamentado na história e filosofia da música, é um esquema da experiência musical proposto por L. B. Meyer (1967). O segundo trabalho, que tem sua base na educação musical, é o das camadas ou níveis de compreensão musical de K. Swanwick (1988).

A base do estudo de Meyer é a proposição de três tendências ou posicionamentos estéticos distintos que, segundo ele, fundamentam as atitudes dos compositores do séc. XX em relação à música. São elas: tradicionalismo, formalismo e transcendentalismo. Em síntese, Meyer argumenta que a música pode ser abordada por sua ligação ou relação com a experiência individual e/ou cultural das pessoas (ênfase no “conteúdo” da obra – tradicionalismo) ou através de sua construção arquitetônica intrínseca criada por meio de interações estruturais (ênfase na “forma” e no “processo” – formalismo). Na terceira tendência, os compositores menosprezam qualquer valor cultural ou concepção estrutural da música; suas atitudes tendem a ser direcionadas ao som e às sonoridades; valorização das qualidades “mágicas”/ transcendentais dos sons (ênfase nos “materiais do som” – transcendentalismo).

Na análise do esquema tripartite de Meyer, foram encontrados alguns problemas com implicações diretas nas questões que permeiam a pesquisa. Um deles é a idéia de Meyer sobre transcendentalismo que considera somente a relação ‘transcendental’ do indivíduo com os materiais do som, sem qualquer referência conceitual ou analítica na abordagem destes materiais⁸. Outro problema refere-se à noção de tradicionalismo explicitada por Meyer, centrada nas referências e associações extramusicais - diz

respeito mais ao “conteúdo” expressivo que emerge em resposta à música do que ao aspecto expressivo na música.

A teoria dos níveis de compreensão musical de Swanwick foi adicionada à discussão como uma tentativa de ampliar e refinar a abordagem limitada de Meyer. De modo geral, são quatro os níveis principais de Swanwick – materiais, expressão, forma e valor. Cada um destes é analisado de acordo com dois modos de experiência musical – um mais intuitivo e outro mais analítico. Apesar das similaridades encontradas entre o esquema de Meyer e os níveis de Swanwick, é o segundo quem faz distinções relativas à expressão e aos materiais da música. Em relação aos materiais, Swanwick distingue a experiência *sensorial* (relacionado ao transcendentalismo de Meyer) e a *manipulativa* (abordagem técnica dos materiais da música). Em relação à expressão, considera tanto o *peçoal* (equivalente ao tradicionalismo de Meyer) quanto o *vernáculo* (reconhecimento dos gestos expressivos na música).

O modelo teórico, estabelecido através de uma combinação entre as categorias de Meyer com as de Swanwick, é constituído de quatro categorias – transcendência, material, expressão e forma. A *expressão* inclui respostas tanto ao conteúdo expressivo na música quanto aos sentimentos evocados pela música. A *transcendência* refere-se às idéias de Meyer e o *material* à abordagem analítica dos materiais da música. A *forma* inclui as idéias de ambos os autores; é compreendida como uma abordagem mais analítica que envolve a interação estrutural entre os eventos que compõem uma obra musical.

Em relação aos testes convencionais utilizados na educação, o modelo teórico amplia o espectro das categorias de experiência e respostas musicais e que, portanto, poderiam ser contempladas na avaliação. Através de investigação empírica, buscou-se evidências para validar o modelo teórico proposto. Este trabalho (Grossi, 1999) foi realizado junto a sete compositores brasileiros contemporâneos⁹, vinte estudantes do curso de música e vinte estudantes advindos de outros cursos de graduação da Universidade Estadual de

⁸ É precisamente essa abordagem mais técnica/analítica dos sons que encontramos nos testes de percepção musical.

⁹ Carlos Kater, Estercio Marques Cunha, Ilza Nogueira, Mario Ficarelli, Marisa Rezende, Raul do Valle e Ricardo Tacuchian.

Londrina¹⁰.

Em termos conceituais, o modelo ofereceu uma descrição valiosa da experiência musical, estimulando formas de entender as perspectivas musicais dos participantes. Quando aplicado às suas circunstâncias reais, o modelo produziu os seguintes resultados. As quatro categorias são visíveis nas perspectivas dos compositores; correspondências foram claramente identificadas entre as categorias e as declarações dos compositores. As categorias também foram identificadas nas respostas dos estudantes ao questionário. Observou-se que os estudantes de música tendem a abordar a música reportando-se aos aspectos formais, enquanto os estudantes de outros cursos mostraram-se mais preocupados com os aspectos relativos à expressão, fazendo constantes referências pessoais e associações extramusicais. Uma atitude transcendental foi encontrada nas respostas dadas por ambos os grupos, apesar de uma percepção mais analítica (*material*) haver sido encontrada junto aos estudantes de música.

Um outro resultado foi que as categorias aparecem de forma combinada nas respostas dos compositores e dos estudantes. No entanto, uma abordagem mais integrada entre as categorias foi encontrada entre os compositores e os estudantes de música. Em resumo, as categorias, apesar de serem logicamente distintas, trabalham de forma composta, ou seja, em uma perspectiva mais 'holística'. Nas descrições dos estudantes sobre as composições, quando escolhendo palavras associadas às categorias do modelo teórico, verificou-se que as categorias podem também distinguir os dois grupos e, também, discriminar as composições, apesar de que são os estudantes de música que exibem uma gama maior de escolhas.

Categorias emergentes de repostas à música

A análise das respostas dos estudantes a cada uma das sete peças musicais dos compositores participantes da pesquisa, consideradas independentemente do modelo teórico proposto, seguiu uma abordagem indutiva/qualitativa. O objetivo foi investigar mais abertamente o que lhes vinha à mente enquanto

ouvindo cada uma das composições, ou seja, que aspectos da música chamavam a atenção deles. Na identificação dos padrões de respostas, seis categorias emergiram dos dados. Esse novo conjunto de categorias abrangeu integralmente as respostas de ambos os grupos de estudantes. Apesar das categorias do modelo terem sido identificadas nas respostas, outros detalhes e/ou complexidades também emergiram. As categorias identificadas foram as seguintes:

1. *caráter expressivo*: os estudantes descrevem a música referindo-se a sentimentos e estados de espírito que nela identificam e/ou sentimentos e estados de espírito que a música suscitou neles. Respostas desta natureza foram expressas por meio de desenhos, poemas, associações visuais e/ou com contextos sociais e/ou culturais; as descrições envolveram igualmente comentários a respeito do texto quando a música possuía letra. Com relação ao modelo teórico, essa dimensão está relacionada à "expressão";

2. *relações estruturais*: os estudantes descrevem a música referindo-se à sua concepção intrínseca, que envolve comentários a respeito do desenvolvimento estrutural/formal, modificações e transformações, referências a repetições e contrastes, tensão e repouso, normas e desvios que ocorrem no tempo e/ou simultaneamente. Esta dimensão também envolveu o reconhecimento de diferenças entre os eventos, partes e/ou seções da música. À luz do modelo, essa categoria inclui aspectos associados à "forma";

3. *materiais do som*: a) os estudantes descrevem a música referindo-se à fonte e/ou efeitos dos sons; identificam notas, escalas, tonalidades, acordes e outros elementos; b) os estudantes também fazem associações entre os sons da música e outros sons, assim como tecem comentários relativos ao aspecto mágico e transcendental deles. A distinção entre "a" e "b" é considerada no modelo teórico na dimensão do "material" e da "transcendência" respectivamente;

4. *contextual*: os estudantes fazem comentários a respeito de estilo, gênero, períodos musicais e compositores. Também identificam os métodos de composição empregados na música;

¹⁰ Questionário com perguntas abertas foi utilizado para investigar diversos aspectos das perspectivas musicais dos compositores, incluindo suas opiniões quanto ao significado da música, à audiência e às formas de compor e ensinar. Através de questionário (perguntas abertas e de múltipla escolha) examinaram-se as perspectivas musicais dos estudantes com relação às suas preferências musicais gerais e seus posicionamentos quanto ao valor da música, as principais características das músicas que preferiam ouvir e o que mais atraía a atenção deles quando ouvindo uma peça musical pela primeira vez. Duas séries de dados adicionais foram coletados por meio de "atividades de audição" onde uma peça de cada um dos sete compositores foi ouvida. Na primeira, os estudantes descrevem as composições escolhendo termos sugeridos pelo modelo teórico (questão de múltipla escolha); na segunda e mais importante série de dados, buscam-se respostas espontâneas dos estudantes em relação às peças.

5. *composta*: os estudantes respondem à música combinando duas, três, ou todas as quatro categorias acima mencionadas;

6. *ambíguo*: esta categoria inclui respostas impossíveis de interpretar ou compreender em termos do que os estudantes querem dizer.

Duas verificações foram conduzidas para dar confiabilidade às categorias. Na primeira, onze educadores musicais (avaliadores) foram solicitados a identificar uma categoria principal para cada uma das respostas dos estudantes. Como indicador da confiabilidade dos avaliadores na utilização das categorias, um “coeficiente de contingência e probabilidades” foi utilizado para estimar-se o grau de associação entre eles e as categorias. Houve forte consenso com relação à maneira de adequar os comentários às categorias. Na segunda verificação, cinco outros experientes educadores foram solicitados a avaliar as respostas completas em uma escala de 0 (inexistência de correlação) a 6 (forte correlação)¹¹. O resultado mostrou a existência de forte concordância entre os avaliadores¹². Os resultados positivos de ambas as verificações demonstram que as seis categorias são confiáveis para a interpretação das respostas dos estudantes à música.

Avaliação da percepção musical

Os resultados do trabalho empírico geram implicações diretas para a avaliação da audição musical, especialmente na forma restritiva em que a música tem sido abordada. Esses resultados mostram tanto a riqueza da experiência musical dos compositores e estudantes, quanto a variedade de aspectos envolvidos nas respostas dos estudantes quando ouvindo música. A presença das seis categorias encontradas nas respostas confirma a limitação relativa dos testes convencionais. Apesar da investigação ter sido conduzida com um número específico de participantes e em uma situação específica, a mesma lança luzes sobre a avaliação da audição no contexto dos cursos superiores de educação musical.

A importância dos resultados pode ser relacionada a duas questões principais. Em primeiro lugar, a abordagem mais técnica dos *materiais* da música é apenas um dos lados de um espectro mais amplo da significação musical, que inclui dimensões da *expressão*, *forma* e também da *transcendência*. Estas dimensões da experiência

musical são identificadas nas atitudes dos compositores e dos estudantes, mesmo que em diferentes configurações e dependendo do contexto da experiência de cada um. Em relação à avaliação convencional, os testes aurais ainda não consideram suficientemente tais dimensões. Ao invés disso, a tendência tem sido abordar a música enfatizando os materiais, seus dispositivos técnicos e um método compartimentalizado, mais analítico de examiná-los. Os resultados da pesquisa de campo oferecem diretrizes para uma abordagem musical mais variada e, portanto, uma avaliação mais enriquecedora e mais aproximada à forma como as pessoas experienciam e respondem à música. Uma abordagem que considere o caráter expressivo musical, como pelas características intrínsecas que ela incorpora, envolve o gerenciamento/controlado dos materiais do som e dos princípios de ordenamento das relações estruturais.

A segunda questão é a dimensão “composta”, ‘holística’, encontrada na experiência musical dos compositores e estudantes de graduação. Este resultado tem um significado importante no campo da avaliação da percepção auditiva musical, no sentido que proporciona uma visão mais abrangente do caráter interativo e relacional entre as diferentes dimensões da experiência musical. Sugere uma abordagem mais inclusiva e uma avaliação que considera respostas mais integradas.

Tendo em mente os resultados, as seguintes sugestões podem ser emitidas. Em primeiro lugar, se existem quatro dimensões da experiência musical, todas elas deveriam ser incluídas na avaliação da compreensão musical através da audição. Além da abordagem técnica dos *materiais* da música, os testes aurais deveriam incluir questões relativas às dimensões da *transcendência*, da *expressão* e da *forma*. Uma outra sugestão é tratar essas categorias de forma interativa. Uma abordagem “holística” é mais compatível com a maneira pela qual as pessoas se relacionam com a música. Testes aurais abrangentes deveriam considerar a natureza combinada da experiência musical dos estudantes.

As diferenças encontradas entre os dois grupos de estudantes também merecem consideração. Os estudantes de música abordam a música de forma mais aberta do que os estudantes de outros cursos. Os dados mostraram que os primeiros apresentam respostas mais

¹¹ O “Coeficiente Kendall de Concordância” foi utilizado para determinar níveis de concordância entre os avaliadores para cada resposta

¹² Todos os níveis significativos foram inferiores a $p < 0,05$.

variadas, tendendo a abordar a música de forma mais analítica. Em seus comentários, aspectos associados a todas as categorias, incluindo aqueles relativos à *forma*, são mais claramente reconhecidos. Parece que um estilo perceptivo mais articulado, que inclui a capacidade de compreender estruturas formais fundamentais, é facilitado pela instrução acadêmica. Este fato pode explicar o motivo pelo qual os estudantes de música tanto respondem de forma mais variada do que os estudantes do outro grupo, quanto demonstram uma compreensão mais combinada entre as categorias. Tendo isto em mente, a disciplina de Percepção Musical dos cursos superiores pode, em muito, contribuir para ampliar e/ou enriquecer a experiência musical dos alunos. A avaliação da compreensão musical através da audição deveria seguir o mesmo caminho, ou seja, estar mais aberta à diversidade.

Foi também interessante observar que o valor da música para ambos os grupos de estudantes é fortemente sustentado por valores pessoais, associativos e referenciais. Esta maneira de abordar a música, na dimensão da *expressão*, está em concordância com o "tradicionalismo", conforme definido por Meyer (1967). É também discutida por Swanwick (1979) no campo da experiência estética, como um nível de significação musical onde os indivíduos respondem à música em termos afetivos ou emotivos. Segundo ele, é esta dimensão da experiência que contribui e conduz os indivíduos para a outra dimensão de resposta - a apreciação estética dos gestos expressivos existentes na música. Os dois modos de abordagem da *expressão* encontram-se definidos nos níveis de compreensão musical de Swanwick (1988) respectivamente como *peçoal* (modo intuitivo) e *vernacular* (modo analítico).

A análise dos comentários dos estudantes demonstra que a música comunica ou representa a vida emotiva (para os não-estudantes de música) ou os sentimentos (para os estudantes de música). A ênfase dada nos testes de audição à avaliação das habilidades discriminatórias tende a neutralizar a dimensão expressiva *para com a* música (respostas pessoais/emotivas) e *na* música (reconhecimento de gestos expressivos). Os aspectos associados a esta dimensão, valorizados por estudantes e compositores, tendem a ser excluídos da avaliação nos cursos superiores. Como observa Swanwick (1979, p.62), respostas de caráter pessoal/emotivo não podem ser "planejadas no ensino" e, portanto, não podem ser avaliadas. Entretanto, é com base nesta experiência

que as pessoas são direcionadas para o caráter expressivo existente *na* música, ou seja, a percepção da expressividade *na* música é precedida por um modo mais idiossincrático de resposta. Pelo fato de que as respostas à "expressão" musical incluem, entre outros aspectos, imagens, metáforas e outras associações, fica difícil encontrar modos de avaliação de tais respostas, especialmente a questão de como as mensurar "objetivamente". As categorias que emergiram das respostas dos estudantes podem oferecer diretrizes para este problema. A principal contribuição das seis categorias para a avaliação é o fato de ampliarem a gama de dimensões musicais nos testes aurais, especialmente se comparadas com a abordagem musical limitada que encontramos em um número razoável de testes convencionais, utilizados na educação superior brasileira. As categorias também podem oferecer fundamentos ou critérios possíveis de avaliação.

Sugestões para aperfeiçoamento da avaliação da percepção

As categorias "caráter expressivo", "relações estruturais", "materiais do som" e "contextual" podem ser tratadas como dimensões distintas envolvidas nas respostas musicais e, por esse motivo, passíveis de serem avaliadas. A categoria "composta" é importante porque introduz a idéia de que as dimensões da experiência trabalham interativamente no contexto musical. Testes auditivos podem propor exercícios para avaliação da capacidade dos estudantes em reconhecer diferentes aspectos da música e, também, o que é mais importante, discernir como esses aspectos interagem no todo do contexto musical (uma perspectiva mais holística). Os testes podem também, avaliar a capacidade dos estudantes em "contextualizar" a música em relação ao estilo, gênero, compositores, técnicas de composição e assim por diante. As questões podem também avaliar a capacidade de identificar "materiais do som", assim como o reconhecimento do "caráter expressivo" e das "relações estruturais". Em relação aos "materiais do som", os testes de habilidade musical oferecem uma gama ampla de exemplos/questões. Como é sabido, esses testes envolvem reconhecimento e discriminação aural-visual (associação com símbolos e notação musical). Nesta dimensão, a mensuração segue critérios objetivos. As respostas são ou certas ou erradas; questões de múltipla escolha são freqüentemente empregadas. Utilizando apenas essas mensurações quantitativas, os testes de audição inibem os estudantes de serem criativos ou de responderem

criativamente ou qualitativamente. Em outras palavras, não levam em consideração as próprias “vozes” ou o senso de individualidade deles. Solicitar descrições ou comentários sobre peças ou extratos de peças musicais pode ser uma boa opção ou uma opção mais qualitativa.

Através da confiabilidade na utilização das seis categorias, adquirida junto aos ‘avaliadores’, temos base para afirmar que as categorias são viáveis para a avaliação das respostas à música e podem ser utilizadas com critério ou base de avaliação mais ‘objetiva’. Apesar da subjetividade ou ambigüidade encontrada em algumas das respostas completas dos estudantes, as categorias podem fornecer uma forma relativamente objetiva para a compreensão das respostas. Além do mais, podem ser exploradas adicionalmente na forma de critérios objetivos para a avaliação musical auditiva em um contexto de investigação mais qualitativo e holístico. ‘Qualitativo’ porque está fundamentado nas próprias respostas/declarações dos estudantes e ‘holístico’ porque os estudantes são avaliados no contexto de sua compreensão musical mais integralizada. Uma avaliação abrangente aborda as dimensões musicais de forma distinta, integrada e em uma base complexa. As questões fundamentadas neste contexto poderiam incluir: “escreva uma breve descrição” o “faça comentários sobre a peça”, durante ou após a audição da peça. Estas questões abertas permitem respostas mais personalizadas, intuitivas e grande possibilidade de respostas mais criativas. Uma descrição mais “livre” permite aos estudantes revelarem sua compreensão mais combinada, interativa em relação aos componentes musicais. Músicas ‘reais’ deveriam ser utilizadas em todo o teste, incluindo música de diferentes estilos, gêneros e períodos históricos.

Ouvir e responder à música são atividades tão complexas que é quase impossível entender ou categorizar ‘objetivamente’ tudo o que está envolvido. No caso deste estudo, as ambigüidades já eram esperadas quando se solicitou aos estudantes que escrevessem o que lhes viesse à mente enquanto ouviam a música. Respostas ambíguas podem ser resultado da não familiaridade com o repertório utilizado (fato levantado nesta pesquisa especialmente em relação aos não-estudantes de música). Mesmo assim, os resultados mostram que é possível trabalhar com critérios relativamente objetivos na avaliação de respostas

com base mais qualitativa.

Desenvolvendo um modelo de avaliação

Tendo concluído a investigação empírica e chegado aos resultados, retornei ao Brasil e à minha atividade docente na Universidade Estadual de Londrina. Reassumi meu trabalho com o grupo de professores que preparam a Prova de Habilidade Específica em Música no concurso vestibular. Minha atividade, neste grupo, era preparar o teste de percepção musical. Tinha em mãos, agora, a oportunidade de começar a discutir com meus colegas novas direções tanto para as aulas de percepção, quanto para as avaliações em relação aos resultados significativos de minha tese.

Em julho de 1998, um novo teste de audição foi elaborado para os candidatos ao curso de música. Os estudantes foram antecipadamente informados dos objetivos do “teste de percepção musical”. Um questionário foi-lhes também entregue para verificar a opinião deles a respeito do teste, uma vez que apresentava alterações significativas em relação às provas anteriores. A prova foi dividida em três partes; para cada uma, uma peça musical específica foi utilizada¹³. A pontuação para cada parte foi, respectivamente, 2, 4 e 4. As questões utilizadas são descritas a seguir.

Parte 1 – “Você ouvirá a mesma peça musical duas vezes. Escreva seus comentários a respeito da peça no espaço abaixo”. Uma folha de papel contendo cerca de 18 linhas foi fornecida a cada estudante.

Parte 2

2.1 “Quais das alternativas abaixo melhor representa a forma da canção? Fundamente sua opção por meio de comentários a respeito das características gerais de cada parte”. Havia, entre as opções, ABCAB, ABACA e “outra”.

2.2 “Comente brevemente a respeito da textura e do timbre”.

2.3 “Quais das seqüências melódicas abaixo melhor corresponde àquela tocada pelo violão na introdução?” Cinco opções foram dadas, incluindo “outra” com uma pauta em branco.

2.4 “Qual é a indicação numérica do compasso?” As opções incluíram 3/4, 3/6 e “outra”.

¹³ As peças foram: um movimento do “Outono” (*As Quatro Estações* de Vivaldi); uma canção escolhida do repertório de Música Popular Brasileira; e *Long Shadows*, de Meredith Monk.

2.5 “Qual é o idioma da música?” As opções incluíram tonal/maior, modal e “outro”.

2.6 “Quantos acordes são tocados na melodia da primeira e segunda linha do verso?” (A letra da canção é dada).

2.7 “Os acordes dessas mesmas linhas 1 e 2 (segundo verso) são executados em outros momentos?” As opções incluíram “não” e “sim”; na segunda opção, os estudantes foram solicitados a responder “em quais” momentos.

2.8 “Qual das alternativas fornecidas melhor descreve a relação harmônica nos acordes das linhas 5 e 6?” As opções incluíam I-V, IV-I e “outra”.

2.9 “Complete o ritmo do verso abaixo”

Parte 3

3.1 “Quantas vozes cantaram nessa peça e quais instrumentos foram executados?”.

3.2 “Comente sobre os seguintes aspectos: Andamento, Textura e Caráter Expressivo (utilize apenas o espaço fornecido)”.

Como se pode notar, buscou-se abordar a música em relação aos seus componentes e na relação destes com o todo da peça. Em algumas questões, os candidatos foram solicitados a fundamentar suas respostas. Na pontuação das questões do teste, não houve problema com a atribuição de pontos aos exercícios das Partes 2 e 3 (com algumas exceções, a mensuração é mais numérica/quantitativa). Por outro lado, a avaliação das respostas dos estudantes à primeira questão (Parte 1) seguiu uma abordagem mais qualitativa. Conforme observado por Swanwick (1994, p.107), “qualquer forma confiável e passível de gerenciamento nos critérios de avaliação [em música] depende essencialmente do reconhecimento do qualitativo, não da quantidade numérica”. Os passos foram seguidos conforme descrito anteriormente. Uma tabela com as cinco

categorias de respostas (materiais do som, caráter expressivo, relações estruturais, contextual e ambíguo) foi utilizada para a correção desta questão. Verificou-se, em cada descrição completa, quais as categorias abordadas. Cada resposta foi avaliada em uma escala de 0 (inexistência de correlação) a 6 (forte correlação). A tabela com as categorias funcionou bem nesta primeira etapa da avaliação¹⁴.

O passo seguinte foi discutir os possíveis critérios que deveríamos utilizar para avaliar as respostas. Decidimos que respostas “compostas” deveriam ser tomadas como os melhores comentários. Decidimos também seguir alguns pré-requisitos de critério de avaliação sugeridos por Swanwick (1994, p.107). Segundo ele, as respostas deveriam ser: a) “claras”, não “ambíguas”; b) “qualitativamente diferentes umas das outras”; c) “breves o bastante para serem rapidamente compreendidas, mas substanciais o bastante para serem significativas”; e d) “ordenadas hierarquicamente em uma seqüência clara e justificável”. Estes critérios proporcionaram diretrizes apropriadas para a avaliação das respostas. Entretanto, sentimos ainda a necessidade de um trabalho adicional e mais completo a fim de desenvolvermos a formulação de critérios cumulativos e qualitativos para a avaliação.

Houve concordância geral entre os professores envolvidos na Prova de Habilidade Específica de Música, de que houve uma melhora significativa e real no teste de percepção musical. Essa conclusão foi compartilhada também pelos candidatos¹⁵; a maioria deles observou que a prova de percepção, apesar de mais “difícil” se comparada com os testes anteriores, mostrou-se mais musical com relação ao repertório e ao tipo das questões utilizadas. Os resultados deram-nos confiança para continuarmos discutindo, reavaliando nossas próprias idéias e práticas de ensino, aprendendo com os estudantes e buscando maior aperfeiçoamento em nossos testes e formas de avaliação.

¹⁴ Como no caso da análise da pesquisa empírica junto aos 40 estudantes universitários, observou-se o quão diversas e ricas são as respostas dos candidatos.

¹⁵ Cinquenta por cento deles estavam prestando o exame pela segunda vez.

Referências Bibliográficas

- BENTLEY, Arnold. *Measures of musical abilities*. London: George G. Harrap, 1966.
- BOYLE, J. David. Evaluation of music ability. In: COLWELL, R. (Ed.). *Handbook of Research on Music Teaching and Learning*. New York: Schirmer Books, p.247-265, 1992.
- BULLOCK, William J.. A review of measures of musico-aesthetic attitude. *Journal of Research in Music Education*, V.21, n.4, p.331-344, 1973.
- BUTLER, David. Why the gulf between music perception research and aural training? *Bulletin Council for Research in Music Education*, n.132, p.38-48, 1997.
- COLWELL, Richard. *MAT - Music achievement test: administrative and scoring manual*. Chicago: Follett Educational Corporation, 1968a.
- _____. *MAT - Music achievement tests: paper reference*. Chicago, Follett Educational Corporation, 1968b.
- GORDON, Edwin. *The musical aptitude profile: a new and unique musical aptitude test battery*. Boston: Houghton Mifflin Company, 1965.
- GROSSI, Cristina. *Assessing musical listening: musical perspectives of tertiary students and contemporary Brazilian composers*. Unpublished PhD thesis, University of London, Institute of Education, 1999.
- HARGREAVES, David J. e COLMAN, Andrew M.. The dimensions of aesthetic reactions to music. *Psychology of Music*, V. 9, n.1, p.15-20, 1981.
- HARGREAVES, David J.. *The developmental psychology of music*. Cambridge: Cambridge University Press, 1986/1992.
- HENTSCHKE, Liane. *Musical development: testing a model in the audience-listening setting*. Unpublished PhD thesis, University of London, Institute of Education, 1993.
- KEMP, Anthony E.. *The musical temperament - psychology and personality of musicians*. Oxford: Oxford University Press, 1996.
- LEHMANN, Andreas C.. Research note: affective responses to everyday life events and music listening. *Psychology of Music*, V.25, n.1, p.84-90, 1997.
- MEYER, Leonard B.. *Music, the arts, and ideas - patterns and predictions in twentieth-century culture*. Chicago e London: The University of Chicago Press, 1967.
- RADOCY, Rudolf E.. Planning assessment in music education: it's not risk free. *The Quarterly Journal of Music Teaching and Learning*, V.VI, n.4, p.19-25, 1995.
- SCHOEN, M. and GATEWOOD, E. L.. The mood effects of music. In: SCHOEN, M. (ed.). *The Effects of Music*. New York: Harcourt Brace, 1927.
- SEASHORE, Carl E.. *Psychology of music*. New York, Dover Publications, 1938/1967.
- _____. *Seashore measures of musical talents (2ª revisão)*. New York: The Psychological Corporation, 1960.
- SEASHORE, C. E., LEWIS, D., e SAETVEIT, J.. *Manual of instructions and interpretations for the Seashore measures of musical talents (2ª revisão)*. New York, The Psychological Corporation, 1960.
- SHUTER-DYSON, Rosamund e GABRIEL, Clive. *The psychology of musical ability*. 2 ed. London e New York: Methuen, 1968/1981.
- SLOBODA, John A.. *The musical mind - the cognitive psychology of music*. Oxford: Clarendon Press, 1985/1989.
- _____. Music structure and emotional response: some empirical findings. *Psychology of Music*, V.19, p.110-120, 1991.
- SWANWICK, Keith. *A basis for music education*. London: Routledge, 1979/1992.
- _____. *Music, mind, and education*. London: Routledge, 1988.
- _____. *Musical Knowledge: intuition, analysis and music education*. London: Routledge, 1994.
- _____. The relevance of research for music education. In: PLUMMERIDGE, Charles (ed.). *Music Education: Trends and Issues*. Institute of Education, University of London, Bedford Way Papers, p.5-26, 1996.
- WATERMAN, Mitch. Emotional responses to music: implicit and explicit effects in listeners and performers. *Psychology of Music*, V.24, n.1, p.53-67, 1996.
- WHYBREW, William E.. *Measurement and evaluation in music*. Iowa: WM. C. Brown Company Publishers, 1962.
- WING, Herbert. *Tests of musical ability and appreciation - an investigation into the measurement, distribution, and development of musical capacity*. 2.ed. Cambridge: Cambridge University Press, 1948/1968
- _____. *Manual for Wing standardised tests of musical intelligence*. England: NFER Publishing, 1960.