

MÚSICA



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
MESTRADO E DOUTORADO EM
MÚSICA

**APRECIÇÃO MUSICAL DE
REPERTÓRIO NÃO FAMILIAR:
experiências de escuta com
licenciandos e professores de
Música**

**Leonardo do Nascimento
Rodrigues**



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO
(UNIRIO)

LEONARDO DO NASCIMENTO RODRIGUES

APRECIÇÃO MUSICAL DE REPERTÓRIO NÃO FAMILIAR: experiências
de escuta com licenciandos e professores de Música

RIO DE JANEIRO – 2022



LEONARDO DO NASCIMENTO RODRIGUES

APRECIÇÃO MUSICAL DE REPERTÓRIO NÃO FAMILIAR: experiências
de escuta com licenciandos e professores de Música

Tese submetida ao Programa de Pós-Graduação em Música do Centro de Letras e Artes da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro — UNIRIO, como requisito parcial para a obtenção do grau de Doutor, sob orientação da Profa. Dra. Sílvia Garcia Sobreira.

RIO DE JANEIRO – 2022

Catálogo informatizado pelo(a) autor(a)

R696 Rodrigues, Leonardo do Nascimento
APRECIÇÃO MUSICAL DE REPERTÓRIO NÃO FAMILIAR:
experiências de escuta com licenciandos e
professores de Música / Leonardo do Nascimento
Rodrigues. -- Rio de Janeiro, 2022.
160

Orientadora: Silvia Garcia Sobreira.
Tese (Doutorado) - Universidade Federal do
Estado do Rio de Janeiro, Programa de Pós-Graduação
em Música, 2022.

1. Apreciação Musical. 2. Escuta Musical. 3.
Educação Musical. 4. Educação Básica. 5. Professores
de Música. I. Sobreira, Silvia Garcia, orient. II.
Título.



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO
Centro de Letras e Artes – CLA
Programa de Pós-Graduação em Música – PPGM
Mestrado e Doutorado

**Apreciação musical de repertório não familiar: experiências de escuta com licenciandos
e professores de música**


por

Leonardo do Nascimento Rodrigues

BANCA EXAMINADORA

Documento assinado digitalmente
 **SILVIA GARCIA SOBREIRA**
Data: 13/10/2022 21:18:30 -0300
Verifique em <https://verificador.itl.br>


Prof.(ª) Dr.(ª) Silvia Garcia Sobreira – orientador(a)

Documento assinado digitalmente
 **GINA DENISE BARRETO SOARES**
Data: 10/10/2022 20:35:55 -0300
Verifique em <https://verificador.itl.br>

Prof.(ª) Dr.(ª) Gina Soares

Documento assinado digitalmente
 **SARA COHEN**
Data: 13/10/2022 18:28:22 -0300
Verifique em <https://verificador.itl.br>

Prof.(ª) Dr.(ª) Sara Cohen

Documento assinado digitalmente
 **THELMA BEATRIZ SYDENSTRICKER ALVARE**
Data: 04/11/2022 11:55:59 -0300
Verifique em <https://verificador.itl.br>

Prof.(ª) Dr.(ª) Thelma Beatriz Sydenstricker Alvares

Documento assinado digitalmente
 **INES DE ALMEIDA ROCHA**
Data: 13/10/2022 20:27:30 -0300
Verifique em <https://verificador.itl.br>

Prof.(ª) Dr.(ª) Inês Rocha

Documento assinado digitalmente
 **SALOMEA GANDELMAN**
Data: 11/10/2022 15:41:17 -0300
Verifique em <https://verificador.itl.br>

Prof.(ª) Dr.(ª) Salomea Gandelman

Conceito: Aprovado

OUTUBRO de 2022

Ao meu amado pai, Miguel Neto Rodrigues (*in memoriam*), pelo homem alegre, trabalhador e sonhador que sempre foi. O melhor lugar para mim era ao seu lado, meu velho pai, meu companheiro de tantos momentos...

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – pelo fomento financeiro e apoio à minha pesquisa.

Agradeço imensamente à minha orientadora, Prof^a Dr^a Silvia Sobreira, pela grande oportunidade que me foi concedida de ingressar no doutorado em Música da UNIRIO, por acreditar desde o início na minha proposta de pesquisa e por todo o seu engajamento e envolvimento na realização desta tese.

As professoras Dr^a Salomea Gandelman e Dr^a Sara Cohen, que acompanharam o desenvolvimento desta pesquisa, desde as primeiras bancas até a defesa final, e a enriqueceu imensamente com inúmeras observações e sugestões de grande relevância para seu sucesso.

As professoras Dr^a Thelma Alvares, Dr^a Inês Rocha e Dr^a Gina Denise Soares, que, juntamente às professoras supracitadas, compuseram a banca de defesa final da minha tese e puderam imprimir neste trabalho suas importantes contribuições.

Aos participantes da minha pesquisa, identificados pelos pseudônimos Sérgio, Cíntia, Alves, Roberta, Sthella, Cláudio, Lucas, Juvêncio, Lilia e Themis. Muito obrigado pela boa vontade de vocês e pelo interesse em participar dessa pesquisa. Espero que essa experiência tenha sido tão enriquecedora para vocês quanto foi para mim.

À minha irmã, Prof^a M^a Magda Rodrigues, pela revisão gramatical de todo o texto da pesquisa. Obrigado pela parceria e incentivo de sempre!

À minha mãe, Otília Aparecida, e ao meu pai Miguel Neto (*in memoriam*), por todo o apoio, incentivo e compreensão.

Aos amigos que fiz neste período de doutorado, Alba, Anderson, Renata, Roberta, entre outros. Muito obrigado pela amizade e pelos aprendizados.

RESUMO

Esta pesquisa foi desenvolvida em torno de experiências de apreciação musical com alunos de Licenciatura em Música e professores de música da Educação Básica. Trata-se de um estudo de caráter qualitativo, baseado em entrevistas, e seu principal objetivo é compreender e discutir a apreciação e a escuta musical tanto sob o enfoque de teóricos que tratem desta temática, quanto a partir de práticas de escuta. O estudo desdobrou-se nos seguintes objetivos específicos: analisar e escolher as propostas pedagógicas de apreciação musical mais apropriadas para a coleta de dados deste estudo; promover diferentes estratégias de escuta de uma obra musical com linguagem pouco familiar; refletir sobre as metodologias e abordagens de escuta; e aprimorar tais escutas a partir das experiências relatadas pelos participantes. Dada a viabilidade da atividade de apreciação musical nas práticas escolares, o estudo se justifica pela importância de refletir e dialogar sobre questões relacionadas à escuta musical, gosto e aceitação e/ou rejeição musical, a partir das percepções que os licenciandos e os professores de música têm da experiência de escuta. O *Grupo Focal* foi o instrumento de coleta de dados empregado e a *Análise Temática*, proposta por Virginia Braun e Victoria Clarke, foi a técnica utilizada para a análise dos dados coletados. As práticas de apreciação ocorreram em dois grupos focais, sendo um deles formado por quatro professores de música (GF1), e o outro, por seis alunos de licenciatura em música (GF2), de duas universidades distintas. Com cada grupo foram realizados dois encontros, que ocorreram de forma remota, via *Google Meet*. A escuta foi realizada utilizando a primeira parte da obra *Cartas Celestes nº 1*, de Almeida Prado. As atividades de apreciação propostas foram elaboradas com base em autores da área de Educação Musical como João da Cunha Caldeira Filho, Graça Boal-Palheiros, Jos Wuytack, Bernadete Zagonel e Zuraida Bastião. Nos dois encontros, os participantes foram submetidos à audição da peça das seguintes maneiras: 1) Escuta musical livre; 2) escuta contextualizada; 3) escuta de olhos fechados, em posição de relaxamento; 4) escuta com o estímulo à elaboração de gráficos visuais (*musicogramas*); 5) escuta acompanhando a partitura e 6) escuta observando a execução de um intérprete, ao piano. Os encontros foram gravados e depois transcritos para posterior análise, que foi desenvolvida em diálogo com as teorias de escuta de Aaron Copland, Pierre Schaeffer, Leonard Meyer, John Sloboda, Martindale e Moore e Daniel Berlyner. O resultado da análise indicou que: a apreciação com os olhos fechados se mostrou um procedimento capaz de aguçar as sensações e a imaginação dos ouvintes; os participantes apresentaram sugestões de utilização e aprimoramentos da metodologia de escuta, que assim poderá ser empregada na prática educacional na Educação Básica; escutar repetidas vezes o mesmo material, e com diferentes enfoques, favorece a geração de familiaridade dos ouvintes com a obra, sendo uma estratégia que pode ser usada com efeitos positivos nas aulas de turmas, além de auxiliar a ampliação do gosto musical dos alunos. E ainda, os participantes demonstraram boa aceitação da música, apresentando uma postura de curiosidade e interesse; observou-se carência de uma base metodológica de apreciação musical na formação dos participantes; e a escuta junto à partitura provocou nos ouvintes uma elevação no nível de envolvimento com a obra. Embora o objetivo do estudo não fosse modificar o comportamento dos participantes, houve indícios de que as práticas de audição apresentadas foram incorporadas. Além disso, o pesquisador, sendo professor da Educação Básica, também pôde compreender com mais profundidade as possibilidades do uso da apreciação musical como estratégia pedagógica.

Palavras chave: Apreciação musical. Educação musical. Professores de música. Licenciatura em Música. Educação Básica. Psicologia da música.

ABSTRACT

This research was developed on music appreciation experiences with music teachers and music undergraduate students. This is a qualitative research based on interviews. Its main point is to understand and address music appreciation through theorists who have committed to this subject and music listening practices. The specific research objectives are: analyze and decide which educational proposals are more appropriate for data collection; develop different kinds of strategies to listen to a musical piece composed in an unfamiliar musical style; think about listening methodologies and approaches; use listener's experiences to improve the way activities of music appreciation are developed. Considering musical appreciation as a feasible musical practice, this study is justified by the need for reflection and dialogue about musical listening, musical taste, and about the acceptance or rejection of some musical works (based on listening experience perceptions of music teachers and undergraduate students). The *Focus Group* was the method used for data collection. Moreover, the *Thematic Analysis* technique proposed by Virginia Braun and Victoria Clarke was used for analyzing the collected data. The listening activities happened in two Focus Groups: one of them composed by four music teachers (GF1), and the other group was formed by six undergraduate students, from two different music colleges (GF2). Two meetings were developed for each group. These meetings happened online, using Google Meet. Music appreciation was made with the first part of the work *Cartas Celestes* n°1, by Brazilian composer Almeida Prado. Music appreciation activities were based on authors from the music education field such as João da Cunha Caldeira Filho, Graça Boal-Palheiros, Jos Wuytack, Bernadete Zagonel, and Zuraida Bastião. In both meetings, the participants listened to the piece in the following ways: 1) Free musical listening; 2) contextualized listening; 3) listening with eyes closed, in a relaxed position; 4) listening to encourage the creation of visual graphics; 5) listening following the score; 6) listening while observing the performance of an interpreter, at the piano. The meetings were recorded and transcribed for analysis. This analysis was made in accordance with the listening theories of Aaron Copland, Pierre Schaeffer, Leonard Meyer, John Sloboda, Martindale and Moore, and Daniel Berlyner. The analyses' result shows that the eyes closed listening is an effective way to stimulate sensations and imaginations of the listeners; participants demonstrated some ideas to use and improve the listening techniques, to apply in basic schools; listen to the same piece for several times, through the different focuses, may help to create familiarity between listeners and musical work and this can be an important strategy to be used in the classroom to expand musical taste of the students. The participants had a positive acceptance of the musical work, showing interested and curious behavior. Furthermore, these listeners showed a lack of methodological basis on music appreciation in their academic education; these participants felt a heightened level of engagement with the piece when they listened it along with the score. The purpose of this study was not to change the behavior of the participants, but the listening activities employed probably could be absorbed by them. Moreover, as the researcher is a teacher of Basic Education, the research allowed a deeper understanding of the possibilities of using music appreciation as an educational strategy.

Keywords: Music appreciation. Musical education. Music teachers. Degree in music. Listening to music. Basic education; Music psychology.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1. Tema 1 e seus códigos formadores.....	110
Figura 2. Tema 2 e seus códigos formadores.....	124
Figura 3. Tema 3 e seus códigos formadores.....	133

LISTA DE TABELAS

Tabela 1. Resumo de pesquisas que tratam a relação familiaridade e gosto.....	32
Tabela 2. Pesquisas sobre estratégias auditivas.....	38
Tabela 3. Fases da Análise Temática.....	94
Tabela 4. Códigos formados a partir dos dados coletados nos encontros dos grupos focais.....	107

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	10
CAPÍTULO 1 - REFERENCIAL TEÓRICO.....	24
1.2 - POTENCIAL DE EXCITAÇÃO, COMPLEXIDADE E FAMILIARIDADE SEGUNDO NORTH E HARGREAVES (2013)	28
1.2.1 - Teoria dos protótipos	34
1.2.2 - Situações de escuta e adequação	36
1.2.3 - Estratégias auditivas e treinamento musical	38
1.2.4 - Música na vida cotidiana	39
1.3 - OUVIR MÚSICA, SEGUNDO JOHN SLOBODA (2008).....	40
1.4 - EMOÇÃO E SIGNIFICADO EM MÚSICA, SEGUNDO MEYER (2001)	43
1.4.1 - Respostas emocionais à música	44
1.4.2 - Estados afetivos	47
1.4.3 - Tendências e expectativas.....	48
1.4.4 - Música e significado	49
1.5 - AS QUATRO FUNÇÕES DA ESCUTA DE PIERRE SCHAEFFER	51
1.6 - MANEIRAS DE OUVIR MÚSICA, SEGUNDO COPLAND (1974)	56
CAPÍTULO 2 - TEORIAS E PRÁTICAS DE APRECIÇÃO MUSICAL.....	59
CAPÍTULO 3 - REVISÃO DA LITERATURA	69
CAPÍTULO 4 - METODOLOGIA.....	90
4.1 - GRUPO FOCAL.....	90
4.2 - ANÁLISE TEMÁTICA	92
CAPÍTULO 5 - ANÁLISE DOS DADOS	109
5.1 - TEMA 1 - ASPECTOS EMOCIONAIS DESPERTADOS PELA ESCUTA DA OBRA	110
5.2 - TEMA 2 – ESCUTA DE CARÁTER TÉCNICO/ANALÍTICO	124
5.3 - TEMA 3: CONTRIBUIÇÕES TRAZIDAS A PARTIR DAS PRÁTICAS DE ESCUTA E DIÁLOGOS	132
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	147
REFERÊNCIAS.....	157

INTRODUÇÃO

Minha motivação para a investigação sobre o tema apreciação musical vem desde o período da minha graduação em Música (Licenciatura), em que percebi que a atividade de escuta musical continha em si grande valor pedagógico-musical, e que a sua prática poderia ser tão transformadora e enriquecedora como outras atividades tradicionalmente mais exploradas em aulas de música, como técnica e execução musical (tocar um instrumento, cantar) e literatura (estudo da história da música, compositores, instrumentos, gêneros musicais, ente outros).

Parece bastante razoável considerar a prática da apreciação musical como algo fundamental para a experiência e a formação dos alunos, sejam eles estudantes de escolas especializadas em música ou alunos de escola regular. Devido ao fato de ser uma arte essencialmente sonora, a escuta é uma das principais maneiras por intermédio da qual o indivíduo se relaciona com a música ao longo de sua vida.

Nas atividades que constituem a experiência musical, a audição ocupa um lugar particularmente importante. Por um lado porque a audição é a verdadeira razão para a existência da música e é inerente a todas as atividades musicais. Por outro porque contribui decisivamente para o desenvolvimento musical do indivíduo. (BOAL-PALHEIROS; WUYTACK, 1996, p. 11).

No ano de 2010, após concluir minha licenciatura em Música, comecei a atuar como professor de Educação Musical no *Projeto Música nas Escolas de Barra Mansa – RJ*. Nessa minha primeira experiência docente no Ensino Fundamental, percebi a importância e a necessidade de conduzir os alunos — crianças do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental — a escutas musicais mais ativas, atentas e, conseqüentemente, mais enriquecedoras. Essa escolha se deu por duas razões: primeiro, por considerar que despertar o gosto e o interesse das crianças por gêneros musicais menos familiares a elas, como a música instrumental, por exemplo, deve fazer parte de um projeto de educação musical. Acredito que a escuta de repertórios não conhecidos possa trazer reflexões que ajudam a construir nos ouvintes o respeito a outras culturas e às manifestações artísticas de diferentes grupos sociais. Em segundo lugar, por observar que em geral os alunos possuíam grande dificuldade em escutar de forma atenta não apenas músicas, mas também a minha fala como professor e também a de seus próprios colegas. Esse comportamento dificultava consideravelmente o diálogo e a comunicação no grupo. Sendo assim, enxerguei na apreciação musical um caminho viável e interessante para desenvolver nesses alunos novos hábitos de escuta. Minha esperança era de

que tal prática pudesse proporcionar às crianças momentos dedicados a apreciar, observar e refletir sobre a obra musical escutada e sobre o ato de escuta em si.

Essa forma de abordar a apreciação musical buscava propiciar tanto uma experiência nova em relação ao repertório escutado, bastante distinto do que as crianças estavam acostumadas, quanto a outras formas de escutar, propostas por técnicas e procedimentos de escuta. É importante destacar que, além das músicas apresentadas em sala aula por mim, os alunos eram solicitados a levar as músicas de sua preferência para serem apreciadas por toda a turma. Essa era, portanto, uma maneira de reconhecer e valorizar as experiências musicais, gostos e preferências que os alunos já traziam consigo, oriundas de suas vivências e das influências do seu cotidiano. Tal prática propiciava momentos de troca de ideias e experiências entre eles, possibilitando que compartilhassem as músicas das quais gostavam. Isso proporcionava situações de “re-escuta” das músicas que já lhes eram familiares ou mesmo daquelas que não gostavam, gerando novos posicionamentos em relação àquele repertório.

Os procedimentos, técnicas e estratégias para a realização da apreciação musical com os alunos foram sendo aprimorados com o passar do tempo e com as experiências de sala de aula, mostrando ser possível e viável o desenvolvimento de atividades de apreciação com alunos do Ensino Fundamental. A realização da prática de escuta musical com os alunos acabou por se tornar uma característica marcante no meu trabalho docente.

No ano de 2012, deixei o *Projeto Música nas Escolas* para atuar como professor de Música da *Escola SESI – Unidade Barra Mansa*. Nessa instituição, além de desenvolver com os alunos atividades de musicalização, canto e o ensino de flauta doce, pude expandir o trabalho de apreciação musical desenvolvido anteriormente, tendo em vista os inúmeros recursos tecnológicos disponíveis nas salas de aula dessa escola, na qual atuei até o final do ano de 2018.

Diante do meu interesse pela apreciação musical com alunos do Ensino Fundamental e da experiência obtida ao longo de alguns anos de docência, iniciei minha pesquisa de mestrado no Programa de Pós-Graduação em Música da UNIRIO, tendo buscado sistematizar as distintas formas de escuta propostas pelos autores pesquisados (RODRIGUES, 2017). Essa investigação, realizada nos moldes de uma pesquisa-ação, foi desenvolvida com uma turma de 3º ano do Ensino Fundamental de uma escola municipal da cidade de Barra Mansa – RJ. Ao longo de 12 encontros semanais, os alunos dessa turma foram conduzidos a diversas práticas de escuta e apreciação musical de um repertório instrumental. No estudo, parti do pressuposto que este tipo de música era desconhecido por aquele público e, por isso, poderia ser rejeitado.

Porém, embora as crianças tivessem reconhecido que não tinham o hábito de ouvir aquele tipo de música, graças às estratégias técnicas utilizadas não houve rejeição. Pude verificar que, de um modo geral, os alunos daquela turma se mostraram bastante receptivos e interessados pelas músicas escutadas e pelas atividades de apreciação musical em si, existindo, desde o início do processo, participação, envolvimento e colaboração por parte das crianças. Embora suas respostas e o nível de interesse variassem de uma obra para outra e de um procedimento para outro, no geral o que pude observar foi uma resposta positiva por parte dos alunos, o que mostrou que a apreciação pode ser um instrumento adequado para explorar a escuta musical em turmas dos anos iniciais de Ensino Fundamental.

Tal experiência me fez refletir sobre minha própria formação no curso de Licenciatura em Música. Considero que a prática da apreciação musical, dirigida como conteúdo a ser aplicado na Educação Básica, foi inexistente, o que me obrigou a explorar o caminho a ser trilhado de forma solitária, inicialmente de forma intuitiva, e depois, no mestrado, de maneira mais sistematizada. Por isso, em agosto de 2018, ingressei no doutorado em Música disposto a me aprofundar no assunto. No segundo semestre do doutorado, cumprindo meu Estágio Docente, participei de uma experiência no qual ministrei uma disciplina para alunos da Licenciatura em Música da UNIRIO, sobre a temática da apreciação musical. O objetivo da disciplina era desenvolver atividades de apreciação musical junto aos licenciandos e discutir a escuta musical, de maneira a instrumentalizá-los para realização de atividades de apreciação musical com seus alunos em futuras práticas docentes.

O modelo de desenvolvimento das aulas foi basicamente constituído pela escuta das obras musicais. Após cada escuta, ocorriam diálogos e reflexões a respeito delas, e também explicitações a respeito das estratégias e dos procedimentos de escuta utilizados para cada abordagem de apreciação. Ao longo da disciplina, observei que, embora tenha havido um nível de engajamento satisfatório por parte dos licenciandos, esses muitas vezes se mostraram incrédulos quanto à possibilidade de realização daquelas mesmas práticas em turmas da Educação Básica. Também percebi que em vários momentos os licenciandos fizeram uma escuta com enfoque mais técnico e analítico e menos emocional ou ligado a sensações e sentimentos evocados pelas músicas apresentadas. Segundo seus próprios depoimentos, uma das maiores contribuições daquela disciplina para eles parece ter sido o despertar para as possibilidades da apreciação musical em sala de aula. Eles perceberam que essa prática de escuta pode proporcionar novas relações, mais profundas, intensas e enriquecedoras do ouvinte com a música.

No entanto, algo que me intrigou foi a rejeição deles por um repertório considerado por eles não convencional¹. Ao realizar a atividade de escuta da obra *Cartas Celestes N° 1*, do compositor brasileiro Almeida Prado (1943-2010), constatei o desconforto dos alunos na atividade de apreciação desta peça, que não é construída nos moldes do sistema tonal. Na ocasião, um dos alunos demonstrou grande insatisfação ao escutar aquela obra musical, enquanto outra aluna relatou sua experiência com a obra como “uma sensação de caos”. Sobre a peça, foram feitas, ainda, associações com “filme de terror” ou “suspense”. Ao ser proposta uma nova escuta, um dos alunos reclamou, demonstrando não querer escutá-la novamente. Ao final da segunda escuta, e observando o desconforto de alguns alunos em relação à obra, busquei refletir junto com eles, explicando que se pudessem escutar este tipo de música não tonal com a mesma frequência com que escutavam a tonal, teriam uma maior familiaridade com essa linguagem musical. Um aluno comentou que, em sua opinião, isto seria algo “cultural”, dando a entender que o hábito de escutar poderia levar o ouvinte a uma maior familiarização. Esse episódio me fez pensar sobre os preconceitos manifestados por meio dos comentários daqueles licenciandos, que deveriam demonstrar disposição para ampliar sua própria visão a respeito do que devem incluir em seu universo musical. Afinal, um discurso comum entre os professores de música reside justamente na necessidade de ampliar o gosto musical dos alunos. Logo, parecia um paradoxo aqueles futuros professores rejeitarem tão fortemente uma música com a qual não estavam habituados. Também considerei que posso não ter proporcionado uma aproximação positiva com a obra. Talvez, se tivesse apresentado o compositor e mencionado que a peça foi composta para a inauguração de um planetário, contextualizando-a, isso os tivesse ajudado a entrar em uma atmosfera que possibilitasse uma aceitação mais positiva.

Refletindo a respeito desta experiência, passei a pensar na possibilidade de repetir essa experiência com repertório não familiar. A princípio, pensei em escolher obras de outras culturas, mas, no decorrer do estudo, decidi realizar novamente a experiência com as *Cartas Celestes N° 1*, procurando ampliar as formas de escuta.

Esta pesquisa é de certa forma similar à que conduzi com as crianças durante o meu mestrado. Porém, o público alvo desta vez foi formado por professores de música atuantes na Educação Básica e alunos de licenciatura. Tal escolha ocorreu por acreditar que uma pesquisa com esses dois perfis — professores e licenciandos — poderia alavancar discussões sobre os

¹ Entende-se por não convencional, gêneros, formas e linguagens musicais menos tradicionais (músicas atonais ou microtonais, por exemplo), e que sejam difundidas de forma menos frequente no dia a dia, ou que esteja presente em ambientes específicos, como salas de concertos, ou grupos sociais, étnicos mais estritos.

distintos usos da apreciação musical. Além disso, a apreciação musical pode ter várias funções, como formação de plateia, ampliação do gosto e da escuta, aceitação de outras culturas, experiências com novas formas de escutar música, maior compreensão de aspectos formais, estímulo ao espírito crítico, capacidade de estabelecer comparações. Este estudo não pretende apresentar uma proposta na qual eu tenha uma posição hierárquica a de ensinar algo ou, mais grave, ter a intenção de modificar o comportamento dos participantes. Pelo contrário, meu intuito é promover uma interação entre pares tendo a apreciação musical como elemento disparador das reflexões a serem feitas pelo grupo, uma conduta que permita ampliar minha própria visão a respeito do tema.

A coleta de dados foi desenvolvida por meio de dois grupos: o primeiro foi formado por quatro professores de música da Educação Básica, enquanto o segundo grupo foi composto de seis alunos de licenciatura em Música e visou compreender suas percepções a respeito de repertório musical que não lhes fosse familiar.

Portanto, o objeto de estudo desta tese² é a apreciação musical. Esta pesquisa se justifica devido ao fato da apreciação musical ser um elemento pedagógico de utilização relativamente simples em sala de aula com muitos alunos, sendo, portanto, um recurso possível e fácil de ser utilizado. No entanto, quando se trata da formação ou ampliação do gosto estético, pouco se questiona sobre como ele é formado e as dificuldades advindas quando se impõe a um determinado grupo uma escuta de músicas fora dos padrões culturais daquele grupo. Logo, discutir essas questões é algo que pode trazer maior compreensão sobre a prática da apreciação musical nas escolas de Educação Básica, favorecendo assim uma maior consciência das estratégias e escolhas relacionadas a essa prática. Devido ao potencial da apreciação musical, considero de grande interesse conhecer os pontos de vista dos professores de Música e dos licenciandos em Música — futuros professores — a respeito desta prática, e refletir a partir das experiências de escuta da pesquisa.

Na maior parte dos casos, a prática da apreciação musical em escolas tem sido usada a partir do argumento de que ela amplia no aluno sua capacidade de apreciação estética. Porém, a escuta em sala de aula se limita, em geral, a determinadas obras, como por exemplo, o *Trenzinho do Caipira*, de Villa-Lobos; *As quatro estações*, de Vivaldi; *Pedro e o Lobo*, de Prokofiev e *O carnaval dos animais*, de Saint Saëns, esta última de forma menos frequente. Embora este seja um repertório conhecido por músicos, é bastante comum que o aluno da

² Pesquisa aprovada pelo Protocolo CAAE: 37007020.1.0000.5285

Educação Básica não tenha familiaridade com ele e apresente resistência para aceitar e para desenvolver o gosto pelo que lhe é apresentado.

Além disso, vejo que não somente esse repertório dos compositores clássicos pode sofrer rejeição por parte dos alunos da Educação Básica, mas também obras de compositores da música popular brasileira como Tom Jobim, Milton Nascimento, Djavan, entre outros. Ou seja, conhecer estratégias que possibilitem a ampliação da escuta e a aceitação de obras distintas daquelas com as quais os alunos estejam acostumados é uma prática que deve fazer parte da atuação pedagógica dos professores.

Sem pretender entrar em discussões a respeito de um possível suposto repertório ideal, este estudo busca colocar os próprios professores e os alunos da licenciatura em uma situação similar àquela que os alunos vivenciam na escola. Neste sentido, esta tese tem uma questão geradora: **o que sentem os professores de música de escola básica e licenciandos em Música ao serem expostos a músicas com as quais não tenham familiaridade?** A partir desta questão, desdobra-se outra, não menos relevante: como as experiências realizadas com os participantes deste estudo podem promover neles reflexões a respeito dos sentimentos, sensações, entre outras reações, que seus alunos e futuros alunos possam ter quando são submetidos a atividades de apreciação musical?

Assumo, a partir de Gamboa (2014, p. 111) que “a pesquisa só se refere a uma parte do processo de conhecer para modificar ou transformar”. Este autor preocupa-se com a aplicação dos resultados de pesquisa e procura compreender quais seriam as relações entre esses resultados e os problemas apresentados pelo pesquisador. Ele propõe um tipo de investigação que supere o diagnóstico dos problemas e se aproxime de práticas inovadoras em educação. “Sem pesquisa, não realizamos o movimento crítico da transformação da prática e da teoria” (GAMBOA, 2014, p. 109).

Objetivos de estudo

Diante do exposto, o propósito principal desta pesquisa é compreender e discutir a apreciação e a escuta musical tanto sob o enfoque de teóricos que tratem desta temática, quanto a partir da prática de escuta. Para atender a esta meta, a pesquisa desdobra-se nos seguintes objetivos específicos:

- Conhecer os principais teóricos da Psicologia da Música e da Estética que tratam da escuta ou da apreciação musical;

- Analisar, a partir de autores que se dedicam ao assunto, as práticas pedagógicas voltadas à apreciação musical, de maneira a escolher quais são as mais apropriadas para a coleta de dados realizada neste estudo;
- Promover diferentes estratégias de apreciação de obra musical não convencional a fim de fomentar reflexões a respeito da escuta de músicas com linguagens pouco familiares.
- Incentivar reflexões a respeito das dificuldades encontradas no decorrer das práticas de apreciação;
- Refletir sobre as metodologias e abordagens de escuta, e aprimorá-las a partir das experiências relatadas pelos participantes.

Metodologia

De um modo geral, pesquisas qualitativas têm por princípio a busca pela compreensão dos fenômenos humanos e sociais por meio da interpretação dos dados coletados. Por sua vez, a coleta é realizada de modo a obter respostas que permitam compreender o objeto estudado em meio a seu contexto e não de forma isolada. Segundo Gerhardt e Silveira (2009, p. 32), a pesquisa qualitativa busca como resultado não a quantificação dos dados coletados, mas “o aprofundamento da compreensão de um grupo social, de uma organização, etc. [...] centrando-se na compreensão e explicação da dinâmica das relações sociais”. Neste sentido, assumo que o caráter qualitativo e interpretativo desta pesquisa implica em não pensar em demonstrar ou provar algo, mas compreender melhor o assunto estudado.

Para atender aos objetivos do estudo, a pesquisa subdividiu-se em duas principais etapas. Na primeira foi feito o estudo do referencial teórico, no qual me aprofundei em autores que abordam a escuta e a apreciação musical, como Copland (1974), Meyer (2001), North e Hargreaves (2013), Pierre Schaeffer (*apud* MELO, 2007; REYNER, 2011; DONATO, 2016) e Sloboda (2008). Também me vali de pedagogos que estudam técnicas de apreciação musical, como Caldeira Filho (1971), Boal Palheiros e Wuytack (1996), Zagonel (2008) e Bastião (2014).

Na segunda etapa da pesquisa, foi realizada a parte empírica na forma de quatro encontros com Grupos Focais (GF). Embora os procedimentos para esta etapa estejam detalhados no Capítulo 4, aqui eles serão descritos brevemente, de maneira a situar o leitor com relação à coleta de dados. Esta segunda etapa, por sua vez, desdobrou-se em duas fases. Na primeira, foi realizado o estudo piloto em dois encontros com quatro professores de

música (GF1) que atuam na Educação Básica. A análise deste encontro foi submetida à banca de Qualificação, que o considerou adequado.

Após o referido exame, foram realizados mais dois encontros com um grupo de seis licenciandos (GF2). Em ambos os grupos os procedimentos foram os mesmos. A obra apreciada foi a primeira parte das *Cartas Celestes Nº 1*, do compositor brasileiro Almeida Prado, da seguinte forma:

1º Encontro: Após a apresentação da pesquisa aos participantes, foi realizada a escuta livre da obra, sem orientações específicas ou contextualizações, seguida de diálogo com os participantes a respeito da escuta. Após esse momento de diálogo, foram apresentadas as informações a respeito da obra e o que a composição procurava representar, de modo a contextualizá-la, seguida de nova escuta e outros diálogos.

2º Encontro: Nesse segundo encontro, os participantes ouviram a obra de quatro maneiras distintas: 1) escuta de olhos fechados, em posição de relaxamento; 2) escuta com o estímulo à elaboração de gráficos visuais (*musicogramas*); 3) escuta acompanhando a partitura e 4) escuta observando a execução de um intérprete, ao piano.

Para o encerramento deste segundo encontro, os participantes foram incentivados a reportar sua experiência como um todo.

Todos os encontros ocorreram de forma remota e foram gravados para posterior registro. Os dados foram analisados utilizando a Análise Temática, da maneira como proposta por Braun e Clarke (2006). No Capítulo 4 serão apresentados com mais minúcias os procedimentos realizados.

A escolha desses participantes com perfis diferentes se justifica pelo fato de que ouvir as ponderações dos dois grupos tornou possível a compreensão da apreciação musical sob distintos pontos de vista. Devido ao fato dos professores já terem experiência docente, eles colaboraram na compreensão das estratégias mais produtivas em sala de aula. Por outro lado, os licenciandos foram escolhidos por permitir um retorno à experiência que relatei ter ocorrido com alunos de licenciatura. Desta forma, o grupo de licenciandos me ajudou a compreender os pontos de fragilidade daquela experiência anterior.

Conceituando os termos utilizados

Antes de prosseguir para um entendimento mais profundo a respeito desta prática musical, de seus aspectos e de seu alcance, é necessário conceituar o termo apreciação musical, bem como outros correlatos.

Como ponto de partida, é fundamental esclarecer que os termos *apreciação musical*, *percepção*, *escuta* e *audição* — embora sejam diretamente ligados ao fenômeno da recepção dos sons pelo ouvido humano — podem apresentar significados específicos e distintos entre si, dependendo dos teóricos que estudam o assunto, o que torna necessária a sua diferenciação para um entendimento mais claro dos conceitos.

Para autores como Bastião (2014) e Granja (2008), os termos *escutar* e *ouvir* possuem sentidos distintos. *Ouvir* é caracterizado por uma atitude passiva³ e desatenta por parte do ouvinte, enquanto *escutar* demandaria uma atitude mais ativa, engajada e interessada. Nye (1992, p. 313 *apud* BASTIÃO, 2014, p. 23) aponta a mesma diferenciação ao afirmar que “ouvir é sempre confundido com escutar. Ouvir é passivo, enquanto escutar requer esforço. Estudantes necessitam tornar-se ouvintes ativos”. (NYE *et al.*, 1992, p. 313 *apud* BASTIÃO, 2014, p. 23). Concordando com essa ideia, Granja (2006) argumenta que “ouvir é captar fisicamente a presença do som [...]. Escutar, por outro lado, é dar significado ao que se ouve” (GRANJA, 2006, p. 65).

Embora alguns autores não façam a diferenciação entre *escutar* e *ouvir*, como é o caso de Zagonel (2008) e Boal-Palheiros (1996), o pedagogo musical Edgar Willems não só reforça como também expande o entendimento sobre diferenças entre *escutar* e *ouvir*:

Três termos seriam necessários para situar os momentos característicos da audição. Poder-se-ia dizer: *ouvir*, para designar a função sensorial do órgão auditivo, que consiste em receber os sons, em ser tocado pelo som; *escutar*, para indicar que se toma interesse pelo som, que se reage afetivamente ao impacto sonoro; *entender*, para designar o fato de que se tomou consciência daquilo que se ouviu e escutou. (WILLEMS, 1970, p. 56-57 *apud* BASTIÃO, 2014, p. 23, grifos do autor).

Observa-se que, além dos termos *escutar* e *ouvir*, esse autor ainda apresenta uma outra noção: o *entender*, verbo que pode também ser traduzido para o português como escutar, o que gera certa confusão na compreensão do conceito de Willems.

Pierre Schaeffer apresenta uma conceituação similar utilizando-se dos verbos *escutar* (*écouter*), *ouvir* (*ouïr*) e *entender* (*entendre*). Além desses três, Schaeffer também utiliza o verbo *compreender* (*comprendre*). Sua teorização será apresentada de forma mais detalhada no Capítulo 1 deste estudo, juntamente com a abordagem de outros autores. Porém, assumindo a dificuldade de encontrar termos similares na nossa língua, a distinção de Pierre Schaeffer apresenta desafios na compreensão de sua conceituação, ao menos para os falantes da língua portuguesa.

³ Não pretendo discutir o conceito de passividade, mas apenas apresentar a visão dos autores.

Além das distinções entre escutar e ouvir, cabe ressaltar que os termos *apreciação* e *percepção* serão tratados neste trabalho como atividades de escuta distintas. Porém, é importante considerar que estes termos algumas vezes podem ser empregados de forma indiscriminada, como se fossem sinônimos, caso observado em Caldeira Filho (1971) e Grossi (2004), para quem o ato de apreciar uma música não está desconectado da experiência estética da percepção. Embora pareça óbvio que a percepção não esteja dissociada da apreciação, esses são os únicos autores que utilizam esse termo em seus textos. Por outro lado, é bom lembrar que em muitas aulas da disciplina denominada Percepção Musical, nem sempre a apreciação musical é um conteúdo constante. Embora eu não tenha realizado estudos que comprovem essa afirmação, baseando-me em minha própria trajetória formativa e na de outros colegas, tendo a acreditar que as atividades de apreciação musical são realizadas quase que exclusivamente nas aulas de História da Música.

Gostaria de analisar o termo *percepção* sob duas perspectivas, mesmo reconhecendo que possam haver outras. A primeira delas está ligada à disciplina Percepção Musical, presente em cursos técnicos e superiores de Música no Brasil. Em geral, os conteúdos desta disciplina estão ligados ao treinamento auditivo do músico para o reconhecimento de alturas, intervalos, acordes, células rítmicas, prática de escrita e leitura musical, entre outros. Já o segundo uso, empregado pelos já mencionados autores Caldeira Filho (1971) e Grossi (2004), tem um significado próximo ao de *apreciação* e de *escuta*⁴.

A dificuldade de conceituar a apreciação musical pode ser demonstrada quando se procura o significado do termo em dicionários. Segundo o *Harvard Dictionary of Music* (APRECIÇÃO MUSICAL, 1983, p. 552, tradução minha), o verbete é definido da seguinte maneira:

Um tipo de treinamento musical projetado para desenvolver no amador interessado a capacidade de ouvir música de forma inteligente, que ele provavelmente encontrará em apresentações de concertos e em reprodução [gravações ou transmissões] e, assim, aumentar o prazer e a satisfação que ele pode obter ao ouvir música. (APRECIÇÃO MUSICAL, 1983, p. 44, tradução minha)⁵.

Conforme será visto no decorrer deste estudo, tal definição é muito sintética e restritiva, não dando conta de todos os significados que a apreciação pode tomar, uma vez que

⁴ As particularidades das disciplinas Apreciação Musical e Percepção Musical foram tratadas em pesquisa anterior (RODRIGUES, 2017).

⁵ “A type of musical training designed to develop in the seriously amateur an ability to listen intelligently to the music he is likely to encounter in concert performances and in broadcast reproduction and thus to enhance the pleasure and satisfaction” (APRECIATION OF MUSIC, 1983, p. 44).

ouvir música de forma inteligente não é o único benefício que a prática da apreciação pode trazer para o ouvinte. Além disso, é praticamente impossível conceituar o que seria uma “escuta inteligente” e qual seria a relação causal entre este tipo de apreciação e o aumento do prazer e a satisfação na escuta. De todo modo, tendo a pensar que uma escuta inteligente seria aquela que coloca o ouvinte em uma posição de maior consciência sobre o que ele está ouvindo, possibilitando-lhe ampliar a sua capacidade de crítica e de escolha.

Levando em consideração a dificuldade de se definir o termo, para os propósitos desta pesquisa, conceituo a apreciação musical como a prática da escuta ou audição de obras musicais como estratégia pedagógica orientada por um professor ou, no caso deste estudo, pelo pesquisador. Assim, a apreciação musical será usada como um recurso para fomentar reflexões sobre a prática de escuta de repertório considerado distante dos padrões com os quais estamos acostumados. Tal escolha decorre de uma experiência que me ocorreu com alunos da licenciatura em música, que detalharei mais adiante.

Logo, serão aqui empregados como sinônimos os termos *apreciação musical* e *escuta*, conforme já realizado em pesquisa anterior (RODRIGUES, 2017).

Para uma compreensão do objeto central desta tese, a apreciação musical, o presente estudo também busca compreender as visões de distintos teóricos a respeito da escuta musical. Para isto, serão usados como referencial teórico estudos do campo da Psicologia da Música.

Um conceito geral e abrangente sobre Psicologia da Música é apresentado por Santos (2012), que inicia seu artigo com a seguinte ideia a respeito:

O intento da Psicologia da Música consiste em estudar a natureza dos processos perceptivos, cognitivos, motores, emocionais e psicossociais envolvidos na experiência musical. Como campo de investigação, a Psicologia da Música procura desvendar características comuns sobre os processos de percepção, produção, criação, assim como referentes às respostas e às formas de integração de músicas em suas vidas [...] trazendo aportes acerca de: (i) bases neurais para percepção e cognição da música; (ii) emergência e desenvolvimento das capacidades auditivas desde habilidades musicais até aquisição da expertise; e (iii) significado musical: significado emocional, social, e universal. (SANTOS, 2012, p. 66).

A definição trazida por esta autora oferece um panorama geral sobre o que é a Psicologia da Música, quais são seus objetivos gerais, alcance, contribuições e enfoques. Mostra a abrangência do campo e seu foco na experiência musical, desde os fatores internos do ouvinte até as relações interpessoais envolvendo a música.

Outro conceito para o termo Psicologia da Música é encontrado no dicionário *Grove Music Online*, em que é reforçado o tratamento científico apresentado neste campo de estudos:

A psicologia da música é a disciplina que estuda o pensamento e o comportamento musical humano individual a partir de uma perspectiva científica. As atividades que foram estudadas com as ferramentas da psicologia incluem sensação e percepção, ouvir, executar, criar, memorizar, analisar, aprender e ensinar. Essas atividades foram estudadas ao longo da vida dos indivíduos, do nascimento à velhice, e em uma variedade de contextos sociais, desde o doméstico, passando pelo educacional, até o terapêutico e profissional. (PSYCHOLOGY OF MUSIC, online, tradução minha) 6.

No prefácio à primeira edição do livro “A Mente Musical: Psicologia Cognitiva da Música”, Sloboda (2008)⁷ tece alguns comentários gerais a respeito da Psicologia da Música, considerando-a não como um campo coerente e autônomo, mas como um aglomerado de disciplinas como psicologia educacional, psicologia social, psicologia do desenvolvimento e psicologia cognitiva, cada uma delas trazendo seus próprios métodos, teorias e aspirações. Desse modo, o autor defende que “a psicologia da Música não é, portanto, uma disciplina coerente, mas sim uma confederação solta convergindo ao redor de um mesmo objeto de estudo” (SLOBODA, 2008, p. xix).

Em linhas gerais, a Psicologia da Música pode ser entendida como um campo de estudos científicos que busca, com base em processos psíquicos e mentais, mapear e compreender comportamentos, respostas e atitudes humanas decorrentes da relação das pessoas com a música. De forma mais específica, os múltiplos enfoques em distintos aspectos relacionados à experiência musical são considerados como processos ligados à percepção, a fatores cognitivos, a relações psicossociais, e ainda, diretamente ligados à prática musical em si, como a criação musical, a escuta e a execução, além de estudos relacionados à memória e aos processos ensino-aprendizagem. Conforme será apresentado no Capítulo 1 desta tese, originalmente essas pesquisas foram realizadas em estudos experimentais, em laboratórios. Atualmente, o campo expandiu-se para incorporar outras abordagens, que considerem a escuta em situações mais naturais. Logo, este estudo se enquadra na área da Psicologia da Música, por buscar compreender os comportamentos, respostas e atitudes dos professores participantes da pesquisa quando eles são os sujeitos da escuta. Entretanto, este não é um estudo que

⁶ Psychology of music is the discipline that studies individual human musical thought and behaviour from a scientific perspective. Activities that have been studied using the tools of psychology include sensation and perception, listening, performing, creating, memorizing, analysing, learning and teaching. These activities have been studied across the lifespan of individuals, from birth to old age, and in a variety of social contexts, from domestic, through educational, to therapeutic and professional. (PSYCHOLOGY OF MUSIC, *online*). Disponível em: <https://www.oxfordmusiconline.com/grovemusic/view/10.1093/gmo/9781561592630.001.0001/omo-9781561592630-e-0000042574?&mediaType=Article>. Acesso em: 21 de março de 2021.

⁷ Esse livro foi publicado originalmente em 1985. No entanto, a versão aqui utilizada, traduzida para Língua Portuguesa, é de 2008.

pretende traçar relações causais, procurando compreender o que uma determinada música provoca, em termos de afetos ou sentimentos nos ouvintes. Sendo uma pesquisa de caráter qualitativo, o objetivo principal é a compreensão do processo da escuta musical e das situações que podem decorrer a partir da experiência aqui proposta.

Pode-se considerar que as atividades de apreciação musical apresentam o potencial de expandir a capacidade de escuta, possibilitando talvez que o indivíduo atinja um nível de experiências mais amplo. Desta forma, ele teria melhores condições de desfrutar a obra de forma mais plena. No campo da educação musical, essa experiência pode ser ampliada por meio do ensino de instrumento ou canto ou em práticas que estimulem a criatividade, como na composição ou improvisação. O educador musical britânico Keith Swanwick não separa a apreciação musical do processo de composição e *performance* (FRANÇA; SWANWICK, 2002). Porém, mesmo considerando a validade da proposta de Swanwick, o foco deste estudo é averiguar as potencialidades do uso da apreciação musical isoladamente.

Tomando como partida os estudos mencionados, passo a apresentar a organização desta pesquisa.

Além desta Introdução, esta tese está dividida da seguinte maneira: O **Capítulo 1** apresenta o referencial teórico deste estudo. Nele é dado enfoque ao livro de Adrian North e David Hargreaves, “*The social and applied psychology of music*”, por ser uma obra que traz o estado da arte a respeito de pesquisas sobre preferências musicais e formação do gosto. Outros autores proeminentes nessa área de estudo são trazidos, como John Sloboda (2008)⁸, Pierre Schaeffer (1950; 1966 *apud* MELO, 2007; REYNER, 2011; DONATO, 2016), Leonard Meyer (2001)⁹ e Aaron Copland (1974)¹⁰. Considero que todos são autores indispensáveis em um estudo que trate da escuta musical, embora as ideias que eles apresentam possam, por vezes, parecer conflitantes.

O **Capítulo 2** apresenta as propostas pedagógicas de autores que tratam da apreciação musical em sala de aula.

No **Capítulo 3** é feita a revisão de literatura das pesquisas brasileiras concernentes à apreciação musical.

No **Capítulo 4** são apresentados os procedimentos metodológicos empregados no estudo.

⁹ A primeira publicação deste livro data do ano de 1956. Porém, foi utilizada para este trabalho a versão em espanhol, publicada em 2001.

¹⁰ Publicado originalmente no ano de 1939. Para este trabalho foi utilizada a versão em Língua Portuguesa, publicada em 1974.

O **Capítulo 5** apresenta análise das respostas obtidas nos encontros dos dois grupos focais e, por fim, apresento as **Considerações Finais**.

Neste estudo, não pretendo fornecer fórmulas e atividades a serem usadas em sala de aula, muito menos modificar o comportamento dos seus participantes, embora essas modificações sejam desejadas como um efeito secundário da pesquisa. Contudo, meu desejo profundo, mesmo não podendo assumi-lo como objetivo da pesquisa, é o de contribuir para que todos os envolvidos possam ressignificar suas práticas pedagógicas relacionadas à apreciação musical.

CAPÍTULO 1

REFERENCIAL TEÓRICO

O objetivo deste capítulo é analisar a perspectiva de alguns teóricos no que diz respeito à escuta musical, com o intuito de compreender o que pensam sobre a escuta e a formação do gosto. Embora o tema apreciação musical possa ser discutido a partir de várias áreas como a musicologia, a etnomusicologia e os estudos culturais, neste capítulo trago prioritariamente autores da psicologia da música, sem desconsiderar a contribuição de teóricos reconhecidos relacionada à escuta musical.

Início a primeira seção trazendo os aportes da Psicologia da Música a partir de North e Hargreaves (2013), para depois comentar outros autores deste campo (MEYER, 2001; SLOBODA, 2008). Na segunda parte do capítulo, trago as teorizações de Pierre Schaffer a respeito da escuta musical. Ainda nesta seção, comento uma publicação de outro compositor, Aaron Copland (1974), a partir de seu livro “Como Ouvir e Entender Música”, obra mundialmente difundida.

Embora esta pesquisa esteja inserida no contexto de estudos da área da Educação Musical, é preciso considerar que, em termos epistemológicos, ela estabelece relações próximas com o campo da Psicologia da Música.

O livro de North e Hargreaves (2013), “*The social and applied psychology of music*”, escrito em 2008¹¹ merece destaque, pois nele os autores — ambos muito conceituados na área da Psicologia da Música — apresentam o estado da arte das pesquisas realizadas neste domínio. Ao longo de 476 páginas, são descritas e comentadas pesquisas sobre os mais variados temas: composição; relação entre composição e moda; musicalidade; gostos e preferências musicais; músicas das subculturas; música, trabalho e saúde; desenvolvimento musical e educação, entre outros. Neste estudo, utilizei o prefácio do referido livro e o Capítulo 3, intitulado “*Musical preference and taste*”.

North e Hargreaves apontam dois estudos que se destacaram na década de 1980: o trabalho de John Sloboda com o livro “*The Musical Mind: the cognitive psychology of music*”, e o de David Hargreaves no livro “*The developmental psychology of music*”, publicado em 1986. O primeiro trata de padrões da psicologia cognitiva e estabelece ligações com a neurociência e com a ciência computacional. Além disso, dedica um capítulo à escuta musical,

¹¹ Esse livro foi escrito originalmente em 2008 e reimpresso em 2013, que é a versão aqui utilizada.

intitulado “*Ouvir música*”. Já o segundo trabalho mostra o claro potencial da psicologia do desenvolvimento para fundamentar as políticas e práticas educacionais.

Um ponto a ser considerado é que um tipo de enfoque bastante comum nas pesquisas dentro do campo da Psicologia da Música ao longo das décadas tem sido o da estética experimental¹², que, grosso modo, se desenvolve por meio de experiências musicais realizadas em ambientes de laboratório. No caso específico de pesquisas sobre escuta musical, a abordagem investigativa da estética experimental sobre as respostas e as reações dos ouvintes à música é basicamente realizada de forma controlada, em ambiente laboratorial, onde os participantes são levados a escutar peças musicais curtas (entre 5 e 15 segundos de duração), geralmente compostas especialmente para o experimento.

No entanto, experimentos desse tipo têm sido objeto de críticas de inúmeros pesquisadores, entre eles. Konecni (1982 *apud* NORTH; HARGREAVES, 2013), Sloboda (2008) e North e Hargreaves (2013). Em linhas gerais, essas críticas se justificam por considerarem que, embora a abordagem investigativa da estética experimental permita rigor metodológico e um maior controle da situação, as pesquisas realizadas em situações laboratoriais tendem a se distanciar das condições reais de escuta, não condizendo com as formas como as pessoas de fato vivenciam a música no dia a dia. Desse modo, na década de 1980, Vladimir Konecni e Dean Simonton começaram a mostrar que esses experimentos não seriam os mais adequados para explicar as respostas dos ouvintes à música. Segundo North e Hargreaves (2013), Konecni apontou em sua crítica que a maioria das pesquisas tem tratado as questões estéticas e de apreciação musical como se “os processos de apreciação normalmente ocorressem em um vácuo social, emocional e cognitivo” (NORTH; HARGREAVES, 2013, p. 10, tradução minha). Ainda segundo esses autores, Konecni se opõe aos paradigmas da estética experimental, em que fatores sociais muitas vezes eram ignorados, como se as respostas dos ouvintes em laboratório fossem suficientes para mostrar como as pessoas responderiam à música de modo geral.

North e Hargreaves (2013, p. 7) também tecem críticas a esse tipo de abordagem ao enfatizarem a importância de investigações que trabalhem com música, pessoas e contextos reais, ao invés de situações controladas em laboratório, desconectadas da realidade cotidiana. Segundo eles, pesquisas de laboratórios com estudantes de graduação podem somente mostrar o que acontece dentro do laboratório, mas muito pouco do que ocorre fora dele.

¹² O termo “estética experimental” será explicado mais adiante, neste mesmo capítulo.

No entanto, os pesquisadores consideram que a abordagem experimental pode apresentar algumas vantagens. A primeira delas é a de permitir um maior controle do processo de escuta, sobretudo em relação à experiência dos participantes da pesquisa, que por estarem escutando uma obra composta especialmente para o experimento, poderiam não ser influenciados por escutas anteriores da obra. Ao terem contato com uma peça ainda desconhecida, as lembranças e afetos decorrentes de experiências pessoais poderiam ser inexistentes ou minimizadas. Além disso, o fato de os participantes desses experimentos serem alunos de graduação permite uma maior homogeneidade do grupo estudado. A última vantagem recai sobre a possibilidade de medição de aspectos físicos, como batimentos cardíacos, respostas galvânicas da pele¹³ e outras reações mensuráveis do sistema nervoso durante o momento da escuta das peças. Essa modalidade de medição permite obter as respostas emocionais diretamente a partir de reações corporais, o que não seria possível em relação a respostas verbais, em que sempre há o risco de os participantes responderem de acordo com o que julgam que os pesquisadores esperam que eles respondam (NORTH; HARGREAVES, 2013, p. 76).

A metodologia clássica dentro desta abordagem é fortemente influenciada pelo espírito behaviorista tardio em que o campo se desenvolveu. [...] Esta metodologia poderosa e bem controlada levou a algumas descobertas igualmente poderosas. (NORTH; HARGREAVES, 2013, p. 76, tradução minha)¹⁴.

Como visto, experimentos a partir da escuta de excertos musicais curtos, compostos especificamente para o estudo, são procedimentos típicos da estética experimental que podem tornar mais evidentes o distanciamento das experiências naturais em música. A esse respeito, Sloboda (2008) apresenta críticas, mas também enxerga possibilidades de mudança nesse tipo de abordagem:

[...] os psicólogos têm exigido, e com razão, um controle rigoroso nas pesquisas. É muito mais fácil construir estímulos auditivos curtos que correspondam às especificações exatas e que limitam os sujeitos de pesquisa a respostas dicotômicas do tipo sim/não, do que dar liberdade aos sujeitos para que estes se engajem em certos comportamentos complexos, porém

¹³ A resposta galvânica da pele (GSR) mede a atividade elétrica das glândulas que produzem suor nas palmas das mãos e pontas dos dedos, mais sensíveis às emoções e pensamentos. O “GSR é muito usado na aprendizagem do relaxamento em geral e para ajudar a identificar as situações que causam stress e ansiedade.” (BIOFEEDBACK. **Clínica de Stress e Biofeedback**. C.2005). Disponível em: <https://www.anamrossi.com.br/biofeedback.htm#:~:text=%20A%20resposta%20galvânica%20da%20pele,que%20causam%20stress%20e%20ansiedade>. Acesso em 29 de janeiro de 2021.

¹⁴ “The classic methodology within this approach is influenced heavily by the late behaviorist zeitgeist in which the field developed.[...] This powerful and well controlled methodology has led to some corresponding powerful findings.” (NORTH; HARGREAVES, 2013, p. 76).

musicalmente interessantes, em resposta a condições musicais complexas e estruturadas. Contudo, este tipo de pesquisa [com trechos musicais mais longos] pode ser feito com rigor, e está começando a ser realizado com uma certa frequência. (SLOBODA, 2008, p. viii, tradução minha).

Segundo North e Hargreaves (2013, p. 8), o progresso da Psicologia da Música pode ter acompanhado a noção de mudança de paradigma nas ciências, conforme apontado por Thomas Khun. O paradigma anterior era focado na psicologia experimental cognitiva e biológica e na crença de que todo gosto musical, preferências e reações emocionais poderiam ser manifestados e respondidos através de experiências de laboratório. (NORTH; HARGREAVES, 2013, p. 10-11). Os autores acreditam, no entanto, que o paradigma predominante da Psicologia da Música vem se transformando desde a década de 1980 ao trazer para o campo outras questões distintas daquelas meramente cognitivas. De forma mais específica, o paradigma da Psicologia da Música foi mudando, sobretudo, em direção a fatores sociais. Diante disso, o que mais emergiu foram pesquisas dentro do paradigma naturalístico, que investigam a estrutura, o conteúdo e os propósitos da experiência musical, a exemplo dos métodos experimentais.

O interesse no propósito e implicações do comportamento musical e o uso de metodologias de pesquisa naturalistas para abordá-los tornaram-se, nos últimos anos, uma característica da psicologia da música e da psicologia social da música em particular. [...] Sejam claros, abordagens cognitivas e psicobiológicas experimentais para muitos dos tópicos centrais da psicologia musical continuaram desde os anos 1980 e continuam a fazer um bom progresso. O que estamos descrevendo aqui é, no entanto, uma mudança altamente significativa no paradigma fundamental da psicologia da música para uma maior ênfase em propósitos, implicações e metodologias naturalistas. (NORTH; HARGREAVES, 2013, p. 10-11, tradução minha).¹⁵

No entanto, esses autores deixam claro que experimentos cognitivos e abordagens psicobiológicas em Psicologia da Música continuam a ser realizados. Porém, o que pretendem mostrar é que, apesar da existência dessa abordagem, existe a necessidade de mudanças significativas no campo, sobretudo, em relação ao paradigma que enfoca os propósitos, implicações e metodologias naturalísticas (NORTH; HARGREAVES, 2013, p. 11).

Como visto anteriormente, North e Hargreaves (2013) se debruçam sobre questões como formação de gostos e de preferências musicais, situações de escuta, músicas das

¹⁵ Interest in the purpose and implications of musical behaviour and the use of naturalistic research methodologies to address these have, over recent years, become a characteristic of music psychology and the social psychology of music in particular. [...] Let us be clear, experimental cognitive and psychobiological approaches to many of the core topics in music psychology have continued since the 1980s and they continue to make good progress. What we are describing here is nonetheless a highly significant shift in the fundamental paradigm of music psychology to a greater emphasis on purposes, implications, and naturalistic methodologies. (NORTH; HARGREAVES, 2013, p. 10-11).

subculturas, desenvolvimento musical, educação, entre outros. Para refletir sobre esses temas, os autores apresentam uma série de teorias formuladas por pesquisadores diversos, que buscam explicar como a formação das preferências musicais ocorre nas pessoas, bem como os fatores que podem influenciá-las. Considerando a importância desses estudos e sua influência em outras pesquisas, serão apresentadas na próxima seção as teorias mais relevantes, como a de Daniel Berlyne e a teoria dos Protótipos, elaborada por Martindale e Moore.

1.2 - Potencial de excitação, complexidade e familiaridade segundo North e Hargreaves (2013)

Através de uma abordagem psicobiológica, Daniel Berlyne inaugurou a “nova estética experimental”, influenciando amplamente pesquisas entre os anos de 1970 e 1990 (NORTH; HARGREAVES, 2013, p. 77). A primeira publicação de pesquisa deste tipo foi de Gustav Fechner, em 1876. Nela, o autor apresenta a ideia de que a beleza está associada à ausência de extremos, algo já discutido na filosofia clássica de Platão e Aristóteles (NORTH; HARGREAVES, 2013). Sua teoria aponta que as preferências artísticas e musicais estão relacionadas ao potencial de excitação do estímulo provocado pela obra. Para confirmar sua teoria, Berlyne apresentou três categorias de variáveis que influenciam o potencial de excitação: *variáveis psicobiológicas*, relacionadas a propriedades físicas, como andamento ou volume sonoro; *variáveis ecológicas*, ligadas ao significado de determinada obra musical; e *variáveis intrínsecas*, que são as mais importantes para a estética, de acordo com o autor; elas dizem respeito ao nível de complexidade da obra e de sua capacidade de soar “instável, diversificada, e imprevisível para o ouvinte” (NORTH; HARGREAVES, 2013, p. 78, tradução minha) ¹⁶. Sendo assim, quanto mais complexa é uma música, maior o seu potencial de excitação. É importante mencionar a possibilidade de se medir, de forma objetiva, o nível de complexidade de uma música. Segundo North e Hargreaves (2013, p. 81), essa aferição é possível ser realizada por meio da análise de probabilidade estatística ¹⁷, técnica que possibilita mensurar o nível de *complexidade objetiva* ¹⁸ contida na peça musical.

Juntamente à complexidade, outra variável da mesma categoria é a familiaridade. Segundo a teoria de Berlyne, uma música não familiar teria maior potencial de excitação que

¹⁶ “erratic, varied, unpredictable to the listener” (NORTH; HARGREAVES, 2013, p. 78)

¹⁷ Probabilidade no sentido de uma nota Mi, de uma melodia na tonalidade de Dó maior, surgir logo em seguida de uma nota Dó, por exemplo.

¹⁸ Os conceitos de *complexidade objetiva* e *complexidade subjetiva* serão apresentadas mais adiante.

uma música familiar, de modo que quanto maior o grau de complexidade e de estranhamento, maior seria o potencial de excitação que a obra causaria. De certa forma, isso parece ser discutível. É provável que sendo alto o grau de estranhamento, o ouvinte simplesmente se desligue e pare de prestar atenção.

No entanto, entende-se que um maior potencial de excitação de uma música não leve necessariamente o ouvinte a gostar mais dela. Segundo Berlyne, as músicas com grau médio de excitação são as que provocariam maior prazer no ouvinte. “Música com um grau intermediário de potência de excitação agrada mais, e seu grau de agrado decresce gradualmente em direção aos extremos do potencial de excitação” (NORTH, HARGREAVES, 2013, p. 77, tradução minha)¹⁹.

Em outras palavras, músicas com baixo ou alto grau de complexidade/familiaridade, ou seja, nos extremos, despertariam menos o gosto do ouvinte, enquanto obras com níveis médios de complexidade/familiaridade teriam um potencial maior de despertar seu interesse. Portanto, o ponto de equilíbrio do potencial de excitação mais favorável a despertar o gosto estaria na região intermediária.

Berlyne defende que músicas de nível moderado de excitação agradam mais porque, no trajeto para a parte superior do cérebro, as fibras de ARAS [sistema de ativação reticular ascendente] percorrem os centros de prazer e desprazer na parte central do cérebro. (NORTH; HARGREAVES, 2013, p. 77, tradução minha)²⁰.

Diante do que foi apresentado por North e Hargreaves a respeito da teoria de Berlyne, conclui-se que músicas menos complexas e mais familiares teriam um menor potencial de excitação. Há que se considerar que um nível alto de complexidade pode requerer do ouvinte maior tempo para ele se familiarizar. Com relação a músicas familiares, há outras possibilidades. A primeira delas é o desinteresse, sendo que um bom exemplo dessa situação ocorra com *Pour Elise*, de Beethoven. Também pode acontecer aumento do afeto por obras que parecem nos cativar mais a cada vez que ouvimos. E também há obras que podem se tornar familiares para nós, mas nem por isso passamos a gostar delas. No entanto, essa falta de excitação pode ocorrer não somente em músicas familiares, mas em obras muito simples, escutadas pela primeira vez. De acordo com Berlyne, essas peças também não despertariam o gosto do ouvinte. Isso pode parecer um pouco contraditório quando pensamos nas músicas

¹⁹ Music with an intermediate degree of arousal potential is liked most, and this degree of liking gradually decreases towards the extremes of arousal potential” (NORTH; HARGREAVES, 2013, p. 78).

²⁰ Berlyne claimed that music of moderate arousal potential is liked most because, on their way to the higher brain, the fibres of the ARAS pass through pleasure and displeasure centers in the midbrain. (NORTH, HARGREAVES, 2013, p. 77).

que chegam às paradas de sucesso, conhecidas popularmente como “músicas chiclete”. Em geral, ao ouvirmos esse tipo de música, já conseguimos prever sua popularidade exatamente por seu grau de simplicidade. De todo modo, o que essa teoria traz de mais significativo é a consciência de que o grau de percepção subjetiva da peça muda à medida que o ouvinte se familiariza com a repetição. Saber disso é algo que pode auxiliar o professor na escolha de suas estratégias pedagógicas.

A partir da exposição das ideias de Berlyne, observa-se a importância de se considerar a relação delas com a abordagem da presente investigação, que tem como foco levar ouvintes à escuta de músicas não familiares, oriundas de culturas distantes, que poderiam ser consideradas complexas justamente por esta falta de familiaridade.

Berlyne me ajuda a pensar que músicas muito complexas podem desestimular os ouvintes à sua apreciação. Por outro lado, a estratégia da repetição de obras complexas deve ser realizada por favorecer maior familiarização com este repertório. No entanto, embora inúmeras pesquisas desenvolvidas em ambientes laboratoriais tenham apontado para a relação entre gosto e complexidade trazida por Berlyne, isso parece não ocorrer na relação entre gosto e familiaridade, sendo o equilíbrio entre ambos algo menos claro.

Ainda que possa haver inúmeras críticas a respeito do modelo de pesquisa de Berlyne — por ser desenvolvida em ambiente de laboratório, em curto espaço de tempo e em condições diferentes de situações cotidianas de escuta — sua teoria se mostra de grande importância e funcionalidade, tendo em vista que, entre outros aspectos, permite compreender, em curto espaço de tempo, questões ligadas ao gosto e à preferência musical de ouvintes, algo que levaria semanas em situações naturais.

A teoria de Berlyne ajuda ainda a explicar outro aspecto importante, que envolve a relação entre repetição da escuta, familiaridade e alteração do nível de *complexidade subjetiva* da obra.

Enquanto na análise da *complexidade objetiva*, o pesquisador se atém ao material musical em si, na *complexidade subjetiva* “concentra-se no grau de complexidade que o ouvinte percebe que a música possui. Em suma, o pesquisador apenas pergunta aos participantes o quão complexo eles acham que a música é”²¹ (NORTH; HARGREAVES, 2013, p. 81, tradução minha).

Um aspecto a ser considerado em relação à *complexidade subjetiva* é a ocorrência de uma grande quantidade de novas informações durante a escuta de uma peça de música

²¹ “Subjective measure of complexity make little reference to the music itself, and instead concentrate on the degree of complexity that a listener *perceives* the music to possess” (NORTH; HARGREAVES, 2013, p. 81)

desconhecida para o ouvinte. No entanto, com as repetidas exposições à música, o ouvinte passa a conhecê-la melhor e a familiarizar-se com ela, percebendo-a como mais previsível, o que pode levá-lo a ter uma ideia melhor sobre o que irá acontecer a seguir. Deve-se considerar o papel da memória nessa familiarização.

Desse modo, quando a escuta de uma determinada peça musical é repetida, tende a ocorrer um aumento do grau de familiaridade da música para o ouvinte e uma diminuição da *complexidade subjetiva* da obra. A alteração do nível de *complexidade subjetiva* se dá porque a repetição leva o ouvinte a uma maior assimilação da música e previsão do que vem em seguida, provocando então maior familiaridade (NORTH; HARGREAVES, 2013, p.81). Todavia, embora o nível de familiaridade e de *complexidade subjetiva* sejam afetados pela repetição, o nível de *complexidade objetiva* da música permanece imutável, pois essa variável é referente aos aspectos inerentes à obra e à sua construção.

Em suma, a nova abordagem diz respeito a como a repetição na escuta musical poderia afetar o gosto por obras, reduzindo seus níveis de *complexidade subjetiva*, tornando-as, dessa maneira, mais acessíveis ao ouvinte. Se por um lado, a repetição pode ser uma maneira interessante e eficiente de familiarizar o ouvinte com a obra, levando-o a desenvolver seu interesse musical por ela, por outro, pode levar a um desgaste ou saturação da obra para esse ouvinte, provocando desinteresse e até mesmo rejeição.

O resumo das pesquisas que tratam de familiaridade e gosto será apresentada na página seguinte, para evitar sua quebra.

Tabela 1 — Resumo de pesquisas que tratam a relação familiaridade e gosto

Kellaris (1992 <i>apud</i> NORTH; HARGREAVES, 2013, p. 79)	Ao investigar a relação entre o andamento das músicas tocadas por uma banda em eventos públicos e a intensidade dos aplausos da plateia, o autor constatou que músicas em andamento médio foram aplaudidas por mais tempo.
North e Hargreaves (1996 <i>apud</i> NORTH; HARGREAVES, 2013, p. 80)	Em sua pesquisa, observaram que músicas com nível médio de complexidade tocadas em academias de ginástica e práticas de <i>yoga</i> foram as mais bem aceitas pelos ouvintes, verificando, assim, um equilíbrio na relação entre gosto e complexidade.
Erderlyi (1940 <i>apud</i> NORTH; HARGREAVES, 2013, p. 80)	Investigou a relação entre a execução de músicas nas estações de rádio e o aumento no número de vendas de suas partituras. O pesquisador constatou que “o aumento da execução e, portanto, da familiaridade pareceu provocar mudanças na popularidade da música, assim como a teoria de Berlyne poderia prever” ²² (ERDERLYI, 1940 <i>apud</i> NORTH, HARGREAVES, 2013, p. 80, tradução minha).
Simonton (1980 <i>apud</i> NORTH, HARGREAVES, 2013, p.79)	Assim como Berlyne, Simonton também apontou que músicas com nível médio de originalidade também são as mais populares.
Jacobovits (1966, <i>apud</i> NORTH, HARGREAVES, 2013, p. 80)	Reflete se o aumento de familiaridade leva a um aumento do gosto pela música. Para o autor, quanto mais rápido for desenvolvida a familiaridade no ouvinte, maior probabilidade de que ele goste desse tipo de música. No entanto, se a familiaridade tornar-se excessiva, pode ocorrer a perda de interesse.
Wiebe (1940 <i>apud</i> NORTH, HARGREAVES, 2013, p. 80).	Em sua pesquisa, o autor mostra que a ampla difusão de músicas na rádio não impactou o gosto de músicas que já eram previamente tidas como populares, o que não as tornou mais populares do que já eram. Porém, observou que essa difusão provocou um aumento do interesse dos ouvintes por músicas desconhecidas.
Russel (1987 <i>apud</i> NORTH; HARGREAVES, 2013, p. 80).	O aumento do grau de familiaridade não leva necessariamente a um aumento do gosto por parte dos ouvintes. Seu pensamento se opõe à teoria de Berlyne, pois, “embora Russel mostre que a familiaridade está ligada aos números de vendas, o processo pelo qual isso pode acontecer vai muito além do escopo da teoria de Berlyne” ²³ (NORTH, HARGREAVES, 2013, p. 80, tradução minha).

Fonte: North e Hargreaves (2013, p. 79-80)

²² Increasing plugging and therefore familiarity seemed to cause changes in the popularity of the music, just as Berlyne’s theory would predict” (ERDERLYI, 1940 *apud* NORTH, HARGREAVES, 2013, p. 80).

²³ Although Russell shows that familiarity is linked to sales, the process by which this might occur goes well beyond the scope of Berlyne’s theory” (RUSSEL, 1987 *apud* NORTH, HARGREAVES, 2013, p. 80).

North e Hargreaves (2013) apontam ainda dois estudos sobre preferências musicais em situações reais de escuta. O primeiro estudo citado é o de Simonton (1987 *apud* NORTH; HARGREAVES, 2013, p. 83), que analisou 105 melodias de Beethoven. Ele buscou identificar os níveis de originalidade de cada uma delas e a probabilidade estatística de determinadas notas serem sucedidas por outras. Desse modo, objetivou-se perceber o quanto uma melodia pode ser incomum em maior ou menor grau. Assim como na teoria de Berlyne, citada anteriormente, Simonton descobriu que as obras musicais mais populares de Beethoven eram aquelas com nível moderado de originalidade. No entanto, Simonton também descobriu que aqueles 15-20% das melodias que estavam um pouco acima dos níveis médios de originalidade de Beethoven tenderam a ser considerados suas obras mais significativas. (NORTH; HARGREAVES, 2013, p. 83, tradução minha).²⁴

De forma semelhante, Tuomas Eerola (*apud* NORTH; HARGREAVES, 2013, p. 83) da Universidade de Jyväskylä, na Finlândia, analisou a relação entre a complexidade dos álbuns da banda de *rock* britânica *The Beatles* e o número de semanas que as músicas permaneceram nas paradas musicais. A complexidade de cada uma das canções da banda foi determinada pela classificação feita por computador, que pontuou cada uma das faixas dos álbuns de acordo com seu grau de complexidade. North e Hargreaves não explicitam quais os critérios adotados por Eerola para definir os graus de complexidade, o que não deixa margens para comparações com os critérios de Simonton. Ainda assim, os resultados da investigação mostraram forte relação entre gosto, complexidade e familiaridade, a exemplo do proposto por Simonton.

Isso significaria que, quanto menos complexo fosse um álbum da banda, mais rapidamente as músicas tenderiam a ganhar popularidade nas paradas de sucesso. Porém, a longo prazo, sofreriam maior desgaste e perda de interesse por parte do público. A análise dos dados sobre o disco *Please, please me*, considerado o disco menos complexo da banda britânica, nos ajudam a confirmar essa tendência: apesar da grande repercussão logo após seu lançamento, os ouvintes não mantiveram esse interesse ao longo das décadas. Já em álbuns mais complexos como *Abbey Road*, cujo desempenho foi relativamente fraco na época de seu lançamento, a popularidade foi se consolidando com o passar do tempo, tornando-se duradoura.

²⁴ Simonton found that Beethoven's moderately original works have proved to be most popular. However, crucially for the present argument, Simonton also found that those 15-20% of melodies that were just above Beethoven's average levels of originality have tended to become regarded as his most significant works. (NORTH; HARGREAVES, 2013, p. 83).

1.2.1 - Teoria dos protótipos

Assim como a teoria de Berlyne, a Teoria dos Protótipos é de grande importância para a presente investigação. Ela se fundamenta em um processo evolutivo, baseada na ideia de que nos primórdios da humanidade, os seres humanos buscariam — por razões ligadas à sobrevivência da espécie — classificar os sons da natureza em padrões. A partir desses padrões — ou protótipos — poderiam, então, perceber se os sons escutados indicariam algo que pudesse ser ameaçador ou não (um animal predador, por exemplo). Tais protótipos seriam, portanto, criados a partir de experiências do indivíduo com o mundo sonoro em seu entorno (NORTH; HARGREAVES, 2013, p. 85). Embora não seja especificado, parece ser muito crucial o papel da memória na criação desses protótipos.

A formação desses esquemas perceptivos teria facilitado a identificação imediata dos sons. Muitos estudos em psicologia cognitiva têm indicado que, de modo geral, as pessoas constroem esses protótipos para classificar os estímulos sonoros em geral, inclusive os musicais. “A preferência por protótipos está baseada na noção de que deveríamos conseqüentemente preferir coisas que sejam classificadas facilmente” (NORTH; HARGREAVES, 2013, p. 85, tradução minha) ²⁵.

As bases cognitivas para a teoria dos protótipos são apresentadas por Martindale e Moore (1988, *apud* NORTH; HARGREAVES, 2013, p. 85), que consideram que a mente é formada por unidades cognitivas interconectadas por redes neurais, em que cada uma dessas unidades representaria um objeto. Os autores alegam que as preferências estéticas dependem do grau com que as representações mentais são ativadas por estímulos, de modo que os estímulos mais comuns são transformados em representações mentais que podem ser acessadas mais facilmente, razão porque as preferências estéticas estariam relacionadas ao protótipo criado: “[...] um ouvinte deveria preferir a canção que soa mais como a música a que ele está exposto mais frequentemente” ²⁶ [...] “nós gostamos de músicas que se parecem com as músicas que nós já gostamos” (NORTH; HARGREAVES, 2013, p. 88, tradução minha).

Um ponto crucial na teoria de Martindale, a respeito dos protótipos — e que contraria a teoria de Berlyne — é que nela, o protótipo seria o elemento determinante para a construção da preferência musical, ao invés das qualidades de excitação, evidenciadas na

²⁵ The preference for prototypes models is based on the notion that we should consequently prefer things that are classified easily (NORTH; HARGREAVES, 2013, p. 85).

²⁶ a listener should prefer the song that sounds most like the music he or she is usually exposed to [...] we like music that sounds similar to music we like (NORTH; HARGREAVES, 2013, p. 88).

teoria de Berliner. Pela teoria de Martindale e Moore (1988 *apud* NORTH; HARGREAVES, 2013, p. 85), se o indivíduo escuta três músicas diferentes em uma mesma estação de rádio, por exemplo, muito provavelmente irá classificá-las em diferentes níveis de preferência. Assim, algumas iriam despertar mais seu gosto e interesse que outras, embora essas canções possam ser parecidas em alguns aspectos, trazer níveis de complexidade muito próximos e pertencerem a um mesmo gênero musical. Segundo a mesma teoria, isso ocorre em função de as músicas mais agradáveis aos ouvintes terem características mais próximas dos modelos baseados nas músicas que este ouvinte costuma escutar com maior frequência, independente do nível de complexidade da obra.

Todavia, North e Hargreaves (2013) consideram que ambas as teorias — a de Berlyne e a de Martindale — são igualmente válidas ao tratar de questões relacionadas a preferências musicais, não sendo incompatíveis entre si. Pelo contrário: elas estariam, muitas vezes contidas uma na outra. A exemplo disso, um ouvinte que possui preferência por um determinado gênero musical — *rock*, por exemplo — terá sua preferência baseada em um protótipo relacionado a este gênero musical, com o qual está habituado. Ao tomar contato com um gênero musical diferente, para o qual não tem protótipos construídos, como *jazz*, por exemplo, ele possivelmente terá dificuldade em assimilar aquele material musical e desenvolver, em curto prazo, um gosto musical por ele. Essa dificuldade de assimilação poderia estar relacionada não somente à ausência de protótipos previamente construídos para aquele novo gênero, mas também pela diferença de nível de complexidade entre as linguagens musicais. Logo, a construção de protótipos por parte do ouvinte e o nível de complexidade são variáveis que podem influenciar o gosto e a preferência musical por determinada obra.

Diante do que foi tratado a respeito da Teoria dos Protótipos, é importante ter em mente que os métodos experimentais dentro da estética experimental ainda não se mostraram suficientes para explicar tudo sobre as preferências musicais do dia a dia. Um dos aspectos apontados diz respeito a desconsideração acerca do papel e da influência da letra de uma canção no nível de prazer e de satisfação do ouvinte de uma obra musical.

Um segundo ponto é que o fato de elas estarem, via de regra, limitadas a experiências de laboratório, enfatizando uma escuta musical relacionada à memória de curto prazo. Ou seja, o ouvinte escuta determinados trechos musicais (muitas vezes compostos especialmente para aquela ocasião), enquanto sua avaliação da obra escutada é realizada logo após a primeira escuta. Outros aspectos podem ser apontados:

Finalmente, e o mais importante para nós aqui, a abordagem reducionista adotada pela estética experimental significa que ela é cega a alguns dos

fatores socioculturais mais óbvios que moldam as preferências musicais nos dias modernos. (NORTH; HARGREAVES, 2013, p. 88, tradução minha)²⁷.

Pelas razões apresentadas, a área da estética experimental acaba por não contribuir tanto para experiências de escuta que envolvam memória de longo prazo. O gosto e as preferências musicais são construídos através de experiências de longo prazo, e pelos hábitos de escuta do dia a dia. Dessa forma, a relação do ouvinte com a música é estabelecida de maneira mais natural — com escutas recorrentes de uma mesma música, espaçadas por períodos de tempo mais longos — e mais próxima das situações naturais de escuta, e menos laboratorial.

1.2.2 - Situações de escuta e adequação

Além das teorias apresentadas (a teoria de Berlyne e a dos Protótipos), outras pesquisas foram empreendidas dentro do campo da estética experimental. Algumas delas são voltadas para a influência das situações de escuta e do ambiente em torno do ouvinte sobre suas preferências musicais e hábitos de escuta, de modo a entender porque as preferências musicais costumam variar de um lugar para outro e como o gosto musical do indivíduo pode ser influenciado pela opinião de outras pessoas.

Em meio a isso, Konecni (1982 *apud* NORTH; HARGREAVES, 2013, p. 89) tece críticas sobre as situações laboratoriais de escuta e busca tratar as preferências musicais e o comportamento do ouvinte levando em consideração não só a música escutada, mas também as situações nas quais essas escutas ocorrem. Quanto a esse aspecto, tal abordagem se opõe às teorias de Berlyne e Martindale apresentadas anteriormente que consideram somente o contexto laboratorial.

Desse modo, as bases para as ideias de Konecni podem ser entendidas na seguinte afirmação: “Nós escutamos música em uma variedade de situações de escuta, e não apenas na laboratorial” (KONECNI, 1982 *apud* NORTH; HARGREAVES, 2013, p. 89, tradução minha)²⁸. Assim, o tipo de atividade que o ouvinte realiza enquanto ouve uma música interferiria na qualidade dessa escuta. Como exemplos, cita situações de escuta musical enquanto as pessoas estão no carro, no restaurante ou fazendo trabalhos domésticos, entre

²⁷ Finally, and the most important for us here, the reductionist approach adopted by experimental aesthetics mean that it is blind to some of the more obvious sociocultural factors that shape musical preferences in the modern day (NORTH; HARGREAVES, 2013, p. 88).

²⁸ We listen to music in a range of listening situations and not just the laboratory (KONECNI, 1982 *apud* NORTH; HARGREAVES, 2013, p. 89).

outras possibilidades, levando em consideração o que estaria acontecendo em torno deste indivíduo que pudesse interferir ou influenciar a sua escuta.

Em meio à abordagem de situações de escuta, um aspecto destacado por North e Hargreaves (2013) é o da adequação da música a determinados ambientes. Ou seja, a música, gênero ou estilo musical considerados apropriados, pertinentes a determinados espaços, usadas de modo a fazer parte do contexto. Dentro dessa teoria, uma música pode ser mais interessante ou menos interessante para o ouvinte de acordo com o ambiente ou situação de escuta, podendo, portanto, ser apropriada ou não, em maior ou menor grau, àquele contexto (músicas agitadas, dançantes e em alto volume, em um *nightclub*; músicas lentas e em baixo volume, em uma aula de *yoga*, por exemplo).

Além desses, outros fatores apontados por North e Hargreaves (2013) que podem ajudar a explicar as respostas dos ouvintes à música são a *concordância* e o *prestígio*. O primeiro deles, a *concordância*, está diretamente relacionado à aceitação social, ou seja, caso em que o indivíduo aprova algo que o grupo no qual está inserido também gosta, o que pode lhe trazer um aumento de seu *status* naquele meio social (NORTH, HARGREAVES, 2013, p. 97). O segundo deles, o *prestígio*, se traduz no valor que a obra previamente tem, a partir de informações trazidas sobre ela, podendo fazer com que o ouvinte tenha uma percepção mais positiva sobre seu valor ou qualidade. Nesse caso, ocorre a influência da informação: quando o indivíduo possui pouca informação sobre a música, seu gosto pode vir a ser influenciado por informações que lhe são dadas a respeito da obra (NORTH; HARGREAVES, 2013, p. 100). Isso pode ocorrer quando um ouvinte decide apreciar a *5ª Sinfonia* de Beethoven após ser informado de que se trata de uma obra considerada um ícone da música de concerto.

Sobre a relação entre personalidade, perfil pessoal e preferência musical, North e Hargreaves (2013) apontam que ouvintes de música clássica tendem a ser mais conservadores que ouvintes de *rock* pesado e *rap*, e que esses últimos costumam apresentar comportamentos mais liberais. Com base na teoria da personalidade de Eysenck, os autores mostram que pessoas introvertidas possuem um nível muito alto de excitação cortical, e por isso tendem a evitar atividades agitadas, como festas, conversas, etc. Com os extrovertidos acontece o contrário: por possuírem nível mais baixo de excitação, tendem a procurar atividades mais estimulantes. “Dessa maneira, a música é sempre compensada por aspectos da personalidade” (NORTH; HARGREAVES, 2013, p. 115).

Na próxima seção, comento alguns estudos que têm relevância para esta tese por tratarem de modo mais específico de estratégias que podem influenciar a escuta.

1.2.3 - Estratégias auditivas e treinamento musical

As pesquisas trazidas por North e Hargreaves (2013) que discutem as estratégias serão resumidas no quadro 2, apresentado a seguir. A leitura dessas pesquisas trouxe *insights* para a parte empírica da minha pesquisa.

Tabela 2 — Pesquisas sobre estratégias auditivas

Hagerty (1983 <i>apud</i> NORTH; HARGREAVES, 2021, p. 118)	O autor aponta que o gosto por uma canção pode diminuir se esta “for similar à outra que acabou de ser escutada, indicando que respostas à música podem ser otimizadas se peças semelhantes não forem justapostas” (NORTH; HARGREAVES, 2013, p. 118, tradução minha) ²⁹ .
Kemp (1996 <i>apud</i> NORTH; HARGREAVES, 2013, p. 118)	Para o autor, estratégias de escuta que as pessoas utilizam podem ser diferentes de um contexto para outro, como no caso de um indivíduo escutar música em casa, no carro ou em uma condição de experimento.
Hargreaves, Miell e MacDonald (2005 <i>apud</i> NORTH; HARGREAVES, 2013, p. 123)	Os autores propõem um modelo de resposta à música constituído por três variáveis, já vistas em tópicos anteriores: <i>a música</i> , <i>o ouvinte</i> e <i>a situação de escuta</i> . Esse modelo baseia-se em uma dinâmica de <i>feedback</i> (<i>reciprocal feedback</i>), na qual cada uma das três variáveis influenciam umas as outras, de forma recíproca, simultânea e bidirecional.
Fay e Middleton (1941 <i>apud</i> NORTH; HARGREAVES, 2013, p. 122).	Os autores mostraram, em sua investigação, que pessoas que preferem <i>swing music</i> ³⁰ têm um nível de treinamento/formação musical menor que aquelas que escutam música clássica. Pesquisas sobre treinamento e habilidades musicais indicam que pessoas com níveis mais altos de treinamento/formação musical tendem a preferir músicas mais complexas que pessoas com níveis mais baixos de treinamento.

Fonte: North e Hargreaves (2013, p. 118-123).

A primeira relação entre *música* e *situações de escuta* diz respeito “[...] à noção de que alguns tipos de música são considerados mais apropriados para certos tipos de lugares” (NORTH; HARGREAVES, 2013, p. 125, tradução minha³¹). A segunda relação, entre *situações de escuta* e *ouvintes* diz respeito a como as pessoas utilizam a música com o

²⁹ [...] it was similar to one just heard, indicating that responses to music can be optimized if similar pieces are not juxtaposed (NORTH; HARGREAVES, 2013, p. 118).

³⁰ “Corrente jazzística surgida a partir do *Dixieland* no final do período áureo de *New Orleans*, por volta de 1930. Baseava-se nos balanços rápidos, nos ritmos sincopados e na improvisação constante.” (SWING. In: *Dicionário de termos e expressões da Música*. São Paulo: Editora 34, 2004).

³¹ [...] the notion that some types of music are considered more appropriate for certain places (NORTH; HARGREAVES, 2012, p. 123)

objetivo de atingir determinadas metas. A terceira relação possível é a do *ouvinte* com a *música*, que mostra como as respostas a ela podem estar ligadas a experiências de longo prazo do ouvinte. E ainda, como a bagagem musical previamente criada pode interferir na forma como o ouvinte recebe a música e com ela se relaciona, percebendo seu grau de familiaridade e de complexidade (NORTH; HARGREAVES, 2013, p. 125).

1.2.4 – Música na vida cotidiana

North e Hargreaves (2013, p. 138) consideram muito difícil estudar a relação entre a música e a vida das pessoas, assim como estudar as reações e comportamentos das pessoas nos momentos de escuta. Afinal, eventos que permitam a testagem não ocorrem em ambiente de fácil observação, como em laboratórios. Por isso, acaba sendo difícil recolher dados detalhados dos participantes a respeito de suas experiências particulares. Ainda assim, apontam o estudo de Sloboda (1999; 2001 *apud* NORTH; HARGREAVES, 2013, p. 141), no qual o autor se refere à nostalgia como uma das razões primeiras que leva as pessoas a escutar música no dia a dia e considera que o humor dos ouvintes pode ser mudado como consequência da escuta musical. Os autores ainda apontam a pesquisa de Nora (2000 *apud* NORTH; HARGREAVES, 2013, p. 142) que realizou um estudo com mulheres britânicas com idades entre 18 e 77 anos, para saber de que modo elas se apropriavam da música em contextos como *shopping centers*, aulas de ginástica e *karaokê*. De Nora percebeu que a música no dia a dia dessas pessoas estava relacionada, sobretudo, à organização interna e à ordem social. Diante disso, argumenta que “música é mais que apenas o pano de fundo para várias atividades, mas ao invés disso, ajuda a reconstruir continuamente os objetivos dessas atividades: música está relacionada mais como um processo que um objetivo” (NORTH; HARGREAVES, 2013, p. 142, tradução minha)³².

Todos os pontos expostos até aqui envolvendo a relação das pessoas com a música se mostram relevantes e esclarecedores por favorecerem, sob o ponto de vista psicológico, um melhor entendimento dos fatores que podem influenciar a formação dos gostos e preferências musicais das pessoas. As teorias apresentadas pelos seus autores fornecem, portanto, uma sólida fundamentação que alicerça a compreensão dos fenômenos relacionados ao ato da escuta em geral, como as respostas emocionais, a presença da música no dia a dia, as

³² Music is more than just the background to numerous activities, but rather helps to continually reconstruct the aims of these activities: music is regarded more as a process than an object (NORTH; HARGREAVES, 2013, p. 142).

condições nas quais ocorre a escuta, suas implicações na aceitação do ouvinte, a formação de esquemas perceptivos e o potencial que uma obra musical pode ter de estimular o ouvinte.

1.3 - Ouvir Música, segundo John Sloboda (2008)

Em seu livro “A mente musical: psicologia cognitiva da música”, Sloboda (2008) dedica um capítulo inteiramente à temática da escuta musical, intitulado “Ouvir Música”. Nesse capítulo, o autor explana sobre tópicos ligados ao tema como a atenção no ato da escuta, percepção de linhas melódicas simultâneas (texturas polifônicas), memória e ouvido absoluto. Embora todos esses assuntos estejam dentro do tema “escuta musical” — uma das áreas de interesse da Psicologia da Música — o autor não trata especificamente da apreciação musical no sentido com que é entendida na presente pesquisa. Ainda assim, tendo em vista a sua importância para a Psicologia da Música, seguem algumas de suas ideias que podem se relacionar e contribuir para a presente investigação.

Sloboda (2008) inicia seu texto atentando para o fato de que, ao contrário de outras práticas musicais como composição ou *performance*, a escuta musical não apresenta um produto final concreto, que possa ser visto de fora. Embora haja na atividade de escuta muita atividade mental, “não há necessariamente qualquer atividade física observável” (SLOBODA, 2008, p. 199). Devido a esta característica, segundo o autor, o psicólogo tende a ter certa desvantagem ao tentar estudar o que acontece com o ouvinte durante a audição de uma música. Ainda que possa ocorrer reações físicas diversas por parte do ouvinte, como dançar, marcar a pulsação da música com os pés ou com as mãos, “tal resposta não é quase nunca um *registro* da música” (SLOBODA, 2008, p. 199, grifo do autor). No entanto, uma observação importante a ser feita é que na época em que esse texto foi originalmente escrito (1991), ainda não havia recursos de *neuroimagem* como os existentes na atualidade que permitem o mapeamento das atividades cerebrais durante ações diversas, inclusive da escuta musical. Todavia, se por um lado essa visão do autor possa ser parcial para os dias de hoje, por outro, por ser de caráter mais empírico, pode ser aplicada em sala de aula, tendo em vista que o professor, via de regra, não dispõe de recurso para mapear as atividades cerebrais dos seus alunos durante as atividades.

Sobre retenção de trechos musicais mais longos, nem sempre é possível para o ouvinte absorver e guardar todos os detalhes percebidos durante a escuta de passagens mais extensas. Assim, para o autor, o que o ouvinte é capaz de reter e descrever após a escuta poderia apenas

representar uma pequena parte do que foi a experiência musical para ele. “O principal problema com que se depara quem estuda os processos de audição é encontrar uma maneira válida de obter a história, momento a momento, do envolvimento mental com a música” (SLOBODA, 2008, p. 200).

Sloboda também concorda com uma questão já mencionada neste capítulo com relação aos limites das pesquisas realizadas em laboratórios. No que diz respeito à questão da memória e retenção, ele explica que existem estudos que tendem a se afastar deste problema explorando a escuta de trechos musicais curtos. Porém, por se tratarem de tarefas experimentais, “podem envolver atividades bem distintas daquelas da escuta comum” (SLOBODA, 2008, p. 2001). O problema apontado pelo autor é que, se em um experimento deste tipo, o ouvinte consegue, por exemplo, diferenciar dois trechos musicais curtos semelhantes, mas com pequenas diferenças, isso não significa que em uma situação de escuta natural esse ouvinte estará necessariamente atento a perceber variações sutis entre frases musicais de uma mesma canção. Em certa medida isso corrobora as ideias de Konecni (*apud* NORTH; HARGREAVES, 2013, p. 10) e Simonton (*apud* NORTH; HARGREAVES, 2013, p. 79) que se mostram críticos a experimentos de escuta que se distanciam da realidade da escuta cotidiana.

Além disso, outro ponto relevante para o autor é que, na maioria dos experimentos de apreciação, o grau de familiaridade do ouvinte com o material musical é baixo, diferindo também da escuta da vida real que “costuma envolver a audição repetida do mesmo material” (SLOBODA, 2008, p. 201). Esse aspecto apontado pelo autor acaba por dizer respeito diretamente à presente investigação, em que se pretende explorar um repertório não familiar.

Em relação à atenção no momento da escuta musical, Sloboda (2008) discorre sobre teorias e hipóteses de como ela ocorre. Suas explicações se dão, sobretudo, utilizando como exemplo a música polifônica, de modo a compreender como a percepção humana direciona o foco em situações em que linhas melódicas são tocadas simultaneamente. Estudos dessa espécie têm mostrado que o sistema perceptivo humano emprega um único canal de atenção. Esse canal tem capacidade limitada e “apenas uma pequena parte da nossa experiência pode passar em um dado momento” (SLOBODA, 2008, p. 208). No entanto, outras investigações, como a de Allport, Antonis e Reynolds (1972 *apud* SLOBODA, 2008, p. 219) demonstram que os processos podem ocorrer simultaneamente, desde que as atividades realizadas se utilizem de canais distintos, como, ouvir rádio enquanto se realizam tarefas domésticas (SLOBODA, 2008, p. 219). Esse aspecto apontado pelo autor é de grande interesse para a presente pesquisa. Enxerga-se como possibilidade interessante submeter os ouvintes a

situações de escuta durante a qual eles deverão realizar atividades cotidianas simultaneamente à audição musical. Como esta é, possivelmente, uma forma de escuta comum no cotidiano dos participantes, ela tem uma proximidade com as situações de escuta do dia a dia. A partir da perspectiva de Sloboda, é possível conjecturar que esse tipo de escuta não prejudicaria a assimilação da obra, embora a qualidade da escuta fosse melhor se o ouvinte se dedicasse exclusivamente a ela.

Além da atenção, a memória é outro fator considerado fundamental por Sloboda (2008) no processo de escuta e fruição musical. Para ele, a lembrança de eventos musicais passados interfere de forma crucial na maneira como as pessoas escutam música. Essa memória apropria-se de eventos musicais anteriores como referências e parâmetros para orientar e alicerçar a escuta no momento presente. “Uma nota ou acorde não tem significado *musical* senão na relação com as notas ou eventos anteriores e posteriores” (SLOBODA, 2008, p. 229, grifo do autor). Isso traz reflexões no que diz respeito ao quanto a bagagem musical e cultural e as referências musicais e vivências podem interferir na forma com que o ouvinte assimila a obra musical. As pessoas têm graus de memória variado, a percepção da obra pode ser muito diferente, dependendo de cada um.

Como visto, as ideias, as reflexões e, sobretudo, os exemplos trazidos por Sloboda (2008) a respeito de ouvir música e o papel da memória na escuta têm sido até então mais aplicáveis a trechos melódicos curtos — algo também apontado no trabalho de North e Hargreaves (2013). No entanto, Sloboda (2008) também reflete sobre como os conhecimentos a esse respeito podem contribuir para a compreensão de escuta de passagens musicais mais longas, que exijam mais da memória. Para isso, ele apresenta a hipótese de que os ouvintes memorizariam trechos curtos separadamente e fariam a junção dessas partes, formando sequências melódicas maiores. No entanto, o autor enxerga um problema, relacionado à dificuldade que o ouvinte poderia ter em conservar um grande número de segmentos em sua memória. (SLOBODA, 2008, p. 249). A única maneira de superar esta limitação seria relacionando, de alguma maneira, os itens entre si. “Em algumas esferas da memória isso se faz ‘importando’ uma estrutura que pode agir como um recurso mnemônico para unir elementos de outro modo não relacionados” (SLOBODA, 2008, p. 250). Isso pode ocorrer quando o ouvinte percebe semelhanças com algo já escutado (um tema e suas variações, por exemplo). Outro recurso mnemônico é a construção de esquemas, como um “‘enredo’ ou ‘drama’ emocional ou representacional a partir da música, que pode ajudar o ouvinte a se lembrar e ordenar os diversos componentes” (SLOBODA, 2008, p. 250). Embora esses recursos mnemônicos possam ser construídos pelos próprios ouvintes, de maneira empírica e

às vezes até intuitiva, e involuntariamente empregados ao longo da apreciação de uma obra, o foco da familiarização e memorização se dará, no caso da presente pesquisa, pela repetição da escuta e por diferentes enfoques em cada uma dessas repetições.

Além disso, em experimento realizado, Sloboda e Parker (1985 *apud* SLOBODA, 2008), identificaram que repetidas escutas permitiram aos ouvintes construir uma representação da melodia dada a eles e que “a primeira lembrança preserva muito das informações de alto nível contidas no original, enquanto alguns detalhes específicos são perdidos” (SLOBODA, 2008, p. 251). Em outras palavras, o que há de mais essencial e estrutural em uma melodia longa é assimilado e retido com maior facilidade em uma primeira escuta, enquanto os detalhes necessitam de um número maior de escutas para serem percebidos e fixados.

1.4 - Emoção e significado em música, segundo Meyer (2001)

Em sua obra *La emoción y el significado en la música*, Meyer (2001) apresenta em seu primeiro capítulo uma série de ponderações sobre temas relacionados à teoria psicológica das emoções. De acordo com o autor, experiências musicais são capazes de gerar respostas emocionais. Essas reflexões fundamentam significativamente a presente investigação de apreciação musical, tendo em vista o caráter psicológico do texto de Meyer, além da pertinência dos assuntos nele abordados, como gostos musicais, emoções, possíveis preconceitos e reações diversas, decorrentes de experiências musicais.

Meyer (2001) afirma ser praticamente um consenso entre teóricos e críticos a ideia de que a música carrega consigo um significado, e que este significado, de alguma maneira, é intuído diretamente por quem toca e por quem ouve. Os pontos de discussão dizem respeito principalmente à definição de um significado musical e os processos a partir dos quais esse desvelamento ocorre.

Para o autor, são duas as linhas de pensamento a respeito do significado musical. Na primeira — chamada de *absolutista* — acredita-se que o significado da obra encontra-se nela mesma. Na segunda linha — a *referencialista* — defende-se que o significado da música vai além de suas características intrínsecas e abstratas, relacionando-se com aspectos extramusicais, como ações, sentimentos e caracteres. No entanto, o autor salienta que os significados absolutos e referenciais não se excluem, podendo, portanto, coexistir (MEYER, 2001, p. 23). Sua abordagem diz respeito a “aqueles significados que se encontram dentro do

contexto fechado de uma mesma obra musical”, revelando, assim, caráter *absolutista* (MEYER, 2001, p. 25).

1.4.1 – Respostas emocionais à música

No que concerne a respostas emocionais, Meyer (2001) mostra que pouco se conhece sobre a relação entre essas respostas e os estímulos musicais. A existência das respostas emocionais à música e de mudanças psicológicas ocorridas a partir da escuta são evidenciadas através dos relatos de ouvintes, compositores, intérpretes e críticos. No entanto, o autor considera que essas evidências não acrescentam nada de muito significativo a respeito da natureza das respostas à música nem sobre sua ligação com os estímulos musicais. Segundo Meyer (2001, p. 28), o primeiro fator que leva a tal constatação é a inexistência de uma teoria geral das emoções que sirva de base para interpretações, tampouco um conhecimento específico sobre os estímulos e as respostas emocionais. Pelo fato de a música ocorrer no tempo, os ouvintes acabam tendo dificuldade de descrever qual ou quais elementos os levaram a sentir certas emoções e sentimentos. O que se acaba colhendo, quando se trata de trechos musicais longos ou mesmo de obras musicais completas, são relatos mais amplos, sobre elementos gerais, como dinâmica, interpretação, tessitura, etc., em detrimento de respostas afetivas sobre elementos e aspectos mais específicos da música (a tensão de uma determinada frase musical, cadência ou mudança repentina no timbre ou textura, por exemplo). Em relação a quais ou como seriam as respostas afetivas, o autor indica aquelas que apontam mudanças de comportamento, como sorriso, choro, desejo de dançar ou respostas fisiológicas, como alteração na pulsação, respiração e pressão sanguínea, por exemplo.

No entanto, o que foi comentado na seção sobre a teoria de Sloboda (2008), também ocorre com Meyer (2001), tendo em vista que, na época em que seu livro foi escrito, os recursos de escaneamento cerebral ainda eram pouco desenvolvidos e pouco acessíveis. Ainda assim, pode-se considerar esse conhecimento como válido, tendo em vista sua aproximação com a realidade da sala de aula, na qual o professor não dispõe de recursos de *neuroimagem*.

Citando Weld, Meyer (2001, p. 29) mostra que as respostas emocionais à música são, na maior parte das vezes, “estados de ânimo”, tendo em vista que “a emoção é temporal e evanescente; o estado de ânimo é relativamente permanente e estável” (MEYER, 2001, p. 29,

tradução minha)³³. Diante disso, o autor mostra que os dados subjetivos expressados pelas pessoas não são capazes de trazer esclarecimento a respeito da natureza do estímulo musical, não permitindo uma visão clara em torno das respostas dadas. Assim, “[...] por várias razões, as verbalizações das emoções, particularmente daquelas evocadas pela música, são em geral, enganosas e errôneas” (p. 29, tradução minha)³⁴. Por outro lado, o autor salienta que, se as respostas verbais das pessoas forem utilizadas, elas devem ser analisadas sob a ótica de uma teoria geral da relação entre os estímulos musicais e as respostas emocionais (MEYER, 2001, p. 29). Contudo, penso que isso é muito difícil de ser explicado em uma teoria, pois, conforme visto anteriormente, uma música pode ser sentida de maneiras muito distintas pelos indivíduos, já que as respostas emocionais à música dependem, muitas das vezes, do contexto nas quais foram ouvidas. Por exemplo, um hino nacional de um determinado país não desperta o patriotismo em pessoas de outras nações, apesar de ter características musicais específicas que podem ser consideradas motivadoras, como ritmo, andamento e tonalidade, além da letra.

O segundo ponto considerado relevante pelo autor é a distinção entre as emoções sentidas pelo compositor, pelo ouvinte e pelo crítico e as respostas emocionais neles provocadas pelos aspectos próprios do estilo musical. Em outras palavras, é preciso tomar cuidado entre o que o ouvinte sentiria espontaneamente e o que a música ou a cultura O induz a sentir, influenciando-o com padrões pré-concebidos, como por determinadas escalas musicais, como a pentatônica, que pode nele provocar sensações e lembranças ligadas à música oriental. Seriam, portanto, códigos e padrões utilizados que caracterizam certo tipo de música, e que tendem a levar o ouvinte a sentir e a imaginar aquele tipo de música correspondente. “Pode ser que quando o ouvinte afirma haver sentido essa ou aquela emoção, não está de fato descrevendo uma emoção que experimentou por si mesmo, senão a que ele crê que o trecho supostamente indica” (MEYER, 2001, p. 29, tradução minha)³⁵. O terceiro aspecto, já comentado anteriormente, acontece quando o ouvinte, ao conseguir expressar em palavras uma emoção genuína, pode vir a distorcer qual de fato foi o sentimento provocado pela música.

³³ “La emoción es temporal y evanescente; el estado de ánimo es relativamente permanente y estable” (MEYER, 2001, p. 29).

³⁴ “por varias razones, las verbalizaciones de las emociones, particularmente las de aquellas evocadas por la música, son en general engañosas y erróneas (MEYER, 2001, p. 29).

³⁵ “puede ser que, cuando un oyente afirma haber sentido esta o aquella emoción, no esté en realidad describiendo una emoción que haya experimentado por si mismo, sino a que el cree que el pasaje indica supuestamente” (MEYER, 2001, p. 29).

Uma maneira de estudar as respostas dos ouvintes de forma objetiva é distinguindo-as em duas categorias gerais observáveis. A primeira delas se manifesta por mudanças externas e claras no comportamento dos indivíduos. A segunda categoria é a das respostas que acontecem por meio de mudanças internas, em nível psicológico, e que são mais dificilmente observáveis. No entanto, segundo Meyer (2001, p. 30), as respostas emocionais não precisam ocorrer em um comportamento observável, manifesto. É “importante destacar que o sentimento emocional e o afeto podem ser mais intensos precisamente naqueles casos em que as reações não são observáveis, ou não apresentam um comportamento manifesto, ou uma fantasia mental” (p. 30)³⁶. E ainda, o autor considera que o comportamento manifesto, embora melhor observável, pode dizer muito pouco sobre a resposta musical e a sua relação com o estímulo, podendo inclusive confundir. Isso significa que as respostas observáveis podem apontar tanto um determinado sentimento quanto o seu oposto, como, por exemplo, o ato de chorar, que pode ser tanto uma demonstração de tristeza, quanto de alegria.

Embora possa ocorrer no ouvinte respostas musicais em níveis psicofisiológicos³⁷, como alterações na respiração, na pressão sanguínea, entre outras, Meyer (2001) considera que “não se pode encontrar relação alguma entre o caráter ou modelo do recorte musical que evoca a resposta e as mudanças fisiológicas específicas” (MEYER, 2001, p. 32), tendo em vista que essas mudanças são independentes de estilo ou de forma musical, ou mesmo de caráter. Desse modo, as mesmas respostas fisiológicas poderiam ocorrer no ouvinte independente de a música escutada ser rápida ou lenta, instrumental ou vocal, etc., não sendo, portanto, indícios confiáveis e objetivos que pudessem apontar, de forma minimamente precisa, características da música escutada.

[...] o que se observa não é a emoção sentida, o afeto, mas apenas seus complementos e fenômenos concomitantes, que no caso do comportamento tendem a se padronizar, e no caso das alterações fisiológicas não são específicas da emoção. (MEYER, 2001, p. 33, tradução minha)³⁸.

O autor considera ainda que uma variável importante que pode influenciar a percepção da música é a atitude mental do ouvinte. Mesmo antes de começar a escutar a música, é possível que o ouvinte já se coloque em uma atitude mental que o leve a certas sensações e respostas emocionais à obra, sendo, portanto, algo antecipado. Dessa forma, o ouvinte já

³⁶ “[...] como un importante complemento de este extremo, debe señalarse que el sentimiento emocional o afecto es más intenso precisamente en aquellos casos en que la sensación no da lugar o no adopta la forma de un comportamiento manifiesto o de una fantasía mental” (MEYER, 2001, p. 30).

³⁷ Também chamadas de “respostas galvânicas”, como visto em North e Hargreaves (2013).

³⁸ “[...] lo que se puede ser observado no es la emoción sentida, el afecto, sino solo sus complementos y fenomenos concomitantes, que en el caso del comportamiento tienden a volverse estandarizados, y en el de los cambios fisiológicos no son específicos de la emoción” (MEYER, 2001, p. 33).

condicionaria sua mente e sua percepção a certas reações e alterações emocionais e fisiológicas.

1.4.2 – Estados afetivos

A respeito de estados afetivos e não afetivos que a música pode produzir, Meyer (2001, p. 34) aponta que a distinção entre ambos pode ser encontrada não nas mudanças fisiológicas decorrentes da experiência emocional, mas no campo da atividade mental, embora nem todas as respostas mentais sejam afetivas. O que justifica, na visão do autor, a ocorrência de estados afetivos e não afetivos não seria somente o estímulo musical, que pode provocar respostas diferentes em cada pessoa, mas o modo como cada pessoa responde. Isso porque um mesmo indivíduo pode reagir de forma diferente em cada situação, tendo em vista que “a diferença se baseia na relação entre o estímulo e a resposta individual” (MEYER, 2001, p. 34). No entanto, é preciso que a junção desses dois fatores mobilize no indivíduo mecanismos que o levem a pensar e agir de forma determinada e a responder emocionalmente. Desse modo, a tese central de Meyer sobre a teoria psicológica das emoções é que um afeto ou emoção se origina quando “uma tendência a responder é inibida” (MEYER, 2001, p. 35).

No que diz respeito à diferenciação dos afetos, Meyer (2001) mostra que a emoção vem sendo tratada de forma generalizada, sendo as sensações e características relacionadas a ela basicamente as mesmas. Ele apresenta a pertinência de um tratamento de diferenciação às respostas emocionais e aos afetos. O conceito de diferenciação é utilizado pelo autor para tratar de questões comportamentais entre o que é próprio do indivíduo e o que é comportamento padrão dentro de determinado grupo. Para ele, “uma grande parte do comportamento emocional, embora habitual e, portanto, pareça natural e automático, é realmente aprendida”. Esta categoria comportamental é chamada de “comportamento designativo (denotativo)”: serve como meio de comunicação e abrange respostas corporais como posturas, expressões faciais e respostas motoras decorrentes do comportamento emocional (MEYER, 2001, p. 38)³⁹.

O comportamento diferenciado, como vimos, não é um fenômeno concomitante automático ou necessário do próprio afeto, ou mesmo da experiência afetiva. Quanto mais automático o comportamento, menos

³⁹ “una gran parte del comportamiento emocional, aunque sea habitual y, por tanto, parezca natural y automático, es realmente aprendido” (MEYER, 2001, p. 38).

provável que seja diferenciado. Diferenciação implica controle, e controle implica propósito. (MEYER, 2001, p. 41, tradução minha)⁴⁰.

Desse modo, para o autor, “a experiência afetiva produzida em resposta à música é específica e diferenciada, mais em função da situação musical que serve de estímulo do que em função de estímulos extra musicais” (MEYER, 2001, p. 40)⁴¹. É curioso observar que Meyer não explica os afetos externos que podem ocorrer no caso das músicas programáticas.

1.4.3 - Tendências e expectativas

Para a compreensão das relações entre os estímulos, as percepções e os processos mentais envolvidos no momento da escuta e das respostas à música, é preciso demonstrar como os estímulos musicais despertam e inibem as tendências, dando lugar às emoções.

O significado de tendência, para o autor, é algo próximo a “instinto”, ou, de forma mais precisa, a um “modelo de reação que atua, ou tende a atuar, de forma automática quando se ativa” (MEYER, 2001, p. 44). Diz respeito a todos os modelos de resposta automática, naturais ou aprendidos. Tendo em vista que, na visão do autor, a tendência a responder a um estímulo pode se dar de forma consciente ou inconsciente, “quanto mais automático chega a ser o comportamento, menos consciente é” (p. 44). Essas tendências conscientes são denominadas expectativas, e incluem até aquelas tendências que não alcançam nível consciente.

As expectativas produzem no indivíduo a necessidade de que haja um conseqüente, isto é, um elemento que atenda a espera da mente por uma resposta (o repouso de uma determinada melodia em sua tônica, por exemplo). Essa expectativa pode se estabelecer de forma inconsciente, em decorrência de tendências e hábitos pré-estabelecidos.

É importante salientar que, segundo o autor, “a inquietude é essencialmente produto da ignorância em relação ao curso futuro dos acontecimentos” (MEYER, 2001, p. 47)⁴². Entende-se aqui o termo ignorância no sentido de ausência de conhecimento sobre os

⁴⁰ “El comportamiento diferenciado, como hemos visto, no es un fenómeno concomitante automático o necesario do afecto por sí mismo, o ni siquiera de la experiencia afectiva. Cuanto más automático sea el comportamiento, menor será la probabilidad de que esté diferenciado. La diferenciación supone control, y el control implica propósito” (MEYER, 2001, p.41).

⁴¹ “la experiencia afectiva producida en respuesta a la música es específica e esta diferenciada, pero más en función de la situación musical que sirve de estímulo que en función de estímulos extra musicales” (MEYER, 2001, p. 39).

⁴² “La inquietud es esencialmente producto de la ignorancia en relación con el futuro de los acontecimientos” (MEYER, 2001, p. 47)

acontecimentos musicais futuros, de não se saber o que vem a seguir. Para o autor, isso poderia levar ao ouvinte, além de inquietude, o sentimento de falta de controle sobre a situação e, até mesmo, insegurança e questionamento sobre o conhecimento que acreditava possuir. Tal situação poderia levar o ouvinte a não gostar de uma determinada música e a rejeitá-la⁴³.

Meyer (2001) trata de questões ligadas a expectativas conscientes e inconscientes. Segundo o autor, a atividade mental envolvida na escuta e percepção musical não é necessariamente consciente. Mesmo quando ocorre, por parte do ouvinte, o prazer intelectual em seguir e antecipar as ideias musicais do compositor, o processo sucede de forma inconsciente, sejam essas ideias confirmadas ou refutadas (MEYER, 2001, p. 50).

No entanto, para o autor, a atividade mental pode se dar de forma consciente em situações em que sejam necessárias reflexões e tomadas de decisões por parte do ouvinte. Essa atividade pode ocorrer em momentos nos quais “o comportamento automático resulta perturbado porque uma tendência foi inibida” (MEYER, 2001, p. 50)⁴⁴. Em geral a resposta afetiva ocorre quando há um desvio das normas às quais esse ouvinte já se encontra familiarizado. “O afeto ou sentimento emocional se origina quando uma expectativa, uma tendência a responder, ativada por uma situação musical, que serve de estímulo, é temporariamente inibida ou permanentemente bloqueada”⁴⁵ (MEYER, 2001, p. 51, tradução minha).

1.4.4 – Música e significado

Em relação ao significado da música, Meyer (2001, p. 52) mostra que este tem sido um tema de grandes controvérsias e confusão. A controvérsia se dá devido a “o que” a música de fato comunica, ou seja, a algo que, segundo o autor, está mais ligado ao pensamento *referencialista*, já explicado no início da seção. A confusão ocorre devido à falta de clareza sobre a natureza do significado e sua definição. Para o pensamento *absolutista* — adotado

⁴³ Embora a abordagem terapêutica não seja um dos focos deste trabalho, enxerga-se aqui como interessante mencionar o “Método Bonny de Imagens Guiadas e Música”. Trata-se de um método criado pela musicoterapeuta americana, Dra. Helen Bonny, e que, segundo Alvares (2013) “o método GIM é um processo terapêutico reconstrutivo que une a estrutura inerente, movimento e o espírito da música com o processo criativo de imagens do próprio indivíduo, trabalhando com níveis profundos e sutis da consciência”.

⁴⁴ “el comportamiento automático resulta perturbado porque una tendencia ha sido inhibida” (MEYER, 2001, p. 51).

⁴⁵ “el afecto o el sentimiento emocional se originan cuando una expectativa — una tendencia responder — activada por una situación musical que sirve de estímulo, es temporalmente inhibida o permanentemente bloqueada” (MEYER, 2001, p. 51)

pelo autor — o significado da música está na própria música, e não em referências externas. No entanto, como seria possível encontrar significados em uma música, de forma pura, sem a utilização de elementos extramusicais como referência? Essa dificuldade levou muitos críticos a considerarem que o significado musical não estaria na obra, mas fora dela. “Tudo adquire sentido se indicar, estiver conectado ou se referir a algo que está além de si mesmo, de modo que sua plena naturalização aponte e se revele nessa conexão.” (MEYER, 2001, p. 53, tradução minha)⁴⁶.

O significado, não é, portanto, uma propriedade das coisas (MEYER, 2001, p. 53), não se encontrando no estímulo, nem no observador, nem tampouco reside no objeto, mas em uma relação chamada pelo autor de “triádica” (p. 53), entre objeto (ou estímulo), aquilo que o estímulo aponta (consequente) e o observador consciente.

A respeito de música e significado, a primeira ideia apresentada é a de que o significado musical é produto da expectativa, e a expectativa é, em grande medida, fruto da experiência estilística. Desse modo, “a música pertencente a um estilo ao qual não estamos absolutamente familiarizados carece de significado” (MEYER, 2001, p. 54). Assim, o autor aponta três estágios do significado. O primeiro deles é o “significado hipotético”, que se origina quando ocorre a expectativa. Dentro de um estilo musical, é possível prever algumas relações, algumas possibilidades, produzindo-se assim uma variedade de consequentes. O segundo tipo — os “significados evidentes” — ocorrem em situações nas quais o antecedente leva a um consequente, de forma que, quando esse antecedente surge novamente, acaba sendo previsto que levará ao mesmo consequente. Após a experiência com os significados hipotéticos e evidentes, vem o terceiro tipo, o “significado determinado”, que ocorre quando “todos os significados que o estímulo desencadeou na experiência concreta foram organizados e as relações entre eles foram compreendidas da forma mais completa possível” (MEYER, 2001, p. 57)⁴⁷.

O autor mostra ainda que a experiência será mais afetiva ou mais intelectual por parte do ouvinte, dependendo da disposição e do preparo deste. Aquelas pessoas que foram ensinadas a responder à experiência musical de forma mais emocional, estariam mais dispostas a assimilarem a música emotivamente. Do mesmo modo, aqueles que aprenderam a assimilar a música de forma mais técnica, tenderiam a considerar a música de forma mais consciente e racional (MEYER, 2001, p. 58).

⁴⁶ “cualquier cosa adquire significado si indica, está conectada o si refiere a algo que está más allá de si misma, de modo que su plena naturaliza apunta a y se revela en dicha conexión” (MEYER, 2001, p. 53).

⁴⁷ todos los significados que ha tenido el estímulo en la experiencia concreta se han plasmado y las relaciones entre unos y otros se han comprendido lo más plenamente posible” (MEYER, 2001, p. 57)

Tendo exposto algumas das principais vertentes das pesquisas que tratam da escuta musical, sob a perspectiva de estudos de áreas como da Psicologia da Música e da Estética, na seção seguinte apresento as ideias de Pierre Schaeffer, por considerar que, em termos históricos, sua abordagem tem relevância. Ademais, as ideias apresentadas pelo compositor se mostram de grande importância para esta pesquisa. Conforme foi mencionado na introdução deste capítulo, considero as teorizações de Schaeffer dentro da área da Estética e creio que observar a escuta sob este ponto de vista pode trazer *insights* para a análise dos dados empíricos a serem coletados nessa pesquisa.

1.5 - As quatro funções da escuta de Pierre Schaeffer

Para refletir sobre o tema apreciação musical, que está diretamente ligado às habilidades aurais de escuta e de audição, será tomado como ponto de partida a teoria do compositor francês Pierre Schaeffer (1910 – 1995), a respeito das quatro funções da escuta. Pretende-se a partir disso melhor compreender essas formas de escuta e ainda, diferenciar o ato de escutar do ato de ouvir, e ainda relacionar esses conceitos com a prática da apreciação musical.

Considerado o criador da música concreta⁴⁸, Pierre Schaeffer publicou em 1966 o *Traité des objets musicaux* (Tratado dos objetos musicais), dividindo-o em sete livros. No segundo livro, o autor apresenta sua conceituação das quatro funções da escuta: *écouter* (escutar), *ouïr* (ouvir), *comprendre* (compreender) e *entendre* (entender), conceituação que toma por base quatro verbos da língua francesa traduzidos para o português conforme indicado.

No entanto, embora tenhamos traduzido *entendre* como “entender”, segundo Reyner (2011), não há na língua portuguesa tradução precisa e satisfatória para o verbo, sendo “função intraduzível para o português, uma vez que não possuímos um verbo para escuta com o potencial semântico de *entendre*, isto é, capaz de assumir o sentido dos outros três verbos.” (REYNER, 2011, p. 97). Porém, os demais verbos podem ser traduzidos para a língua portuguesa de forma satisfatória, como escutar (*écouter*), ouvir (*ouïr*) e compreender (*comprendre*).

⁴⁸ Segundo Melo (2007), “a música concreta surgiu da ideia de extrapolar o material sonoro usado na composição musical e se efetivou como um procedimento composicional próprio, mediante a possibilidade de gravação e reprodução sonora. Este procedimento parte do questionamento do sistema musical tradicional e da reformulação das bases teóricas já consolidadas” (MELO, 2007, p. 7).

Para apresentar as ideias de Schaeffer sobre as quatro funções da escuta, recorro a Melo (2007), Reyner (2011) e Donato (2016), que trazem uma síntese de seu pensamento sobre a escuta, apresentando de forma sólida os fundamentos e os aspectos mais relevantes da teoria. Juntamente às quatro funções da escuta, Schaeffer utiliza dois pares de conceitos para classificar cada uma dessas funções: *abstrato/concreto* e *objetivo/subjetivo*.

O conceito *concreto* refere-se ao som enquanto um simples fenômeno físico; o *abstrato*, ao contrário, está ligado a uma percepção do som enquanto signo que carrega um significado. O conceito *objetivo* diz respeito ao que não é variável de pessoa para pessoa, pois seu entendimento é construído em meio ao contexto sociocultural no qual está inserido e de convenções estabelecidas em torno do objeto. Ao contrário, no conceito *subjetivo*, a percepção é individual e varia de ouvinte para ouvinte. (MELO, 2007, p. 53-54).

É fundamental entender que a teoria de Schaeffer é construída no contexto de *música concreta*, considerando o tipo de escuta musical acusmática, ou seja, escuta mediada por sistemas eletroeletrônicos de reprodução audiofônica, quando não há qualquer contato direto, físico ou visual do ouvinte com os objetos sonoros.

A primeira função da escuta, *écouter* (escutar) é, segundo Reyner (2011), “a função que tende ao reconhecimento da fonte sonora” (REYNER, 2011, p. 95)⁴⁹. É um tipo de escuta interessada, objetiva e concreta, na qual o indivíduo se concentra em escutar determinado som, sendo o objeto do seu interesse não aquele som em si, mas o que o mesmo indica, de modo a identificar o fenômeno ou evento do qual o som é decorrente. Por exemplo, ao ouvir um som de chuva, o ouvinte concentra sua atenção na escuta daquele som para poder perceber se de fato está chovendo ou se seria apenas algum outro som semelhante ao de chuva, mas proveniente de outro evento. Segundo Schaeffer (1966 *apud* DONATO, 2016), “*écouter* é função que não se interessa pelo som propriamente dito, mas sim, por seu intermédio, visa outra coisa que não ele [o som]” (SCHAEFFER, 1966, p. 106 *apud* Donato, 2016, p. 34).

Do sujeito que apresenta interesse por algo além do som, temos o passo a passo da função escutar. Um evento sonoro perturba o silêncio. Escutar é uma reação a essa perturbação. Escutamos o evento sonoro e vamos além, em busca de sua fonte sonora. [...] Para Schaeffer, a identificação do evento sonoro ao seu contexto causal é nossa atitude mais frequente e espontânea, ocorrendo, sobretudo, instantaneamente. Atrela-se ao papel mais primitivo da percepção, o de guiar uma ação ou avisar de um perigo (REYNER, 2011, p. 96).

⁴⁹ Como visto na Introdução, teóricos como Willems (1970), Granja (2008) e Nye (*apud* BASTIÃO, 2014) compreendem que escutar demanda atitude ativa, enquanto ouvir é passivo, sem requerer esforço.

Diante das características da função *escutar (ecouter)*, Schaeffer a classifica como de natureza concreta e objetiva. *Concreta* por não buscar um significado para o fenômeno sonoro, mas por buscar neste, um índice de algo concreto que o provocou. *Objetiva*, por não depender da interpretação individual, variando de pessoa para pessoa, pois o evento sonoro existe independente do ouvinte concordar ou não com sua existência.

No entanto, devido às características apresentadas, essa função da escuta não parece apresentar implicações significativas para o estudo e prática da apreciação musical, sobretudo para a forma de apreciação musical estabelecida como foco do presente trabalho. Sendo a função *ecouter* de caráter objetivo e concreto, não seria a função mais coerente com os propósitos de um trabalho de apreciação musical.

A segunda função, *ouïr (ouvir)* refere-se à simples captação feita pelo sistema auditivo, de forma indiscriminada, dos sons produzidos ao redor do indivíduo. É, portanto, um tipo passivo, constante e involuntário de audição. Não há, nesse caso, nenhum tipo de intenção por parte do receptor no ato de ouvir, pois, embora seja um ato consciente, como mostra Reyner (2011, p. 97), ouvir é um ato desinteressado, sendo um fenômeno que simplesmente acontece, de forma constante, sem que o indivíduo receptor tenha controle do que é captado pelo seu aparelho auditivo. “O mundo não para de soar, nós não paramos de ouvir” (REYNER, 2011, p. 97).

A função *ouïr* está sempre presente por razões óbvias. Mesmo que o ouvinte esteja prestando atenção a algo específico — uma melodia ou canção, por exemplo — o fundo sonoro estará sempre sendo ouvido, como em uma relação figura e fundo (DONATO, 2016, p. 36).

Devido às suas características, essa função é classificada por Schaeffer como *concreta e subjetiva*. *Concreta* por se referir “às percepções das potencialidades do próprio som” (MELO, 2007, p. 53), ou seja, não transmite nenhum tipo de valor intrínseco ou significado, mas somente o som por si mesmo; *subjetiva*, pois “o foco está na atividade de consciência do sujeito que percebe” (MELO, 2007, p. 54), pois o maior ou menor nível de consciência não está no evento sonoro, mas depende de cada indivíduo que escuta.

Em relação à apreciação musical, essa função seria a que mais se distanciaria dos tipos de escuta abordados nessa prática. Como visto, *ouïr (ouvir)* se caracteriza por ser uma forma de escuta passiva e desatenta, embora seja um princípio básico de qualquer outra forma de escuta mais ativa, sendo que todas as outras, de alguma maneira, passam por ela. No entanto, essa função pode ser devidamente explorada dentro de um trabalho de apreciação musical se, por exemplo, os ouvintes primeiramente ouvirem uma determinada música de forma mais

despretensiosa, enquanto realizam alguma outra atividade para, em seguida, escutarem a mesma música, desta vez buscando voltar toda a atenção para a obra. Isto é, a função *ouïr* poderia ser explorada para tornar os ouvintes mais atentos para sons presentes no ambiente — mas que geralmente não costumam ser percebidos — e servindo, além disso, como exercício para aguçamento da audição.

Nesse sentido, faço uma relação com esse tipo de escuta e as propostas do educador musical canadense Murray Schafer (2011). Quando este compositor incentiva atividades da escuta da *Paisagem Sonora* e a *Limpeza de Ouvidos*, ele está induzindo o ouvinte a sair do modo *ouïr* para o *ecouter*. Penso que este aguçamento da audição pode se refletir na escuta de obras musicais, pois se o ouvinte pode estar mais atento àqueles sons do ambiente que ele antes não percebia, ocorrer é possível que o mesmo ocorra na escuta de obras musicais, no sentido de o ouvinte passar a perceber elementos, nuances e detalhes na obra que antes poderiam passar despercebidos.

A terceira função da escuta é *entendre*⁵⁰, é “a função da escuta referente à intencionalidade” (REYNER, 2011, p. 97). Nessa função — que é de caráter abstrato e subjetivo — há, por parte do ouvinte, uma intenção e uma tendência no ato de escutar, concentrado em determinados aspectos da obra musical ou do objeto sonoro que são do seu maior interesse. Como demonstra Donato (2016), “*entendre*, portanto, quer dizer fazer escolhas dentro do todo da percepção, ressaltar certos aspectos, daí a relação com intencionalidade apontada anteriormente” (DONATO, 2016, p. 34)⁵¹.

É, portanto, uma forma de escuta ativa, seletiva, discriminatória e subjetiva, muitas vezes orientada por intenções e concepções previamente estabelecidas — construídas, inclusive, com base nos hábitos de escuta do ouvinte — que organiza, seleciona, hierarquiza os sons e transita entre eles. Segundo Melo (2011, p. 54): “*entendre* é manifestar uma intenção de escuta, é selecionar, no que se ouve, o que nos interessa mais particularmente para, então, operar uma ‘qualificação’ no que se entende” (MELO, 2007, p. 54). De modo a reforçar essa ideia, Reyner (2011) afirma que “*entendre* é selecionar aspectos particulares do som, imputar intenção ao processo de escuta”, sendo, portanto, “uma escuta tendenciosa” (REYNER, 2011, p. 98).

⁵⁰ Como mencionado anteriormente, ao contrário dos demais, este verbo não encontra um termo satisfatoriamente equivalente em língua portuguesa, embora Donato (2016) o traduza como *entender*.

⁵¹ *Entendre* estaria próximo aos conceitos de escutar de autores como Granja (2006), que fazem diferenciação entre escutar e ouvir, sendo este, uma forma de escuta passiva e desatenta, enquanto escutar, uma forma de escuta ativa e interessada. (GRANJA, 2006, p.65)

Em relação a essa função, Schaeffer a classifica como de caráter *abstrato* e *subjetivo*. *Abstrato*, no sentido de que neste tipo de escuta se abstrai certos aspectos do som, em detrimento dos aspectos que costumam ser objetos da intenção e foco de interesse do ouvinte no ato de escuta; *subjetivo*, devido à intenção da escuta variar de pessoa para pessoa, sendo que cada indivíduo tenderá a estabelecer diferentes intenções de escuta, produzindo diferentes percepções sobre uma mesma obra ou objeto (MELO, 2007, p. 55).

Diante das características dessa função da escuta, ela se mostra como uma das mais interessantes a serem exploradas dentro da apreciação musical, levando em consideração a importância de estimular e desenvolver nos alunos o hábito de escutar música sempre com algum tipo de intenção. A postura ativa, interessada e intencionada no ato de escutar música, por parte dos alunos, mostra-se de grande potencial para levá-los a apreenderem a obra e encontrarem um sentido pessoal para a mesma.

A quarta função da escuta *comprendre* (*compreender*) é de caráter *objetivo* e *abstrato*. Trata-se de uma escuta que envolve não o som enquanto material ou fenômeno físico, mas os significados que são atribuídos pelos ouvintes às relações sonoras, sendo esta a função da escuta que “tende para o reconhecimento do significado do som, de seu sentido” (SCHAEFFER, 1966, p. 104 *apud* REYNER, 2011, p. 96).

É a função ligada de forma mais direta à imaginação, às emoções, aos sentimentos e aos afetos. Nela, o fenômeno sonoro e o discurso musical se apresentam carregados de significados e de referências extramusicais, em um ciclo de retroalimentação e expansão do universo de sentidos e significados trazidos pela música escutada, que estimula a imaginação e as emoções. “*Comprendre* é extrair um sentido, um valor, tratando o som como um signo que remete a esse sentido, em função de uma linguagem, de um código (escuta semântica. Abstrato/objetivo)” (DONATO, 2016, P. 39).

Na classificação de Schaeffer, a quarta função da escuta é de caráter *objetivo* e *abstrato*. *Objetivo*, por esta função se desenvolver sobre uma concepção coletiva, uma convenção de signos e linguagens próprias de uma cultura ou contexto social — o objeto sonoro não é construído, moldado pela percepção do indivíduo, mas já é previamente estabelecido. *Abstrato*, por apontar para o fato de que o ouvinte se abstrai do som em si e seus aspectos físicos e materiais, para apreendê-lo enquanto discurso ou linguagem carregada de significados extra sonoros (imagens, lembranças, sentimentos, etc).

Muito mais do que se sucederem ou atuarem de forma exclusiva, é importante entender que as quatro funções da escuta tendem a ocorrer de forma simultânea, complementando-se e cooperando entre si durante o ato de escuta. Essa separação feita por

Schaeffer, portanto, demonstra ter muito mais uma finalidade de sistematizar, teorizar, e, principalmente, chamar a atenção e refletir sobre as várias formas com que a atividade de escuta se relaciona com o objeto sonoro. Como demonstra Donato (2016):

Apenas em um momento de abstração, por exemplo, expondo um ponto teórico, é possível separar as quatro. A teoria das quatro escutas, como exposta por Schaeffer, não faz sentido algum a não ser que se valorize sempre esta mistura. Numa situação em que não se vê o que está causando o som, a busca pela causa necessariamente passa por prestar atenção a certos aspectos do som tornando-o um objeto [*entendre*] e também pela associação a um conjunto de significados previamente adquiridos [*comprendre*] para então se chegar ao que causou este som [*ecouter*]. (DONATO, 2016, p. 36-37).

A teoria de Schaeffer, embora dentro do âmbito da estética, ajuda a nortear as análises dos grupos focais. Além do mais, sendo uma obra reconhecida e comentada, seria imprudente não tê-la sequer mencionado em uma pesquisa que trata da temática da escuta. Conforme comentado, existe a limitação de não ter sido possível encontrar o texto original.

1.6 - Maneiras de ouvir música, segundo Copland (1974)

Um autor que não pode deixar de ser comentado quando o assunto é apreciação musical é o compositor americano Aaron Copland (1900 – 1990). No final da década de 1930, ele publicou o livro “Como ouvir e entender música”. Nas palavras do próprio compositor, o objetivo do trabalho era “estabelecer da maneira mais clara possível os fundamentos de uma apreciação inteligente da música” (COPLAND, 1974, p. 3)⁵², de modo a fornecer fundamentos técnico-musicais para que o ouvinte — sobretudo aquele leigo em música — pudesse apreciar uma obra musical a partir do ponto de vista do compositor (p. 1). Em seu entender, o compositor “deve saber melhor do que ninguém o que o ouvinte deve extrair dali [da obra musical]” (p. 3). A abordagem de Copland é o que se chama de uma abordagem estruturalista, pois visa conduzir o ouvinte a compreender a estrutura da música. Essa abordagem parte do princípio de que a compreensão da música faz com que o ouvinte a aprecie mais, um pressuposto controverso, ainda mais quando se considera tudo que foi exposto nesse capítulo a respeito de pesquisas sobre gosto e familiaridade. No entanto, Copland produziu esse texto clássico que não pode deixar de constar em uma pesquisa que trata do assunto.

⁵² O livro foi escrito originalmente em 1939, mas sua versão em português foi publicada em 1974.

Considerando que a ideia deste livro é “preparar para ouvir” (COPLAND, 1974, p. 4)⁵³, o autor propõe que, ao apreciar uma música, sejam feitas duas perguntas básicas: 1) “Você está ouvindo tudo o que está acontecendo?”; 2) “Você está sendo realmente sensível a isto?”. Para o autor, as respostas a essas questões são de enorme pertinência, independente do tipo de música a ser escutado.

Tendo em vista facilitar o entendimento do processo de audição, Copland (1974, p. 12) considera que a escuta musical acontece em três planos distintos. São eles, plano sensível, plano expressivo e plano puramente musical. O *plano sensível* é “o plano em que nós ouvimos música sem pensar, sem tomar muita consciência disso.” (COPLAND, 1974, p. 12). Seria, portanto, o simples ato de ouvir de forma descompromissada, sem necessariamente estar atento aos acontecimentos musicais da obra. O autor considera natural a existência desse plano, porém alerta que o “plano sensível é muito importante na música, e até muito importante, mas é apenas uma parte da história” (COPLAND, 1974, p. 12). Observa-se aqui uma proximidade entre o *plano sensível* de Copland e a função *ouïr* de Schaeffer.

O segundo plano é o *plano expressivo*, e diz respeito à ideia, sentimentos e sensações que a música pode expressar. Copland (1974) considera ser este um assunto problemático, tendo em vista que, em seu entender, embora uma música possa ter sim, seu significado, este significado seria algo difícil de ser definido (p. 13).

As pessoas de natureza mais simples nunca se contentarão com essa resposta à segunda pergunta. Elas sempre desejam que a música tenha um sentido, e quanto mais concreto, melhor. A música lhes parece tanto mais expressiva quanto lhes represente com mais exatidão um trem, uma tempestade, um funeral ou alguma outra noção conhecida. Essa ideia popular do significado musical — estimulada pelo hábito contemporâneo de comentar a música — deveria ser desencorajada em qualquer circunstância. Uma senhora tímida me confessou certa vez que suspeitava fortemente da sua capacidade de entender música, já que era incapaz de relacioná-la com algo de definido. Isso, naturalmente, significa uma inversão completa do problema. (COPLAND, 1974, p. 13-14).

Desse modo, Copland (1974) considera que a música pode significar ou representar uma variedade de significados, a depender de quem escuta, do momento e condições em que a música é escutada, não havendo, portanto, uma maneira objetiva de definir um significado específico. Assim, uma obra musical pode estimular sensações e significados às vezes muito difíceis de serem descritos precisamente por palavras (COPLAND, 1974, p. 14).

⁵³ “Como ouvir (e entender) música foi extraído de uma série de 15 conferências feitas pelo autor na New School for Social Research, Nova Iorque, durante os invernos de 1936 e 1937.” (COPLAND, 1974, p. 4).

O terceiro plano é o *plano puramente musical*. O autor considera que a maioria dos ouvintes não possui clara consciência deste plano, sendo, portanto, uma das funções do seu livro: preparar os leitores para a compreensão de outros aspectos musicais como harmonia, timbres, texturas, formas, entre outros aspectos. Desta forma, o ouvinte poderá ir além do reconhecimento da melodia e do ritmo, que para o autor, são os elementos mais facilmente identificáveis pelo ouvinte leigo. “O ouvinte inteligente deve estar preparado para aumentar a sua percepção do material musical e do que acontece a ele.” (COPLAND, 1974, p. 16).

No entanto, Copland (1974) deixa claro que essas camadas são ouvidas de forma simultânea ao longo da música. Além disso, como dito anteriormente a respeito de Schaeffer, a divisão da escuta musical em planos é apenas uma maneira de facilitar a compreensão dos graus de profundidade da percepção da música. A primeira audição, de modo geral, é global, a discriminação vem com a repetição da escuta e com o desenvolvimento musical.

Considerando que o objetivo maior de seu livro é desenvolver no ouvinte uma forma de escuta musical puramente musical — relativa ao terceiro plano — o autor apresenta, além dos pressupostos teóricos trazidos até aqui, explanações detalhadas sobre ritmo, melodia, harmonia, timbre, textura musical e forma. Desse modo, ele pretende levar o leitor-ouvinte a conhecer os elementos que compõem a música, para que possa apreciar de forma mais consciente os elementos que a compõem.

O ouvinte inteligente deve estar preparado para aumentar a sua percepção do material musical e do que acontece a ele. Deve ouvir as melodias, os ritmos, as harmonias, o colorido tonal, de uma maneira mais consciente. Mas acima de tudo, para que possa seguir o pensamento do compositor, deve conhecer alguma coisa sobre os princípios da forma musical. Entender todos esses elementos é entender o plano exclusivamente musical. (COPLAND, 1974, p.17).

Em linhas gerais, pode-se considerar que a abordagem deste compositor visa conscientizar o ouvinte para a importância de expandir a sua escuta, muitas vezes ligadas à passividade e à busca por significados concretos, para uma audição mais fundamentada por conhecimentos musicais, de modo a alcançar uma compreensão musical mais consciente e condizente com as pretensões do compositor.

CAPÍTULO 2

TEORIAS E PRÁTICAS DE APRECIÇÃO MUSICAL

Este capítulo tem como objetivo analisar as estratégias propostas por Caldeira Filho (1971), Boal Palheiros e Wuytack (1996), Zagonel (2008) e Bastião (2009; 2014). Tais autores apresentam propostas de escuta que são úteis para justificar a escolha das formas de apreciação a serem realizadas na parte empírica deste estudo.

Um trabalho relevante publicado no Brasil na década de 1970 é o livro “Apreciação Musical: subsídios técnico-estéticos”, de Caldeira Filho (1971). Nele, o autor busca sistematizar a prática da apreciação musical por meio de propostas específicas para o Jardim de Infância, Curso Primário e Curso Ginásial⁵⁴, além de apreciação musical para adultos. E ainda dedica os capítulos iniciais do seu livro para tratar de considerações preliminares para a apreciação musical, apresentando no primeiro capítulo termos e conceitos musicais que podem fundamentar a escuta. No capítulo seguinte, Caldeira Filho traça um breve panorama da história da Música e, no terceiro discute os tipos de apreciadores, apontando, entre outros, o ouvinte comum, o ouvinte médio, o ouvinte que valoriza o virtuosismo em detrimento à música, etc.

Para este teórico, “quanto maior o nível de preparo do ouvinte, mais intensamente se dará a *apreciação musical*” (RODRIGUES, 2017, p. 41, grifo do autor). Além disso, ele critica a ideia de apreciação simplesmente como exemplificação de História da Música, assim como também aquilo que ele chama de “discernimento”, que seria a simples identificação e descrição dos elementos musicais presentes na peça musical, “os elementos contidos na onda sonora que está sendo ouvida: gênero, forma, meio de realização, modalidade, tonalidade, etc. embora esse discernimento seja parte da apreciação em todos os seus graus” (CALDEIRA FILHO, 1971, p. 18).

Além disso, para Caldeira Filho (1971) o ouvinte poderá encontrar interesse e prazer nos aspectos intrínsecos da própria obra musical — sem ter que recorrer a associações externas —, tomando como foco de interesse a maneira como a mesma foi composta e interpretada e o conteúdo que ela apresenta. Seria, portanto, um prazer proveniente das características presentes na própria obra, sem necessariamente relacioná-la a elementos externos a ela ou mesmo a elementos extramusicais. Esta seria, portanto, uma abordagem

⁵⁴ Nomenclatura utilizada naquela época para designar os diferentes níveis de escolaridade, sendo respectivamente equivalente ao que hoje seria Educação Infantil, Anos Iniciais do Ensino Fundamental e Segundo segmento do Ensino Fundamental.

absolutista, no sentido adotado por Meyer (2001), que considera que o significado da obra musical encontra-se nela mesma, e não em fatores externos.

O autor considera a apreciação musical como uma “audição inteligente ou compreensiva da música” (CALDEIRA FILHO, 1971, p. 13). Por “audição inteligente” entendo que seria, para o autor, basicamente, algo próximo ao que outros autores chamam de “escuta musical ativa”. Em outras palavras, uma forma de escuta consciente, atenta e que busca uma maior compreensão do discurso musical, dos níveis mais básicos aos mais elevados. “A audição inteligente poderá levar o ouvinte a experimentar a qualidade da execução, da sonoridade, o dinamismo geral e tantos outros elementos, os quais poderão, por si só ser fonte de algum prazer” (CALDEIRA FILHO, 1971, p. 13). Vejo que para o autor, audição inteligente é uma forma de escuta que volta seu interesse para aspectos técnicos, composicionais e interpretativos, sendo uma forma de escuta técnica e, ao mesmo tempo, estética.

Além disso, para o autor, a apreciação é também um ato expressivo, por estimular no ouvinte manifestações diversas enquanto escuta. Ele propõe uma contextualização social e histórica da obra musical, que aborde, entre outros aspectos, suas características estilísticas e seus elementos musicais e estruturais.

Em que consiste a expressão pela apreciação? Consiste, fundamentalmente, em colocar-se o ouvinte em atitude receptiva quanto aos estímulos auditivos de ordem musical, dos mais óbvios aos mais elaborados, inseri-los em sua mente e chegar afinal à integração do novo com o já existente, pelo que se elaboram novas configurações, novas entidades ideativas, novas e mais ricas maneiras de ser no comportamento íntimo do indivíduo. (CALDEIRA FILHO, 1971, p. 13).

Cabe aqui observar que a concepção de escuta de Caldeira Filho se aproxima, em alguns aspectos do que Pierre Schaeffer chama de *entendre*, que, como já visto, se refere a uma forma de escuta intencional, por meio da qual o ouvinte busca se concentrar em determinados elementos e aspectos da obra musical que sejam do seu maior interesse.

Em sua obra, o autor dedica um capítulo do livro para cada um dos níveis escolares, e apresenta um programa de apreciação voltado para cada uma dessas faixas etárias. No *Jardim de Infância*⁵⁵ a apreciação musical deverá ser desenvolvida somente com fins recreativos, e os objetivos devem ser a assimilação dos elementos básicos da música, como ritmo e sons de modo geral. No *Primário*, deve-se pensar na continuação e expansão do que fora trabalhado

⁵⁵ Essas nomenclaturas para os níveis escolares são as empregadas pelo autor, embora estejam em desuso nos dias de hoje. Seriam correspondentes a *Educação Infantil*, *Anos Iniciais do Ensino Fundamental*, *Anos Finais do Ensino Fundamental* e *Ensino Médio*, respectivamente.

no estágio anterior, e a apreciação deverá estar vinculada à prática instrumental e vocal. Porém, diferente do nível anterior, nesse nível o autor já estabelece um programa de apreciação para cada ano escolar.

A partir do *Ginásio*, Caldeira Filho (1971) oferece um sistema de exploração musical mais aprofundado, com um amplo catálogo de obras como sugestão de escuta para cada ano escolar. Dentro desse programa, o autor sugere que sejam trabalhados: percepção de cadências básicas, ritmos simples, variação de altura, tessitura e timbres para o 1º ano ginásial; percepções sonoras de obras, gêneros e formas por meio de gravações para o 2º ano; percepção de caráter expressivo de modos maiores e menores, de ritmos mais complexos em obras gravadas, além de identificação de relações da música com as demais artes para o 3º ano ginásial; e por fim, a percepção da música como forma de expressão objetiva, subjetiva, universal e étnica para o 4º ano. “A sistematização feita no ginásio permite incluir, entre as técnicas específicas, a da audição, isto é, recepção da música por gravação, ao vivo, etc.” (CALDEIRA FILHO, 1971, p. 62). É importante observar que a partir desse nível escolar, o programa de apreciação musical proposto pelo autor começa a ganhar autonomia em relação às outras práticas.

Mas é na apreciação musical para adultos, envolvendo também alunos do 2º grau escolar que este autor dedica um espaço maior para suas propostas pedagógicas de escuta. O autor considera que a apreciação musical para esse nível deve ter por objetivo final o prazer, e por isso, os ouvintes devem ser levados a uma espécie de “passeio pela música”, tendo um guia que os conduza e esclareça o que está sendo vivenciado. Caldeira Filho considera que a obra musical é resultado da convergência entre a paisagem cultural (o contexto histórico, ambiente) e a personalidade e capacidade criadora do artista. “Aprender e relacionar significativamente tais fatores, mediante percepção das obras, é o primeiro estágio na apreciação musical de adultos. O segundo e último, é deter-se na apreciação particular de cada obra” (CALDEIRA FILHO, 1971, p. 71).

Esse autor apresenta um esquema para desenvolvimento da apreciação com adultos, que se baseia em quatro pilares:

- 1 – Audição (a título de motivação);
- 2 – O meio (o contexto histórico, geográfico e sociocultural)
- 3 – O homem (o artista, compositor, sua personalidade e suas motivações criadoras)
- 4 – A obra (aquilo que é escutado, apreciado) compreendendo:
 - a) Meio de realização (formação musical, instrumentação)
 - b) Linguagem Musical (textura, motivos)

c) Forma (livre ou estabelecida)

Caldeira Filho descreve detalhadamente a aplicação desses procedimentos em uma série de obras musicais como a *Sinfonia Fantástica*, de Hector Berlioz; o *Noturno em dó menor Op. 41 n° 1* de Frédéric Chopin, a *Sinfonia em sol menor K550* de W.A. Mozart, além de obras da Idade Média, Renascimento e da música brasileira de concerto.

Dentro da proposta desse autor é dada grande importância ao processo de preparo do ouvinte por meio da contextualização da obra, situando-o ao oferecer as informações mais relevantes sobre a música escutada, o compositor, o contexto histórico, etc. Esse processo de contextualização do ouvinte é algo também considerado fundamental para a presente pesquisa, como será visto posteriormente.

Ainda que este livro tenha sido publicado há cinco décadas, e traga um modelo pedagógico talvez um pouco defasado em relação aos parâmetros educacionais atuais, ele apresenta conceitos, ideias e fundamentos que ainda podem ser de interesse na atualidade, como algumas de suas ideias expostas acima.

Outra importante referência no Brasil sobre apreciação musical é Bastião (2003; 2009; 2014). A educadora considera que a prática da apreciação musical deve, acima de tudo, “propiciar ao aluno a oportunidade de perceber e reagir à experiência musical esteticamente, na sua totalidade e subjetividade” (BASTIÃO, 2003, p. 13), e que os domínios *cognitivo, afetivo e psicomotor* devem ser mobilizados durante a atividade de escuta musical (p. 5).

Em sua pesquisa de doutorado — e em seu livro publicado posteriormente —, Bastião (2009; 2014) propõe uma forma de escuta musical mais interativa, que proporcione maior liberdade e estímulo para o aluno se expressar através da obra escutada. Essa proposta, intitulada Abordagem AME – Apreciação Musical Expressiva, decorre do desejo da autora de “suscitar o gosto e o prazer pela apreciação musical” (BASTIÃO, 2014, p. 57), aliando o “aspecto ativo da audição a uma atitude expressiva do ouvinte ao apreciar música, considerando suas capacidades cognitivas, afetivas e psicomotoras”, assumindo que “o ouvinte pode ser expressivo no ato de apreciar” (BASTIÃO, 2009, p. 60).

Este modelo baseia-se em três formas de expressão: *verbal*, na qual o aluno-ouvinte fala e escreve a respeito das impressões pessoais e sensações provocadas pela obra escutada; *visual*, que ocorre quando o aluno representa a obra escutada por meio de gráficos e ilustrações; e *corporal*, quando estímulos musicais provocam gestos e movimentos no aluno. Encontram-se ainda na obra de Bastião, sugestões para planejamento de atividades e seleção de repertório. Uma consideração relevante encontrada no estudo das obras da autora é que, para ela, o desinteresse do aluno pela escuta musical em sala de aula talvez se explique pelo

fato da escola priorizar “as funções cognitivas e dar pouca atenção às impressões ou sentimentos que a música suscitou nos estudantes, bem como às possibilidades práticas de interagir com a audição musical” (BASTIÃO, 2014, p. 80). Sua pesquisa oferece fundamentos de grande importância e aplicabilidade para o desenvolvimento de atividades de apreciação musical, tanto pelo entendimento da apreciação como um ato não somente passivo e receptivo, mas também expressivo, quanto pelas sugestões e modelos de atividades que oferece.

Em seu livro “Audición Musical Activa”, Boal-Palheiros e Wuytack (1996) tratam a audição como base da experiência musical e consideram-na como “a verdadeira razão para a existência da Música” (BOAL-PALHEIROS; WUYTACK, 1996, p. 11). Com base nisso, abordam, entre outros assuntos, fatores cognitivos, perceptivos, afetivos e socioculturais envolvidos no ato da escuta e aspectos pedagógicos e metodológicos da apreciação musical; propõem ainda o método do *musicograma*, um recurso visual gráfico que serve de suporte para a escuta de uma obra musical. Dentro da proposta desses educadores, “os alunos parecem escutar e compreender melhor a música clássica quando sua apreciação ocorre de forma ativa, ou seja, de forma intencional e focalizada” (RODRIGUES, 2017, p. 43). Nesse método, a maneira de estimular o foco e a atenção sobre a música utiliza a visão como uma espécie de guia para a escuta. Aplicam a metodologia de *musicogramas*, em que elementos da obra como forma, textura e instrumentação são apresentados de modo que os alunos possam acompanhá-los visualmente enquanto a escutam. Segundo os próprios autores, os *musicogramas* são “uma representação esquemática do desenvolvimento da música” (BOAL-PALHEIROS; WUYTACK, 1996, P. 53), permitindo a visualização de esquemas como um meio de apoio à audição.

A contribuição maior dessa proposta para a presente investigação parece ser não o emprego dos *musicogramas*, em específico, mas o entendimento de que recursos visuais podem favorecer o processo de escuta e a assimilação da obra musical.

Por considerarem que a escuta ocupa um lugar de destaque na experiência musical, e que esta “contribui decisivamente no desenvolvimento musical do indivíduo” (BOAL-PALHEIROS; WUYTACK, 1996, p.11)⁵⁶, esses educadores estabelecem algumas finalidades da apreciação musical, que justificam a sua importância:

Desenvolver a sensibilidade auditiva e a capacidade de ouvir música;
Desenvolver um pensamento musical necessário à compreensão e apreciação musical;
Promover o desenvolvimento de competências específicas próprias da prática musical, tais como execução / interpretação e criação/composição;

⁵⁶ “contribuye decisivamente al desarrollo musical del individuo” (BOAL-PALHEIROS, WUYTACK, 1996, p. 11).

Desenvolver a audição interior e a memória musical; Desenvolver emoções e sentido estético, conduzindo à descoberta da “beleza” através de comentários sobre o caráter da música e as emoções que podem despertar; Estimular a capacidade crítica ouvindo músicas de estilos e épocas. (BOAL-PALHEIROS; WUYTACK, 1996, p. 11, tradução minha)⁵⁷.

A metodologia para audição musical proposta por estes educadores está alicerçada em alguns fundamentos, partindo primeiramente da preparação do tema pelo professor, devendo este realizar um estudo prévio da obra ou trecho musical que será apreciado com os alunos. Em seguida, é sugerida uma introdução à audição da obra, que consiste em “um trabalho de ativação e assimilação dos temas” (BOAL-PALHEIROS; WUYTACK, 1996, p. 65) por meio da execução de trechos melódicos ou rítmicos da peça, por exemplo, cantando, tocando na flauta doce ou realizando percussão corporal ou instrumental, de forma musical, expressiva e com rigor técnico.

Após esse estágio, segue a audição propriamente, com o uso do *musicograma*, sendo fundamental que “os alunos ouçam pelo menos três vezes a totalidade da obra ou fragmento” (p. 66, tradução minha)⁵⁸. Na primeira audição, visa-se obter uma visão geral da música, somente ouvindo de forma livre, sem o uso do *musicograma*; na segunda audição, já com o uso desse recurso, pretende-se uma abordagem mais analítica da música, quando o professor irá apontando para o *musicograma* enquanto os alunos acompanham o desenvolvimento musical; na terceira escuta, os alunos utilizam seus próprios *musicogramas*, buscando “sua autonomia na atividade de escuta, o que indica capacidade de compreensão e apreensão do trabalho” (BOAL-PALHEIROS; WUYTACK, 1996, p.67, tradução minha)⁵⁹.

Após as três audições, o próximo passo sugerido é oferecer aos alunos as informações históricas, biográficas e culturais, de modo a contextualizar a obra apreciada. A atitude do professor é outro elemento de grande importância nessa metodologia, sendo importante que o mesmo se entusiasme com a música e transmita esse entusiasmo para os alunos, e ainda, propondo questões e suscitando reflexões a respeito dela, de modo a conduzi-los a conclusões significativas. “Não se trata unicamente de colocar uma obra para ouvir,

⁵⁷ “Desarrollar la sensibilidad auditiva y la capacidad para oír música; Desarrollar un pensamiento musical necesario para la comprensión y la valorización de la música; Potenciar el desarrollo de competencias específicas propias de la práctica musical tales como la ejecución/ interpretación y la creación/ composición; Desarrollar la audición interior y la memoria musical; Desarrollar las emociones y el sentido estético, conduciendo al descubrimiento de “lo bello” a través de los comentarios sobre el carácter de las músicas y las emociones que las mismas pueden suscitar; Estimular la capacidad crítica por medio de la audición de música de estilos y épocas.” (BOAL-PALHEIROS; WUYTACK, 1996, p. 11).

⁵⁸ “los alumnos oigan por lo menos tres veces la totalidad de la obra o del fragmento” (BOAL-PALHEIROS; WUYTACK, 1996, p.66).

⁵⁹ “su autonomía en la actividad de la audición, que indica una capacidad para la comprensión y la aprensión de la obra.” (BOAL-PALHEIROS; WUYTACK, 1996, p. 67).

apresentá-la, explicá-la e transmitir informação” (BOAL-PALHEIROS; WUYTACK, 1996, p. 68, tradução minha)⁶⁰.

Em seu livro “Pausa para ouvir música: um jeito fácil e agradável de ouvir música clássica”, Zagonel (2008) traz uma sistematização de seu trabalho de apreciação musical a respeito de sua experiência docente com alunos de curso de licenciatura em Música. No trabalho, ela mostra procedimentos e possibilidades a serem desenvolvidos em um processo de escuta de uma obra musical especificamente do repertório de música clássica⁶¹. Segundo esta educadora, se a música clássica pode, às vezes, ser considerada entediante para os alunos, talvez seja pelo fato de “não se conhecer os códigos básicos para decifrá-la” (ZAGONEL, 2008, p.15). Essa visão de Zagonel é similar à de Copland. Ambos partem do pressuposto de que um maior conhecimento dos elementos, estrutura musical e forma, farão com que o ouvinte aprecie mais a música. Contudo é importante lembrar que a maneira como se faz para conseguir essa apreciação é de extrema importância, pois a escolha de métodos inadequados pode levar os alunos a terem rejeição à música. Também, há que se considerar que um ouvinte pode compreender completamente um determinado gênero, sendo capaz de “decifrá-lo” e mesmo assim não apreciá-lo. Este é o caso de uma professora com a qual tive contato, que mencionou dominar o código do *samba pagode*, mas mesmo assim continua não apreciando esse tipo de música.

A autora ainda considera que, assim como a música clássica, qualquer música pode ser entendida e apreciada sem depender de conhecimentos musicais prévios, somente pela escuta. Uma particularidade da música, apontada pela autora, é o fato dela acontecer no tempo, o que a faz uma obra de arte fugaz. Desse modo, uma vez que a memória possui certas limitações, “se ouvirmos uma música uma única vez certamente não conseguiremos lembrar muita coisa dela” (ZAGONEL, 2008, p. 16), razão porque a autora defende a importância de se ouvir uma mesma música várias vezes.

Não dá para se iludir pensando que ao ouvir uma só vez uma obra já se consiga conhecê-la, reconhecê-la, detectar seus elementos, repeti-la. Entretanto, melhor do que apenas ouvir uma música várias vezes, é ouvir conscientemente, prestando atenção aos seus detalhes, à sua estrutura, aos instrumentos que tocam. (ZAGONEL, 2008, p. 16).

Além da necessidade de repetições da escuta para uma maior apreensão de uma obra musical, segundo a autora, é importante que em cada uma dessas escutas seja dado diferentes

⁶⁰ “No se trata unicamente de dar a oír una obra, presentarla, explicarla y transmitir información” (BOAL-PALHEIROS; WUYTACK, 1996, p. 68)

⁶¹ A autora utiliza a denominação “clássica” para se referir à música de concerto, ou música erudita.

enfoques, prestando especial atenção em cada escuta a uma dimensão musical diferente. “Assim, ao final do processo, a música terá sido ouvida várias vezes, a memória terá como reter as informações, e a pessoa se lembrará da música e de seus detalhes, e o deleite será seguramente maior” (ZAGONEL, 2008, p. 16).

Para iniciar esse processo de escuta atenta, a autora sugere que sejam utilizadas peças musicais simples, de curta duração, que possam agradar já na primeira audição. Seria essa uma maneira eficiente de iniciar o ouvinte à música clássica, de modo que, a partir dessa experiência, ele possa sentir interesse em conhecer mais esse repertório. E ainda, a educadora argumenta que uma das maneiras mais simples de realizar a iniciação seria por meio de obras que o compositor sugerisse algum tipo de cena, paisagem, imagem, até mesmo uma história, pois “a compreensão musical parece ser melhor quando se pode estabelecer uma relação entre a música e uma situação concreta” (ZAGONEL, 2008, p. 16).

Para isso, a autora propõe em seu livro sete peças bastante conhecidas, pertencentes ao repertório da música clássica, e dá sugestões de como abordar especificamente cada uma delas. Essas obras são: *Pedro e o Lobo*, de Sergei Prokofiev; *O carnaval dos animais* de Camille Saint-Saëns; *A Primavera*, do concerto *As Quatro Estações* de Antônio Vivaldi; *Suíte Quebra Nozes*, de Piotr Tchaikovsky; *Bolero* de Maurice Ravel; *O trenzinho do caipira*, de Heitor Villa-Lobos e *Sequenza III*, de Luciano Berio.

Para a realização das atividades de apreciação, Zagonel (2008) propõe “Sete passos para ouvir com atenção”, de modo a facilitar a apreciação e torná-la mais eficaz. Além disso, propõe também “Sete aspectos musicais a serem percebidos”.

O primeiro dos sete passos é “Ouvir e sentir”. A primeira audição da peça pode ser feita de forma totalmente livre, quando o ouvinte somente desfrutará do prazer de escutar a obra: “é deixar as sensações aflorarem, andar pelas lembranças trazidas pela música. Idealizar um mundo que ela possa sugerir. É se permitir sentir o que a música transmite, chorar ou sorrir” (ZAGONEL, 2008, p. 17). Algo que deve preocupar o professor da contemporaneidade é a relação que o aluno tem com o mundo cada vez mais ruidoso. Assim sendo, pode ocorrer que essa escuta livre seja ouvida sem atenção, devido ao fato dos alunos estarem sobrecarregados com tantas informações auditivas.

O segundo passo é “Ouvir e imaginar a cena sugerida”, caso o autor indique alguma cena ou imagem na obra musical.

Após escutar de forma livre e imaginar algo, o terceiro passo é “Identificar os temas”. Uma vez identificados os temas da música, a educadora propõe que os alunos ouvintes cantem essa melodia várias vezes para sua fixação e assimilação, assim como também

propõem Boal-Palheiros e Wuytack (1996). “A prática de cantar o que se ouve, além de aproximar o ouvinte da música, e de fazer com que se aproprie da melodia, auxilia na sua memorização” (ZAGNOEL, 2008, p. 19).

O quarto passo é “Observar os instrumentos e seus timbres”. Nesse caso, ainda que os ouvintes não identifiquem e nomeiem precisamente os instrumentos que estejam sendo tocados, é importante que nesse primeiro momento, ele consiga ao menos reconhecer as diferenças de timbres entre instrumentos, e assim apontar se haveria vários instrumentos tocando simultaneamente, ou somente um único instrumento; se seriam instrumentos de corda, de sopro, ou outros, por exemplo (ZAGONEL, 2008, p. 20).

O quinto passo sugerido pela educadora é “Identificar as cenas ou as partes da música”. No caso da música ter cenas sugeridas pelo compositor, deve-se atentar para essas sugestões e como referência para situá-las na obra. No caso de não haver esse tipo de proposta, que pelo menos o ouvinte possa identificar as partes e seções da música, utilizando para isso os temas, identificados anteriormente, ou outros aspectos musicais. O sexto passo é “Perceber a forma, a estrutura”. Assim como no anterior, a forma e estrutura musical podem ser percebidas e delimitadas através dos próprios temas e frases musicais, sem necessariamente ter contato com a partitura ou mesmo conhecimentos de notação musical.

O sétimo passo, e último, é “Elaborar um esquema escrito”. Como já mencionado anteriormente, a música ocorre no tempo e tem por característica ser fugaz e, por isso, pode ser considerada “abstrata”. Isso induz a elaboração de esquemas escritos contendo sinais gráficos diversos, como desenhos, símbolos, movimento sonoros, etc., que segundo a autora, auxiliam a memorização e a visualização da estrutura da música.

Observa-se que essa proposta de esquema escrito guarda certa semelhança com a metodologia dos musicogramas, de Boal-Palheiros; Wuytack (1996), tendo em vista que em ambos os casos são utilizadas referências visuais que funcionam com uma espécie de mapa da peça, guiando o ouvinte durante a escuta. No entanto, no caso dos musicogramas, os símbolos empregados parecem ser mais sistematizados e indicam mais precisamente os instrumentos musicais ou a estrutura da peça. No caso dos esquemas escritos de Zagonel, os sinais são mais livres e abstratos, buscando representar mais as sensações provocadas pela obra que os elementos concretos da música, como instrumentação e estrutura.

Esta educadora ainda apresenta em seu livro “Sete aspectos musicais a serem percebidos”. Esses aspectos são: 1 - Timbre (instrumentos musicais); 2 - Intensidade (forte-fraco); 3 - Altura (notas e melodias); 4 - Duração (ritmo); 5 - Forma (estrutura); 6 - Linguagem ou textura; e 6 - Estilo. Entende-se aqui que esses parâmetros musicais e sonoros

visam servir como referências que favorecem os ouvintes a se orientarem ao longo da escuta de uma música, ajudando-os a se concentrarem, e a compreenderem o desenvolvimento musical da peça.

Considero que a contribuição da publicação de Zagonel reside não somente em fundamentar a prática da apreciação musical — o seu potencial e a sua importância — ao trazer ideias e conceitos gerais a respeito desta prática, mas em fornecer um direcionamento claro, detalhado e muito prático, imediatamente aplicável pelo professor junto a seus alunos, sejam eles leigos ou especialistas em Música. Embora essa publicação possua certo caráter de “guia prático” para apreciação musical, a própria autora procura deixar claro que seu objetivo não é que o professor simplesmente siga o passo a passo proposto por ela, mas que, além disso, possa “inventar novas formas para enriquecer o aprendizado” (ZAGONEL, 2008, p. 14).

No entanto, o trabalho proposto pela educadora não necessariamente é adequado para todos os tipos de repertório, uma vez que foi elaborado para a apreciação de música clássica. Porém, para a atual proposta de pesquisa entende-se que é possível utilizar pelo menos os passos iniciais propostos por ela, pois parecem ser adequados a qualquer tipo de obra a ser apreciada.

Uma vez apresentados os autores que fornecem o referencial teórico para esta investigação, segue a revisão da literatura de algumas das pesquisas e publicações realizadas no Brasil a respeito da apreciação musical e processos de escuta.

CAPÍTULO 3

REVISÃO DA LITERATURA

Ao investigar a temática “apreciação musical” em pesquisas da área da Educação Musical, percebe-se as diversas possibilidades que esta prática de escuta pode assumir, entre elas a preparação de público (DIDIER, 2003; SOARES, 2015, 2016); a ampliação do gosto musical, induzindo à aceitação de repertório coral (COSTA, 2014) e de obras menos convencionais (SILVA; CARNEIRO; SOUSA, 2016; RODRIGUES, 2017); a criação de significados a partir da apreciação musical (GOBBI, 2011); com enfoque no emprego de recursos tecnológicos para ensino-aprendizagem de Música de forma remota (GOHN, 2010); estímulo a uma escuta musical dialógica, de modo a ir além da escuta exclusivamente estruturalista e referencial (NASSIF; SCHROEDER, 2014); para estimular o respeito à diferença e à diversidade cultural por meio de uma apreciação multi/intercultural (MIGON; NOGUEIRA, 2018); relações entre práticas de apreciação musical, composição e *performance* (FRANÇA; SWANWICK, 2002).

Um dos pontos de partida para essa investigação foi uma revisão de literatura de pesquisas e publicações sobre apreciação musical no Brasil. Alguns dos textos mencionados serão comentados com mais propriedade em outro ponto deste estudo. É importante destacar que foi dada maior relevância às pesquisas de mestrado e doutorado e publicações delas derivadas do que a pesquisas de graduação, ou mesmo de extensão, embora sem desmerecer a importância destas para a área.

O levantamento dos textos foi realizado de forma on-line, através dos sites da Associação Brasileira de Educação Musical – ABEM, da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Música – ANPPOM, do catálogo do Portal da CAPES e das plataformas Scielo, BDTD e Amplificar⁶² (site de busca de trabalhos acadêmicos específicos da área de Música). Para as buscas, foram utilizadas as palavras-chave *apreciação musical* e *escuta musical*, termos diretamente ligados aos interesses da investigação.

No site www.amplificar.mus.br⁶³, foram encontrados 19 textos diretamente relacionados à palavra-chave “apreciação musical”. Procurando pelo termo “formação de plateia” foram encontrados quatro artigos. Um termo afim, “gosto musical”, também foi

⁶² Disponível em: www.amplificar.mus.br

⁶³ Segundo informações do site, “O **Amplificar** é um índice que facilita a busca pela produção científica da área de Música. Aqui você descobre referências acadêmicas publicadas em periódicos, anais de eventos científicos e dissertações e teses de programas de pós-graduação em Música no Brasil. O conteúdo indexado de pesquisa é formado exclusivamente pela produção universitária e de associações nascidas do meio acadêmico.” Disponível em: <https://www.amplificar.mus.br>. Acesso em: 11 Ago. 2020.

usado e os resultados foram sete relatos de pesquisa ao todo. É preciso ressaltar que a busca encontrou textos sobrepostos, pois alguns dos trabalhos trouxeram mais de uma dessas palavras-chave. Um deles apresentou as palavras “gosto musical” e “formação de plateia”, enquanto outro fez uso dos termos “formação de plateia” e “apreciação musical”. E ainda, outro daqueles textos apresenta as palavras-chave “gosto musical” e “apreciação musical”.

Sobre o termo “percepção musical”, a busca por esta palavra-chave no mesmo *site* trouxe 64 referências. No entanto, foi possível perceber, tanto pelos seus títulos quanto pelos seus resumos, que grande parte desses trabalhos trata de estudos sobre as disciplinas Teoria ou Percepção Musical, oferecidas em cursos técnicos ou superiores de Música do Brasil. Além disso, muitas dessas publicações dizem respeito a assuntos como ouvido absoluto, reconhecimento de intervalos e treinamento auditivo em geral. Ou seja, a percepção não está sendo tratada em sua acepção próxima da prática da apreciação musical. E ainda, em nenhum dos trabalhos analisados sequer consta como palavra-chave o termo “apreciação musical” de forma concomitante com o termo “percepção”. Sendo assim, tais textos não foram utilizados para esta tese.

Mesmo que alguns trabalhos encontrados não tenham sido mencionados, por não se mostrarem relevantes para as pretensões do estudo aqui proposto, pode-se afirmar que as pesquisas sobre apreciação musical e escuta, de um modo geral, são bastante escassas. Este fato foi observado em pesquisa anterior (RODRIGUES, 2016), na qual foi realizado um levantamento sobre publicações em apreciação musical no Brasil. Contudo, apesar de Nassif e Schroeder (2014, p. 1) argumentarem que “atualmente defende-se que uma escuta atenta, ampla e ativa é parte importante das práticas musicais educativas”, é possível perceber a carência de estudos sobre a apreciação musical enquanto recurso pedagógico.

Posteriormente, foi realizada a triagem dos trabalhos mencionados, levando em consideração as relações diretas de seus textos com o tema central da pesquisa. Inicialmente, foram lidos apenas seus resumos para verificar a pertinência ou não dessas produções em relação à investigação aqui reportada. Depois de selecionados, os textos foram lidos na íntegra, e suas ideias fundamentais e mais próximas da presente investigação foram destacadas e organizadas por meio de fichamentos. Foram identificadas as publicações de maior relevância para os interesses da investigação, suas relações com o objeto de pesquisa e suas contribuições em geral e as pesquisas que tiveram como objetivo ampliar o gosto musical dos participantes ou a formação de plateia.

Apesar de todas essas pesquisas versarem sobre escuta musical, percebe-se que embora algumas delas possuam características similares, de um modo geral, guardam entre si

propósitos bastante distintos. Desse modo, aqueles trabalhos que possuem aspectos relevantes em comum serão apresentados de forma agrupada. Os demais, que não guardarem relações diretas com outros estudos, serão trazidos e comentados separadamente.

Preparação de público

Em sua dissertação de mestrado, Didier (2003) desenvolveu o tema ligado à formação de plateias com professores da rede municipal do Rio de Janeiro. Intitulado “Programa Horizontes Culturais”, o programa visava, segundo a autora, “oferecer ao professor da rede oficinas quinzenais de música, teatro, contação de histórias, dança e ingressos semanais para espetáculos em cartaz nos teatros da Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro” (DIDIER, 2003, p. 1). Com o intuito de aproximar os professores leigos das diversas linguagens artísticas e familiarizá-los com ambientes dos teatros e salas de concerto, o trabalho buscou proporcionar informações sobre linguagens artísticas, estimulando-os a frequentarem gratuitamente espetáculos artísticos. No entanto, a pesquisadora desenvolveu um trabalho exclusivamente musical. Em sua pesquisa foi feito amplo uso da apreciação musical, e para tal, Didier utilizou como referencial de apreciação e formação de plateia, o trabalho do compositor e regente estadunidense Leonard Bernstein. Ao longo de décadas, Bernstein produziu o programa televisivo *Young People's Concert*, voltado especialmente a levar para o público leigo uma maior compreensão geral da música.

Assim como Bernstein, o caminho utilizado pela pesquisadora foi o de sempre usar o discurso musical da própria obra como ponto de partida para explorar questões ligadas à teoria musical e conceitos (DIDIER, 2003, p. 32).

Didier relata três momentos de seu trabalho nos quais os professores participantes foram levados para assistir concertos em salas do Rio de Janeiro. Nesses três casos, foram realizadas atividades de apreciação musical como forma de prepará-los para os espetáculos musicais.

O primeiro concerto foi do grupo vocal “Conjunto Calíope”, do qual a professora era integrante. Para preparar os professores para assistirem ao concerto, a pesquisadora, primeiramente, mostrou-lhes todo o processo de ensaios e preparação para a apresentação, cantou para eles algumas obras do repertório, estimulando-os a também cantarem alguns trechos, e apresentou-lhes a biografia de cada compositor que seria executado no concerto (DIDIER, 2003, p. 33). Ao final da apresentação, foi observado nos depoimentos dos professores, a enorme satisfação em presenciar a apresentação, conhecer pessoalmente os

compositores vivos, presentes no espetáculo, e, sobretudo, por participar de um evento novo e diferente em suas vidas, superando os temores de frequentar uma sala de concerto, sentidos por alguns no início do processo.

O segundo concerto aconteceu no Teatro Municipal do Rio de Janeiro, quando foi apresentada a ópera “*La Traviatta*” de Giuseppe Verdi. Para a preparação foi feita a audição comentada da ópera (em áudio e vídeo), um levantamento da biografia do compositor e um estudo das etapas de montagem de uma ópera, entre outros procedimentos (DIDIER, 2003, p. 37). Em seus depoimentos, os professores demonstraram grande satisfação e encantamento pela grandiosidade do espetáculo, figurinos e riqueza dos cenários, mas também pelo fato de muitos deles estarem frequentando pela primeira vez aquele teatro.

O terceiro concerto também aconteceu no Teatro Municipal do Rio de Janeiro, ocasião na qual foi executada a opereta cômica “*Candide*” de Leonard Bernstein. A preparação dos professores para assistirem a esta opereta foi feita primeiramente assistindo ao vídeo da obra e vídeos do próprio compositor comentando a obra e regendo sua versão não encenada. Além disso, foi pedido aos professores que fizessem a leitura do livro “*Candide*” de Voltaire, no qual a opereta foi baseada. Mesmo com todo processo de preparo, de um modo geral, os professores demonstraram grande descontentamento e estranhamento com o espetáculo. Pelo fato de a opereta apresentar figurino muito mais simples e linguagem musical e história muito diferente da ópera anterior — “*La Traviatta*” — os professores fizeram comparações diversas da opereta com a ópera assistida anteriormente.

Diante dessas respostas por parte dos professores, a pesquisadora considerou que através do trabalho de preparo musical e da experiência estética “a criticidade, a emancipação e a autonomia surgiram espontaneamente” (DIDIER, 2003, p. 42).

A “apreciação musical em audiência” é a modalidade de escuta explorada por Soares (2015) em sua pesquisa de doutorado intitulada “*A orquestra vai à escola: os significados de um concerto didático para alunos da educação básica*”. Em linhas gerais, essa investigação discorre sobre construção de significados para a música de concerto e formação de plateia. Nela, a autora investigou as experiências de apreciação e fruição estética de um grupo de alunos de escola pública de educação básica, ao assistirem a um concerto didático realizado pela *Orquestra Sinfônica do Espírito Santo* em sua escola. A apreciação musical é uma ferramenta fundamental neste processo, sendo que, para a autora, este é um fazer musical que “tem o potencial de proporcionar a criação de significados por meio da superação das distâncias entre a plateia e a música de concerto” (SOARES, 2016, p. 340).

Sua pesquisa teve por objetivo “conhecer, analisar e avaliar os significados da música de concerto no cotidiano da comunidade escolar” (SOARES, 2015, p. 19). Para a realização dessa tarefa a autora analisou a retórica empregada na comunicação do maestro com a plateia de alunos sob a luz da Semiótica Cognitiva⁶⁴. Essa abordagem buscou compreender como os participantes responderam às experiências musicais proporcionadas pelo concerto didático e como, a partir dessas experiências, foram sendo construídos significados por parte desses alunos.

A partir de seu objeto de estudo, o concerto didático, a autora descreve a dinâmica dessas apresentações e o processo de interação do maestro com a plateia, nesse modelo de “apreciação em audiência”:

O nosso objeto de estudo, o concerto didático, é configurado por um conjunto de músicas que são apresentadas por uma orquestra em escolas e que tem como objetivo principal, ser um meio facilitador para que se tenha início um processo de familiarização com a música de concerto. Seguindo este propósito, toda ação observada no concerto corresponde a pelo menos uma explicação do maestro, para que a plateia entenda os modos de atuação de uma orquestra [...] A proposta do concerto didático, na tentativa de diminuir a distância entre orquestra e plateia, busca tornar a música de concerto significativa para a referida plateia intervindo em suas representações, se houver, sobre esse evento. (SOARES, 2015, p. 108).

Além da avaliação das respostas dos alunos às experiências, vejo que um dos núcleos dessa pesquisa talvez seja a relação entre a figura do maestro e do professor, na condução da apreciação musical. Assim como o professor em sala de aula pode conduzir seus alunos às vivências musicais pela escuta, cabe ao maestro esse mesmo papel de mediador durante os concertos didáticos, de modo a tornar o concerto interessante e acessível aos alunos ouvintes e proporcionar condições de fruição estética dos ouvintes.

Embora a própria música possa ser canal de um profundo envolvimento, a figura do maestro pode facilitar esse envolvimento proporcionando uma interação positiva a ponto de que o concerto tenha uma fruição desejável, isto é, que orquestra e plateia se encontrem num ideal comum: a própria música. Observamos que fica nas mãos do maestro a interação entre os dois lados: orquestra e plateia. (SOARES, 2015, p. 44).

Ao longo da tese de Soares (2015) estão explanadas temáticas que se relacionam diretamente com a pesquisa como o projeto dos concertos didáticos e da orquestra nas escolas;

⁶⁴ “A Semiótica Cognitiva é um campo emergente que busca estudar a produção de sentido por meio da aplicação convergente de teorias e métodos provenientes das diferentes abordagens da semiótica (p.e., Peirce, Greimas, Lotman, etc.) e das ciências cognitivas (neurociências, psicologia, linguística, filosofia e inteligência artificial)”. (CIÊNCIAS E COGNIÇÃO, 2017) Disponível em: <http://www.cienciasecognicao.org/portal/?p=4467>. Acesso em: 14 ago. 2021.

referenciais teóricos sobre Retórica e Semiótica Cognitiva, construção de significado, códigos, signos e sentidos, entre outros tópicos.

No entanto, destaco aqui o terceiro capítulo da tese intitulado *Apreciação musical em foco*, que é inteiramente dedicado a refletir, de forma aprofundada, as questões envolvendo a apreciação musical, audição, escuta e práticas metodológicas. Neste capítulo, Soares apresenta e discute, de início, conceitos de *audição* e de *escuta*, e as diferenças entre esses níveis auditivos para, em seguida, falar sobre a apreciação musical em específico, apresentando uma revisão bibliográfica a respeito do tema. A pesquisadora considera que esta prática pode trazer uma grande contribuição para uma melhor compreensão musical dos alunos da escola regular, tendo em vista que “o concerto didático é tomado como um momento de apreciação musical, fazer ativo no aprendizado da música, em que significados puderam ser verificados e até mesmo construídos” (SOARES, 2015, p. 72).

A autora destaca ainda a ênfase que alguns teóricos dão ao caráter cognitivo do ato de escutar música. No entanto, ela acredita que além dos aspectos cognitivos, as respostas estéticas devem também ser exploradas na escuta. A respeito de reações de caráter estético, ela apresenta ainda um conceito que considero que deve ser destacado:

Concordamos com o conceito da apreciação musical entendido como uma escuta com resposta estética que, ao ser acrescentada à inteligência e à cognição torna o ato apreciativo mais complexo, pois as subjetividades envolvidas se fazem explicitamente presentes. [...] Além das características individuais daquele que aprecia, cabe considerar as condições momentâneas da apreciação. Atribuir à apreciação musical a possibilidade de desenvolvimento da “educação estética” é ampliar consideravelmente o alcance dessa atividade. (SOARES, 2015, p. 84).

Ao analisar os dados coletados por meio de questionários aplicados aos alunos, a pesquisadora pôde constatar nas respostas que elas representavam seus sentimentos sobre a experiência, uma série de ocorrências que se transformaram em categorias de análise.

Algumas constatações das análises merecem destaque: 1) A inserção de temas musicais que os alunos conheciam e gostavam favoreceu a geração de familiaridade, o que é um meio importante para a construção de significados; 2) Algumas das sensações e sentimentos provocados pelo repertório do concerto didático foram relaxamento, vontade de tocar com a orquestra, de assistir a outro concerto, desejo de aplaudir e vontade de aprender a tocar um instrumento; 3) A maior parte dos alunos considerou o concerto da orquestra como um bom entretenimento, porque aquele momento os levou a se sentirem “muito bem”, e tendo sido para muitos “um remédio para o stress” (SOARES, 2015, p. 187). Ao final, observa-se, que em linhas gerais, o concerto didático foi considerado pelos alunos como um evento

“divertido”, “bom”, “legal”, entre outras qualidades positivas que haviam sido mencionadas nas perguntas anteriores.

Como visto, tanto a pesquisa de Didier (2003) quanto a de Soares (2015) possuem como objetivo a preparação de público para concerto em contextos de projetos culturais (formação de plateia). No entanto, além de estarem voltados para públicos distintos, o aspecto que mais diferencia essas duas pesquisas é a forma completamente diferente com que a apreciação musical é realizada em cada uma delas. Em Didier (2003), foi realizado um trabalho prévio de apreciação com os professores participantes da pesquisa, tendo em vista prepará-los especificamente para assistirem aos espetáculos musicais do projeto. No caso de Soares (2015), este trabalho prévio não foi realizado, mas, ao invés disso, foi empregado outro tipo de apreciação, chamado pela autora de *Apreciação Musical em Audiência*, que ocorre quando a atividade de escuta musical direcionada se dá no ato do concerto didático. Por meio de suas intervenções, explanações e retórica, o maestro atua, segundo a autora, como guia para a apreciação, de modo a aproximar os alunos da música sinfônica, como um professor em sala de aula. A retórica é um elemento fundamental nessa investigação, sendo o meio pelo qual os alunos são levados a apreciarem o concerto com atenção e interesse (SOARES, 2015).

Em ambos os casos, percebe-se a intenção de que a experiência do concerto seja significativa para os alunos e professores e que aquela experiência possa transformar as suas visões, percepções e até mesmo preconceitos sobre a música de concerto — seja instrumental ou operística — ressignificando suas relações com este repertório, e mesmo, estimulando os participantes — alunos e professores — a se enxergarem como capazes de desfrutar daquela música, o que, em hipótese, poderia estimulá-los a frequentar as salas de concerto.

A abordagem de Soares aproxima-se de algo percebido em Didier (2003): a preocupação em preparar previamente os ouvintes para o espetáculo musical a ser apreciado futuramente. Considero esse tipo de preparo muito efetivo e adequado para a formação de plateia, sobretudo por proporcionar uma familiarização mais gradativa com a linguagem musical de concerto.

No caso de Soares (2015), a crítica a ser feita é justamente o fato de não ter havido esse tipo de preparo prévio dos estudantes, como mencionado em Didier (2003). Acredito que algo nesse sentido poderia ter sido feito nos dias anteriores ao concerto como, por exemplo, uma breve introdução ao universo da música de concerto — por meio de apreciação de vídeos de trechos musicais de concerto —; apresentação dos instrumentos sinfônicos e seus respectivos timbres; explicação sobre a figura do regente e seu papel frente à orquestra, etc.

Nesse caso, foi deixado somente a cargo do maestro, exclusivamente no momento do concerto, a função de “conquistar” aquela plateia com sua oratória.

Em outras palavras, a dinâmica de um concerto didático naturalmente seria diferente daquela realizada em sala de aula. Um exemplo disso seria, por exemplo, a inviabilidade de várias repetições da mesma obra musical durante o concerto didático — procedimento considerado primordial para a presente pesquisa.

Ainda assim, acredito que a Apreciação Musical em Audiência se mostre interessante e funcional, proporcionando experiências muito marcantes nos alunos, inclusive, por estar sendo feita ao vivo, com as intervenções do maestro e a interação com o público. Porém, como já enfatizado, acredito que um trabalho prévio de apreciação musical em sala de aula potencialize este alcance, amplificando consideravelmente a experiência do concerto didático e seu significado. Mas é importante considerar que essa não foi necessariamente uma “falha” da pesquisa. Entendo que a sua proposta era justamente a de entender como a ação retórica do maestro durante o concerto didático poderia refletir no interesse dos alunos, sem que houvesse interferência de outras formas de apreciação prévias.

Ampliação de gosto musical

Um artigo interessante que apresenta um projeto de extensão é o de Silva, Carneiro e Sousa (2016). Embora não seja uma pesquisa, julgo oportuno comentar o texto, devido ao fato de a proposta utilizar uma obra atonal. Os autores propõem um projeto de mediação para desenvolvimento e ampliação da escuta de alunos do Ensino Médio, utilizando concepções de educação musical de Murray Schafer para escuta de obras de Luciano Bério — que apresentam linguagem musical pouco familiar àqueles alunos. O processo de mediação da escuta empregado mostra-se como uma abordagem de grande relevância, uma vez que busca, entre outras coisas, oferecer ferramentas para a compreensão do discurso musical, sobretudo auxiliando o ouvinte a apreciar e compreender obras que apresentam linguagem pouco familiar. Os autores propõem a aplicação de quatro categorias para a mediação da escuta, a saber: “identificação de elementos musicais; recorrência e variação de ideias musicais; narrativas formais; e metáforas expressivas” (SILVA; CARNEIRO; SOUSA, 2016, p. 6).

A escolha de Schafer e Berio para o desenvolvimento da abordagem metodológica supracitada deve-se ao fato de ambos trazerem propostas estéticas não familiares à maior parte dos educadores, uma vez que trabalham com elementos musicais e estéticos da música contemporânea de concerto. A música contemporânea encontra-se à deriva dos currículos dos

cursos de licenciatura em música, pois ainda é vista no senso comum como algo destituído de “sentido” ou mesmo de “beleza”, uma vez que nos escolarizamos através da música do passado. (SILVA; CARNEIRO; SOUSA, 2016, p. 2).

Um outro estudo com público similar é o de Costa (2014), que relata uma experiência de emprego da apreciação musical com adolescentes participantes de um coro, que teve como intuito construir um repertório para coral. Com base nos gostos musicais desses adolescentes, a autora buscou refletir sobre as possíveis contribuições que a apreciação musical pode trazer para a construção de um repertório que desperte o interesse daqueles jovens. A estratégia metodológica utilizada foi a do “teste de recepção”, que consiste em “uma seleção de pequenos trechos musicais (ou mesmo músicas na íntegra). O jovem, ao ouvir, deverá, em curto espaço de tempo, descrever as sensações (sentimentos, percepções, deduções, imagens, fantasias, etc.) e tecer observações a partir da escuta (COSTA, 2014, p. 4).

Este procedimento de escuta e descrição de pequenos trechos musicais se mostra muito pertinente e útil, tanto para ser levado à sala de aula do Ensino Fundamental, quanto para ser empregado junto a professores especialistas em Música por permitir, em uma única aula, levar os ouvintes a uma sucessão de diferentes experiências com obras musicais diversas, de modo a perceberem os contrastes, diferentes climas e sensações provocadas por cada uma delas. Além disso, o procedimento permite trabalhar com uma variedade maior de obras. Pode ser que tal prática possa contribuir para manutenção da atenção, motivação e evitar a monotonia.

Tratando da ampliação do gosto musical, mas com um público diferente, no caso crianças, devo mencionar meu próprio estudo de mestrado (RODRIGUES, 2017) no qual analisei as experiências de apreciação musical de música instrumental com alunos do 3º ano do Ensino Fundamental. A importância deste trabalho para a presente proposta de pesquisa encontra-se, especialmente, nos subsídios teórico-práticos oferecidos, sobretudo em relação às atividades sugeridas e à escolha de repertório, fruto das experiências em sala de aula. Para a realização da prática de escuta musical daquele estudo, tomei por base dois aspectos: *o que é escutar*, que diz respeito ao repertório musical em si, e *como escutar*, relacionado aos procedimentos e formas de realizar da apreciação.

A respeito dos procedimentos empregados em sala de aula, podemos apontar: Escuta musical livre - “ouvir e sentir” (ZAGONEL, 2008). Apreciação musical expressiva (BASTIÃO, 2014). Apreciação musical audiovisual (BOAL-PALHEIROS; WUYTACK, 1996; CASNÓK, 2015). Escuta de repertório sugerido pelos alunos (CONSTANTINO, 2012; SOUSA, 2009, BASTIÃO, 2014, p. 82). Apreciação da história musical “Pedro e o Lobo”

(BOAL-PALHEIROS; WUYTACK, 1996; ZAGONEL, 2008; BASTÃO, 2014). Paisagem Sonora e Limpeza de Ouvidos (SCHAFER, 2011)⁶⁵.

Quanto ao repertório utilizado em minha pesquisa de 2017, algumas obras foram: *Prelude a l'après midi d'un Faune* (Claude Debussy), *The Easy Winner* (Scott Joplin), *Japurá River* (Phillip Glass) *Arabesque n° 1* (Claude Debussy), *Pedro e o Lobo* (Sergei Prokofiev), além das músicas sugeridas pelos próprios alunos.

As investigações desenvolvidas por Costa (2014), Silva, Carneiro e Sousa (2016) e Rodrigues (2017), trataram da apreciação musical com propósitos de ampliação do gosto musical. Porém, conforme já mencionado, cada um desses trabalhos explora a escuta musical com um público diferente (adolescentes de um coro, jovens de Ensino Médio e crianças do Ensino Fundamental, respectivamente).

O trabalho de Silva, Carneiro e Sousa (2016) tem seu foco na metodologia em si, nos procedimentos didáticos, na estruturação de propostas metodológicas de combinar um determinado repertório (Luciano Bérió), com uma abordagem específica de escuta (Murray Schafer). Entretanto, limita-se a descrever detalhadamente o processo e praticamente não demonstra o que ocorreu no momento da realização do trabalho na sala de aula, e nem como os alunos responderam à atividade. Embora a proposta em si tenha se mostrado interessante e válida, se limitou a uma apresentação somente teórica e esquemática, distanciando-se da finalidade maior de toda prática pedagógica, que é o seu resultado junto aos alunos.

Nesse aspecto, Costa (2014) e Rodrigues (2016) apresentam um maior detalhamento não só dos procedimentos utilizados para a apreciação, mas da aplicação junto ao público da pesquisa, e dos resultados de todo o processo.

Diferente das outras duas pesquisas, voltadas a um público escolar, a investigação de Costa (2014) foi direcionada a um trabalho de coro de adolescentes. Nesse caso, a apreciação foi empregada como uma ferramenta para favorecer o trabalho, sobretudo em relação à construção de repertório, sendo esta, portanto, uma finalidade bastante objetiva. Por outro lado, Rodrigues (2016) e Silva, Carneiro e Sousa (2016) buscam uma apreciação musical mais como uma ampliação geral da escuta musical, como um meio de despertar o interesse por gêneros e estilos musicais menos habituais aos alunos, ao invés de algo mais “vocacionado”, voltado para um público específico, com finalidades mais imediatas, como o caso de Costa (2014).

⁶⁵ Para o aprofundamento de cada uma dessas abordagens, consultar Rodrigues (2017).

E ainda, algo que chama a atenção em Silva, Carneiro e Sousa (2016) é que oferecem um modelo de trabalho de apreciação musical que guarda estreita relação com a presente pesquisa de doutorado. Essa relação se dá devido à abordagem de repertório de músicas não familiares, utilizando obras de um compositor contemporâneo, Luciano Bério, e exploradas com base nas propostas de escuta musical de Schafer. Embora nesta tese não seja utilizada esta metodologia, especificamente, é interessante observar a proximidade entre essas duas pesquisas e suas características em comum. Além disso, as quatro categorias para a mediação da escuta empregadas pelos autores também se mostram como um formato sistematizado para condução da apreciação de músicas não convencionais aos alunos.

Vejo que a pesquisa de Silva, Carneiro e Sousa (2016) guarda afinidades com a presente tese, sobretudo, por também explorar um repertório de um compositor de música contemporânea, Luciano Bério. Em outras palavras, os dois trabalhos guardam objetivos um pouco parecidos, que é o de promover familiaridade de ouvintes com um tipo de música que lhes soa menos comum.

No entanto, esses autores empregam uma metodologia de escuta própria para a música contemporânea, voltada para as novas sonoridades do mundo atual, a partir das teorizações de Murray Schafer. Segundo os próprios autores, essa proposta de Schafer é “adequada ao repertório da música contemporânea de Luciano Berio” (SILVA, CARNEIRO e SOUZA, 2016, p. 3). No caso da presente pesquisa, foram empregadas abordagens de escutas diversas e mais tradicionais, e não específicas para as linguagens das músicas dos séculos XX e XXI. Além disso, as duas pesquisas trabalham com públicos distintos: a primeira, com alunos leigos em música, e a outra, com músicos professores ou em processo de formação para a docência. Acredito, portanto, que essas são as principais diferenças e semelhanças entre esses dois trabalhos.

Construção do conhecimento musical

Pinto (2020) desenvolveu uma investigação sobre a construção do conhecimento musical de alunos da educação básica com base em um repertório de choro. Para isso, a autora empregou técnicas e procedimentos de apreciação musical ativa, buscando trazer para as práticas de escuta o caráter vivencial do choro, baseando-se na aprendizagem dos alunos por meio da interação entre o grupo. Como referencial de apreciação musical, a autora utiliza a proposta de escuta musical ativa de Boal-Palheiros e Wuytack (1996). A análise das experiências da pesquisa foi desenvolvida a partir da *Teoria Espiral do Desenvolvimento*

Musical de Keith Swanwick e June Tillman. A investigação se deu por meio de uma pesquisa-ação, e as práticas musicais de apreciação foram desenvolvidas com uma turma dos anos iniciais do Ensino Fundamental, em uma escola municipal de Curitiba - PR. Ao longo da dissertação, a autora apresenta um panorama do choro e suas características, discute o ensino de música na escola e a Base Nacional Comum Curricular, além tratar da Teoria Espiral. A autora designa ainda uma pequena seção para discorrer sobre a apreciação musical ativa. O planejamento das atividades buscou explorar “os aspectos característicos do repertório instrumental do choro a partir de atividades que relacionam o material temático com a participação física e mental do aluno” (PINTO, 2020, p. 51). Ao final, a pesquisa mostrou que o choro pode ser utilizado como meio para desenvolver o ensino aprendizagem no âmbito do ensino básico. As respostas dos alunos foram classificadas em três camadas da Teoria Espiral: *Materiais sonoros* (textura, timbre, alturas, etc.); *Forma* (contraste entre as partes, partes iguais, etc.) e *Caráter Expressivo* (imagem fixa, movimento, interação, etc.). Além disso, a análise mostrou que houve um aprimoramento nas capacidades dos alunos de apreciarem, perceberem, classificarem e relacionarem os materiais musicais escutados. Porém, a meu ver, o foco deste trabalho está mais em torno do gênero choro e na avaliação das respostas dos alunos dentro da Teoria Espiral do que propriamente na apreciação musical em si. Nesse caso, embora essa prática seja fundamental na pesquisa, ela se mostra mais como um meio de exploração do repertório com os alunos, sem maiores detalhamentos, reflexões e buscas por aprimoramento da prática de escuta em si.

Criação de significados a partir da apreciação musical

Gobbi (2011) busca em sua tese discutir e situar as significações de percepção nas atividades de apreciação musical. O conceito de percepção trazido pela autora configura-se, basicamente, como a capacidade de ouvir e classificar o que foi ouvido. “Quando o sujeito é capaz de classificar o que ouviu, por mais simples que seja a sua classificação – por exemplo, *o som é agudo* – já se tratará de atividades perceptivas nas quais outros esquemas estarão agindo cognitivamente” (GOBBI, 2011, p. 36).

Embora o foco maior da pesquisa de Gobbi (2011) não esteja em reflexões sobre a apreciação musical propriamente, mas utilizando-a, sobretudo, como um meio pelo qual as percepções e significações emergem, o trabalho traz contribuições a respeito do ato da escuta, da criação de significados surgidos a partir da apreciação musical e sobre escolha de

repertório para escuta musical. Enfim, é importante ressaltar que a autora não está preocupada em pensar distintas formas de apreciação conforme alguns teóricos da área propõem.

Emprego de recursos tecnológicos para ensino-aprendizagem de Música de forma remota

Em sua tese, Gohn (2010) tem como tema a educação musical a distância em meio a um programa de formação de educadores musicais, tomando como ponto de partida o contexto de música e tecnologia e as ferramentas surgidas a partir do advento e da popularização da *internet* e dos dispositivos tecnológicos. De modo a discutir possibilidades de educação musical a distância, o autor segmenta a música em cinco diferentes áreas de estudo⁶⁶, sendo uma dessas áreas a apreciação musical, dedicando um dos tópicos a este assunto.

O autor apresenta uma ideia de apreciação musical como ocorrendo, essencialmente, por meio de “escutas dirigidas”, que para ele é a escuta com foco em “aspectos relevantes” da obra. “Usualmente, os recursos básicos utilizados são gravações e indicações dos pontos de interesse em texto ou áudio” (GOHN, 2010, p. 99). O pesquisador chama atenção para as diferenças e particularidades de um trabalho de apreciação musical realizado de forma presencial e aquele feito a distância. Quando a escuta ocorre a distância, o professor tem menor controle sobre as condições de escuta, devido a possíveis diferenças no ambiente e no sistema de som utilizado por cada ouvinte. Gohn aponta, ainda, que a apreciação musical pode ser pensada tanto para gerar interesse em indivíduos não músicos, quanto em músicos profissionais. Com os indivíduos não-músicos, pode ser explorado, por exemplo, além da apreciação propriamente, o reconhecimento de instrumentos musicais presentes na obra e contextualização histórica e social. No caso de músicos profissionais, podem ser realizadas “análises e comparações complexas entre as dimensões musicais e suas relações” (GOHN, 2010, p. 100).

O pesquisador destaca a importância do uso de um vocabulário musical utilizado por músicos entre os ouvintes, pois, “escutar música é uma atividade muitas vezes prazerosa e natural”, que pode ser desenvolvida com o uso de termos musicais específicos (GOHN, 2010, p. 102). Para ele, “quando um vocabulário comum é estabelecido, a troca de ideias, opiniões e informações é facilitada, e discussões mais profundas poderão ser estimuladas”.

⁶⁶ As outras áreas são história da Música, treinamento auditivo e estudo de harmonia, composição e *performance*.

Apreciação musical multi/intercultural

Em sua dissertação, Migon (2015) conceitua a apreciação musical como “o ato pelo qual coloca o indivíduo em atitude receptiva quanto aos estímulos auditivos de ordem musical, causando um sentimento de prazer, se vier a fazer parte de seu cotidiano” (MIGON, 2015, p. 74). Considero essa concepção um pouco restrita, uma vez que a escuta não pode estar associada apenas ao prazer, à produção de respostas estéticas. Além disso, como educador tenho percebido que, muitas vezes, o desprazer está relacionado apenas ao desconhecimento de uma nova linguagem musical. Contudo, a partir desse conceito, a autora analisou possibilidades e limites de um trabalho de apreciação musical multi/intercultural desenvolvido em turmas de 5º ano de uma escola pública do Rio de Janeiro. O objetivo foi o de verificar se este trabalho poderia ampliar/modificar o repertório musical dos alunos, via de regra, fortemente influenciado pela indústria cultural.

O multiculturalismo no ensino de música torna-se capaz de abarcar múltiplas e diferenciadas manifestações culturais e artísticas, assim como um vasto leque de gêneros musicais que poderão ser utilizados no repertório da apreciação musical multi/intercultural. (MIGON, 2015, p. 76).

Ao final da pesquisa, a autora observou, entre outros aspectos, que a escuta de diversos gêneros musicais proporcionou aos alunos a incorporação de um repertório diversificado e multi/intercultural, ampliando as relações desses alunos com a música antes restrita ao repertório midiático. Além disso, a autora percebeu que o trabalho com repertório multi/intercultural provocou uma atenuação da intolerância dos alunos às músicas menos conhecidas ou desconhecidas.

Em uma extensão do trabalho anterior, Migon e Nogueira (2018) trazem reflexões sobre uma apreciação musical multi/intercultural baseada em uma pedagogia crítica, em que buscam desenvolver nos alunos o respeito pela diversidade cultural e a ampliação de seu conhecimento musical por meio de um repertório intercultural. As pesquisadoras trazem uma clara e importante concepção sobre apreciação musical e ainda destacam o papel preponderante da escolha do repertório para este trabalho de escuta.

Vários autores apresentam variadas definições sobre a prática de apreciação nas escolas. Entretanto, torna-se importante frisar que **a apreciação musical deve desenvolver uma escuta atenta, reflexiva e crítica**, onde a escolha do repertório também é um importante aspecto a ser levado em consideração. (MIGON; NOGUEIRA, 2018, p. 8, grifos meus).

A respeito da escolha do repertório baseado na diversidade, uma das autoras do texto citado acima relata suas dificuldades na seleção de repertório para uso nas aulas de apreciação musical:

Como educadora musical do Ensino Fundamental do município do Rio de Janeiro, encontrei limitações em relação às aulas de apreciação enquanto prática conservadora, centrada em um repertório apenas erudito. A diversidade cultural, no interior das escolas, tornou-se um desafio em minha prática, onde houve a necessidade de mesclar tanto um repertório erudito quanto popular nas aulas de apreciação, para que houvesse um maior interesse por parte dos alunos. (MIGNON; NOGUEIRA, 2018, p. 8).

Dessa maneira, a autora estabelece uma proposta metodológica que coloca a escolha de repertório como um fator de primeira importância em meio ao processo, pois, a sua diversidade implicará diretamente no caráter multicultural da experiência.

A temática da apreciação musical é abordada por Constantino (2011, 2017) em suas investigações de mestrado e de doutorado. Sua dissertação intitulada “Apreciação de gêneros musicais no contexto do Ensino Médio: possíveis percursos” (CONSTANTINO, 2011) busca esboçar um caminho músico-pedagógico para que professores de Ensino Médio explorem em sala de aula gêneros musicais menos familiares aos seus alunos, de modo a transcender os repertórios musicais mais difundidos pelos meios de comunicação. Para a realização deste estudo, as práticas de apreciação foram organizadas por meio de sequências didáticas. O autor utilizou procedimentos como apresentação prévia de elementos musicais e parâmetros do som (duração, timbre, altura, intensidade, etc.); levantamento das preferências musicais dos estudantes; elaboração de uma sequência didática partindo da cultura musical dos alunos; apreciação do repertório selecionado; debates, reflexões e contextualização histórica e estilística das músicas; expressão musical dos alunos cantando ou tocando temas e/ou ritmos das obras escutadas. As sequências didáticas se revelaram como um método de ensino apropriado para o trabalho com a diversidade de gêneros musicais. Ao final, a pesquisa atingiu seu objetivo de “delinear possíveis percursos para o desenvolvimento da apreciação musical entre os alunos do Ensino Médio” (CONSTANTINO, 2011, p. 76). Entre os resultados apresentados, grande parte dos alunos (70%) disse pretender escutar algum dos gêneros musicais abordados na pesquisa e que ainda não conheciam, sendo que os gêneros *Jazz* (27%), o *Funk* norte-americano (27%) e o Samba-Rock (20%) foram os gêneros que despertaram maior interesse nos estudantes em serem novamente escutados. Além disso, os alunos demonstraram desenvolver habilidades de identificação dos timbres dos instrumentos

após a segunda audição da música, e de reconhecer as formas e as recorrências de temas nas músicas escutadas.

Em sua tese, “Apreciação de gêneros musicais: práticas e percursos para a educação básica” (CONSTANTINO, 2017), o autor traz um estudo, também nos moldes de uma pesquisa-ação, que guarda bastante similaridade com a pesquisa anterior. No entanto, busca avançar em torno do tema, abrangendo, além de alunos do Ensino Médio, também estudantes dos anos finais do Ensino Fundamental. Assim como em seu estudo anterior, as atividades com as turmas foram realizadas a partir de escuta de gêneros musicais menos familiares. Para a coleta de dados, foram aplicados questionários aos alunos, de modo a identificar suas experiências musicais cotidianas, suas preferências prévias e, sobretudo, suas percepções sobre as músicas apreciadas. O Samba foi o gênero musical trabalhado com os alunos do Ensino Fundamental, e o *Rock*, foi o gênero explorado com os estudantes do Ensino Médio.

As respostas dos alunos foram classificadas e avaliadas a partir das categorias de avaliação da apreciação musical propostas por Keith Swanwick. Constantino (2017) destina um capítulo à temática da apreciação musical, no qual apresenta um histórico desta prática nas escolas brasileiras e discute aspectos sobre a escuta musical de crianças e jovens. Em meio a isso, o autor estabelece ainda uma importante diferença entre a apreciação musical como ferramenta de mediação e de avaliação de outras atividades musicais — como composição e *performance* — e como “atividade autônoma, que visa o desenvolvimento do conhecimento musical dos alunos e da ampliação de sua cultura geral” (CONSTANTINO, 2017, p. 80). Em linhas gerais, o autor considerou o trabalho de apreciação de gêneros musicais na escola básica como uma iniciativa aplicável aos diferentes níveis de ensino. Entre suas respostas a essa prática, os alunos demonstraram aprimoramento no reconhecimento de timbres e uma maior compreensão da noção de forma e estruturas musicais, entre outros aspectos. Além disso, a pesquisa trouxe outras contribuições relevantes como a importância de o professor promover a familiaridade dos alunos com as músicas apreciadas, e de estimular os estudantes a levarem seus repertórios para a sala de aula para compartilhamento, reflexões e troca de vivências musicais. Constantino também recomenda que, durante o trabalho de escuta, sejam explorados ativamente os elementos musicais identificados pela apreciação, por meio da composição e execução musical (CONSTANTINO, 2017, p. 129-130).

Os dois autores, Migon (2015) e Constantino (2017), guardam semelhança em relação à busca por explorar com os alunos um repertório diferente daqueles que chegam até eles por meio dos veículos de comunicação e mídia, as chamadas músicas comerciais. Migon chama seu repertório de multi/intercultural, enquanto Constantino trata da diversidade de gêneros

musicais. No entanto, entendo essas abordagens como próximas, tendo em vista o propósito de levar os alunos a transcenderem o que lhes é familiar e comum, de modo a compreenderem as manifestações musicais em sua diversidade. Ambos os estudos demonstraram que a apreciação musical de uma diversidade de gêneros musicais pode proporcionar aos alunos uma ampliação de seus universos musicais. No entanto, Mígon parece atribuir ao repertório um protagonismo maior que a exploração de outros aspectos. O objetivo de sua pesquisa parece, de fato, querer abordar o conhecimento sobre a diversidade musical e os aspectos culturais envolvidos em cada manifestação, de modo a desenvolver a tolerância dos alunos quanto a músicas menos conhecidas. Constantino também dá grande ênfase ao repertório, sendo este a base de sua investigação, assim como a diversidade, a familiarização e a aceitação do diferente. Porém, dentro desse repertório explora ainda aspectos como reconhecimento de elementos tais como timbres, formas musicais e gêneros musicais, entre outros. De um modo geral, considero que essas são as principais semelhanças e diferenças entre as duas pesquisas.

Apreciação musical dialógica

Nassif e Schroeder (2014) propõem uma forma dialógica de se trabalhar a apreciação musical buscando afastar-se de uma concepção estruturalista — voltada a compreender e reconhecer os elementos da composição —, e de uma concepção contextual — que busca conhecer o estilo composicional da obra, a história do compositor etc. Para tal abordagem, adotam como procedimento básico a busca por “relações de diálogo que as músicas podem estabelecer com outras músicas, verificar como essas relações afetam seus modos próprios de construção, e como esses modos específicos de construção, por sua vez, engendram possibilidades de significação aos discursos musicais” (NASSIF; SCHROEDER, 2014, p. 2). No entanto, embora as autoras proponham uma apreciação musical que se afaste de uma concepção estruturalista, vale observar que alguns dos autores apresentados nesta tese, como Copland (1974) e Zagonel (2008), expõem justamente uma abordagem voltada ao reconhecimento da estrutura da música e seus elementos.

O modo dialógico de apreciação musical que Nassif e Schroeder (2014) expõem diz respeito sobretudo a levar várias formas e possibilidades de escuta a dialogarem entre si, incluindo a escuta de diferentes versões de uma mesma obra musical, de modo que cada experiência venha a complementar, enriquecer e atribuir maior significado às outras.

Sob essa ótica, podemos pensar em **possibilidades de fruição musical que passem pela construção de cadeias dialógicas** através das quais: 1 - sejam estabelecidas relações de sentido entre as músicas em questão e outros fenômenos culturais (musicais ou não); 2 - essas relações contemplem, de modo indissociável, aspectos estruturais e contextuais e; 3 - essas relações levem em conta a situação total de audição e, portanto, sejam dinâmicas, sempre atualizáveis. (NASSIF; SCHROEDER, 2014, p. 4, grifos meus).

A abordagem dialógica seria, portanto, uma forma de organizar os procedimentos de escuta e direcionar sua prática, estabelecendo enfoques para orientar esse trabalho.

Apreciação, composição e *performance*

No artigo de França e Swanwick (2002) é tratada a integração entre composição, apreciação e *performance*. Em relação à apreciação musical, uma das contribuições desse trabalho está na distinção feita entre o ouvir como meio, implícito nas outras atividades musicais e o ouvir como fim em si mesmo. No primeiro caso, “o ouvir estará monitorando o resultado musical nas várias atividades. No segundo, reafirma-se o valor intrínseco da atividade de se ouvir música enquanto apreciação musical” (FRANÇA; SWANWICK, 2002, p. 12). O primeiro tipo de escuta envolve situações em que os alunos apreciam suas próprias criações/composições musicais de forma analítica ou avaliativa.

As atividades de apreciação devem levar os alunos a focalizarem os materiais sonoros, efeitos, gestos expressivos e estrutura da peça para compreenderem como esses elementos são combinados. **Ouvir uma grande variedade de música alimenta o repertório de possibilidades criativas sobre as quais os alunos podem agir criativamente**, transformando, reconstruindo e reintegrando ideias em novas formas e significados. (FRANÇA; SWANWICK, 2002, p. 13, grifos meus).

Segundo os autores, a apreciação musical, seria, neste caso, intrínseca a uma proposta que envolve também a composição e a *performance* musical. É preciso lembrar que foco central do trabalho de Swanwick⁶⁷ considera a apreciação de obras de outros compositores como maneira de buscar referências, materiais e ideias para as composições do próprio aluno.

No segundo caso, a apreciação musical seria concebida como atividade autônoma e com valor e significado próprio, ou seja, o tipo de apreciação mais próximo do foco do trabalho aqui proposto: apreciar para alargamento da própria capacidade de escuta musical ativa.

⁶⁷ Para conhecer mais o trabalho deste educador ver *A Basis for Music Education* (SWANWICK, 1979) e *Music, Mind and Education* (SWANWICK, 1988).

Conforme visto, as pesquisas que mantêm relação direta entre si foram separadas em três grupos — *ampliação de gosto musical, formação de público e apreciação musical multi/intercultural* —, apresentados anteriormente e devidamente comentados. As demais investigações não guardam grande proximidade entre si. Devido a isso, houve dificuldade em agrupar esses trabalhos e relacioná-los de forma direta uns com os outros — como feito com aqueles apresentados anteriormente — uma vez que cada um deles traz objetivos, procedimentos e características bastante distintas. Essa falta de relação direta entre os temas e objetivos dessas pesquisas pode ser constatada na breve síntese a seguir.

A pesquisa de Gobbi (2011), por exemplo, é voltada a entender a relação entre percepção musical e significados em meio à prática da apreciação musical, enquanto França e Swanwick (2002) tratam a apreciação musical como alicerce para a composição e *performance*. O trabalho de Gohn (2010) é voltado ao emprego de recursos tecnológicos para o ensino remoto de música — incluindo entre as práticas, a apreciação musical —, enquanto Nassif e Schroeder (2014) buscam formas de escuta que vão além de reconhecer aspectos estruturais e referenciais da obra, propondo uma forma de apreciação na qual haja interações e diálogos entre diferentes obras musicais. Pinto (2020), por sua vez, visa avaliar a construção do conhecimento musical através da apreciação de um repertório de choro.

Ademais, embora não tenham sido classificados dentro de um mesmo grupo, é possível perceber que os trabalhos de Constantino (2011; 2017) e Soares (2015) têm características próximas entre si, por ambos se dedicarem a alunos de escolas da Educação Básica (jovens dos anos finais do Ensino Fundamental e também de Ensino Médio). E ainda, por procurarem levar os alunos a um contato maior com gêneros e linguagens musicais pouco familiares a eles. Porém, o que diferencia esses estudos é que Constantino propõe explorar, por meio da apreciação musical, a diversidade de gêneros musicais populares, como o Samba, o *Rock* e o *Jazz*, entre outros. Soares, por sua vez, investiga as respostas dos alunos ao participarem de um processo de formação de plateia para a música de concerto. A prática de apreciação da pesquisa de Constantino foi desenvolvida em sala de aula, ao longo de vários encontros, prática complementada por atividades de composição e *performance*. Já em Soares foi realizada a “apreciação musical em audiência”, de um único concerto didático, no qual os alunos participaram do espetáculo na condição de plateia. No entanto, embora o repertório tenha sido de música de concerto orquestral (e adaptações de temas populares), a pesquisadora salienta que “por meio do concerto didático, é possível atingir outros gêneros musicais” (SOARES, 2015, p. 106). Acredito que ambas as experiências se mostraram favoráveis à ampliação do repertório de referências musicais dos alunos, podendo despertar o

interesse deles por outras linguagens musicais, rompendo barreiras das músicas difundidas pelas mídias.

No que diz respeito aos referenciais teóricos dessas pesquisas apresentadas nessa revisão de literatura, em grande parte eles diferem daquele utilizado na presente tese. Os únicos autores do referencial teórico desta tese que também encontrados nas referências dos autores da revisão de literatura foram Caldeira-Filho (1971), Copland (1974), Granja (2006), Sloboda (2008); Bastião (2009) e Gobbi (2011).

Os autores empregados de forma mais recorrente como referencial dessas pesquisas foram Copland (1974), Granja (2006), Sloboda (2008), além de Keith Swanwick, Phillip Tagg, Vanda Freire e Elisa Cunha.

O *corpus* de pesquisas sobre apreciação musical mostra-se ainda pouco expressivo dentro da área da educação musical. O número de investigações dedicadas ao tema é relativamente pequeno, e muitas delas tratam de relatos de experiências e iniciativas isoladas sobre o assunto. E ainda: muitas vezes, a apreciação é trabalhada não como uma prática autônoma e com valor próprio. O que se vê na maioria dos casos é a apreciação ser desenvolvida em meio a algum contexto maior, na qual esta serve como ferramenta para outros fins, ou como um objeto para avaliação da aprendizagem musical, não tendo como foco principal o desenvolvimento da capacidade de escuta. Certamente, todas essas pesquisas possuem seu valor e sua contribuição, porém, se pensada a prática da apreciação musical, propriamente, a constatação que se chega é da carência não somente numérica de pesquisas e publicações sobre apreciação musical, mas também de trabalhos sobre o assunto que tragam maior solidez e tenham continuidade.

Por trazer uma abordagem de apreciação musical multi/intercultural, possivelmente o trabalho de Mignon (2015) é o que apresenta maior relação com a presente proposta de pesquisa. Essa proximidade é observada, sobretudo, tendo em vista o objetivo de proporcionar aos ouvintes práticas de escuta de repertórios pouco ou não familiares ao seu cotidiano e à sua cultura. Embora a autora tenha realizado a investigação com alunos de 5º ano do ensino fundamental, e a presente proposta de pesquisa tenha em vista professores licenciados em Música, percebe-se a pertinência desse trabalho enquanto modelo norteador, por ter em vista a pretensão de levar os participantes a incorporarem um repertório musical ao qual não estão familiarizados, assim como também ocorre em pesquisas dedicadas à formação de plateia.

Outras pesquisas que dialogam com a presente investigação são Soares (2015), que contribui no sentido de apresentar discussões e reflexões aprofundadas sobre apreciação musical e metodologias de escuta na visão de vários autores; Silva, Carneiro e Sousa (2016)

que visam levar os alunos a uma maior familiarização com o discurso musical de obras que apresentam para eles linguagem pouco familiar; e minha própria dissertação de mestrado (RODRIGUES, 2017), na qual apresentei experiências de apreciação musical com alunos de ensino fundamental, por meio da audição de repertório pouco familiar a eles — a música instrumental, no caso.

Conforme já mencionado, as pesquisas e publicações trazidas para esta revisão demonstram que a quantidade de trabalhos sobre apreciação musical no Brasil é relativamente pequena, se comparada com outros assuntos da área de educação musical, levando-se em consideração a importância atribuída a esta prática por inúmeros educadores musicais. Ou seja, muito se fala sobre a sua relevância no processo de formação musical, mas relativamente pouco se tem investigado a respeito.

A revisão de literatura permitiu, ainda que de maneira parcial, situar a temática e o objeto da presente pesquisa ao mostrar as publicações de maior relevância para sua investigação, suas relações com o atual objeto de pesquisa e suas contribuições. No levantamento realizado não foram encontrados trabalhos que tratassem da escuta musical com professores especialistas em música ou estudantes de licenciatura, alvos da presente investigação.

CAPÍTULO 4

METODOLOGIA

Neste Capítulo são explicitados os procedimentos de coleta de dados, bem como o referencial teórico que guiou a análise dos mesmos. Sendo uma pesquisa de caráter qualitativo, baseado em entrevistas, a proposta deste estudo não é comprovar uma possível verdade, mas procurar maior compreensão de um determinado tema e apresentar uma análise que tenha coerência. A ferramenta empregada para a coleta dos dados foi baseada na metodologia de Grupo Focal. Os dados coletados foram analisados a partir da Análise Temática, segundo Braun e Clark (2006), que serão explicitados mais à frente.

4.1 - Grupo Focal

Os dados foram coletados a partir de encontros coletivos em formato de Grupo Focal (GF). Basicamente, essa técnica consiste na reunião de um grupo de participantes para debater um tema específico e, a partir das reflexões coletivas, conhecer as experiências pessoais, impressões, opiniões e ideias dos membros do grupo a respeito do tema em questão, para dessa forma obter uma maior compreensão do objeto de pesquisa (GATTI, 2005, p. 7). A seleção dos participantes deve ser feita com base em determinados critérios ligados às questões de pesquisa, sendo indispensável que esses participantes guardem entre si características em comum, como experiências cotidianas relacionadas ao objeto de estudo. (GATTI, 2005, p. 7).

Nessa técnica de pesquisa, a posição do pesquisador/moderador deve ser a de não interferir ou direcionar a conversa para determinado ponto, como “intervenções afirmativas ou negativas, emissão de opiniões particulares, conclusões ou outras formas de intervenção direta” (GATTI, 2005, p. 8). No entanto, embora não deva se posicionar diretamente, opinando ou induzindo a conclusões sobre os assuntos, a postura do investigador não deve ser passiva, sendo seu papel estimular os debates e proporcionar interação entre os participantes e fluidez nas discussões. É preciso ter em vista que o moderador não está na posição de inquiridor do grupo, mas na função de criar “condições para que este se situe, explicita pontos de vista, analise, infira, faça críticas, abra perspectivas diante da problemática para o qual foi convidado a conversar coletivamente” (GATTI, 2005, p. 9). O foco, portanto, não deve estar

na busca por respostas para perguntas pré-estabelecidas, mas na interação entre os participantes e nas ideias, pensamentos e reflexões que dali venham a emergir.

A pesquisa com grupos focais tem por objetivo captar, a partir das trocas realizadas no grupo, conceitos, sentimentos, atitudes, crenças, experiências e reações, de um modo que não seria possível com outros métodos, como, por exemplo, a observação, a entrevista ou questionários. O grupo focal permite fazer emergir uma multiplicidade de pontos de vista e processos emocionais, pelo próprio contexto de interação criado, permitindo a criação de significados que, com outros meios, poderiam ser difíceis de manifestar. (MORGAN; KRUEGER, 1996 *apud* GATTI, 2005, p. 9).

A técnica de Grupo Focal deve ser utilizada em situações em que se busca compreender as diferentes perspectivas, sentimentos, comportamentos entre membros do grupo. Ela permite que o pesquisador compreenda “as motivações que subsidiam as opções, os porquês de determinados posicionamentos” (GATTI, 2005, p. 14).

Sobre o desenvolvimento do trabalho do moderador do Grupo Focal, Gatti (2005) aponta que o número de encontros e o tempo de duração pode variar de acordo com os objetivos e a natureza da investigação. No entanto, alguns autores sugerem que as sessões tenham entre uma hora e meia a três horas de duração, podendo um ou dois encontros serem suficientes para uma análise satisfatória. É fundamental ainda nos momentos iniciais dos encontros que o moderador proporcione um ambiente de tranquilidade e relaxamento para que os participantes venham a se sentir mais à vontade, “sabendo o que deles se espera, qual será a rotina da reunião e a duração do encontro” (GATTI, 2005, p. 28-29).

É importante ainda deixar claro aos participantes que suas ideias e opiniões não serão avaliadas como certas ou erradas, e que o interesse está em conhecer os diferentes pontos de vista a respeito do tema debatido. Gatti propõe ainda alguns procedimentos para “quebrar o gelo” do grupo, como pedir que cada participante faça um comentário geral sobre o assunto, para assim tenha início a trocas de ideias entre o grupo.

Os encontros ocorreram de forma on-line e foram gravados, possibilitando sua transcrição e posterior análise. Penna (2015, p. 143) considera que o processo de transcrição não é tarefa simples, sendo imprescindível que se tome certos cuidados. Na opinião da autora, pelo fato da linguagem falada se diferenciar da linguagem escrita, a transcrição não precisa necessariamente ser idêntica à forma falada pelo interlocutor, pois, do contrário, pode tornar a compreensão difícil para quem lê⁶⁸. Por outro lado, não se deve “corrigir” demais o que foi

⁶⁸ Em linhas gerais, o que a autora quer dizer é que, em alguns momentos, se a transcrição for muito fiel ao que foi ouvido, o português torna-se de difícil leitura. Esse seria o caso de “tamu fazendu”, em vez de “estamos fazendo”.

falado, de modo a descaracterizar esse interlocutor (WEBER, 1996, p. 175-176 *apud* PENNA, 2015, p.1 43).

Depois de transcritas, as falas de cada encontro foram analisadas utilizando com base a Análise Temática (AT), nos termos propostos por Braun e Clarke (2006).

4.2 - Análise Temática

A Análise Temática (AT) é uma metodologia de análise de dados qualitativos, utilizada em pesquisas do campo da Psicologia e em Ciências Sociais, em geral. A partir de dados coletados — por meio de entrevistas, grupo focal, ou outras formas— esse tipo de análise busca, basicamente, identificar possíveis padrões presentes nesses dados e, com base nesses padrões, gerar possíveis códigos que, posteriormente serão agrupados por aproximação e então transformados em temas. Após um criterioso processo de revisões e verificações, esses temas deverão ser objetos de análise para a apresentação de um relatório final. Como mostra Braun e Clarke (2006), que são pesquisadoras da área da Psicologia e umas das principais referências no assunto, “a análise temática é um método para identificar, analisar e relatar padrões (temas) nos dados. Ela organiza e descreve minimamente seu conjunto de dados em (ricos) detalhes.” (BRAUN; CLARKE, 2006, p. 79, tradução minha)⁶⁹.

Os procedimentos da AT são semelhantes aos de outros métodos utilizados em análise de dados qualitativos, como a busca por padrões, flexibilidade, homogeneidade interna dos temas (mas heterogeneidade externa dos temas), entre outros aspectos. Além disso, a abordagem da AT se caracteriza por ser bastante prática, podendo ser utilizada adequadamente tanto pelo pesquisador mais experiente quanto pelo novato; e aplicável, pois permite que quase todos os tipos de dados qualitativos sejam analisados (SOUZA, 2019, p. 53).

A AT não deve ser feita de forma linear, mas os códigos e temas deverão estar sempre sendo revistos e repensados se necessário, pois trata-se de um processo muito mais espiral que linear. Conforme aponta Souza (2019, p. 54), “a análise envolve um vaivém constante entre o banco de dados, os trechos codificados e a análise dos dados que se está produzindo a partir destes trechos” (SOUZA, 2019).

⁶⁹ “Thematic analysis is a method for identifying, analyzing and reporting patterns (themes) within data. It minimally organizes and describes your data set in (rich) detail” (BRAUN; CLARKE, 2006, p. 79).

O processo de análise se inicia quando o pesquisador começa a procurar nos dados padrões e questões possivelmente interessantes para a investigação, podendo isso já começar a ocorrer no momento da coleta de dados. É fundamental que o investigador realize anotações constantes, rascunhos e ideias, devendo essa prática já estar presente na primeira fase do estudo e percorrer todo o processo. “Esse procedimento valoriza o papel ativo e fundamental do pesquisador no processo de análise de dados, além de demonstrar que se trata, de fato, de um processo, com material em constante construção e transformação” (SOUZA, 2019, p. 54).

Antes de trazer para este texto um aprofundamento nos procedimentos da AT, é fundamental que se saiba em que situações é pertinente considerar um conjunto de dados e códigos como um tema a ser analisado. Para Braun e Clarke (2006, p. 87), a codificação envolve a transcrição e a análise sistemática de todo o conjunto de dados, agrupando-os em códigos. Tais códigos seriam como etiquetas dadas a um determinado assunto. Eles não podem ser chamados ainda de subtemas, pois são apenas agrupamentos que podem ser renomeados, ou mesmo, reagrupados. Ou seja, depois da leitura para se familiarizar com os dados, o pesquisador começará a tentar agrupar os assuntos similares. A construção do tema se dá quando o pesquisador consegue estruturar os códigos de maneira coerente, não permitindo que um código faça parte de dois ou mais temas. Esses códigos em geral são nomeados com frases mais amplas. Por exemplo, se uma pessoa reporta que teve dor de cabeça, e outra que se sentiu assustada, isso pode estar dentro do mesmo código “percepções físicas e emocionais”. A repetição desse tipo de padrão pode gerar um tema. As autoras reforçam que os códigos sejam sempre revistos, para que seja certificado que foram agrupados adequadamente para formar os temas.

Para Braun e Clarke (2006, p. 82, tradução minha)⁷⁰, “um tema captura algo importante sobre os dados em relação à questão de pesquisa, e representa algum nível de resposta padronizada ou significado dentro do conjunto de dados”. Desse modo, pode-se entender o tema como uma espécie de síntese, que compreende, de forma satisfatória, a conjuntura relativa a questões apontadas pelos dados.

Para a realização do procedimento de AT, Braun e Clarke (2006) orientam que o processo seja realizado através de seis fases, como mostrado no quadro mostrado na próxima seguir:

⁷⁰ “A theme captures something important about the data in relation to the research question, and represents some level of patterned response or meaning within the data set” (BRAUN; CLARKE, 2006, p. 82)

Tabela 3 – Fases da Análise Temática

Fase	Descrição do Processo
1 – Familiarização com os dados	Transcrever os dados e revisá-los; ler e reler o banco de dados; anotar ideias iniciais durante o processo.
2 – Gerando códigos iniciais	Codificar aspectos interessantes dos dados de modo sistemático em todo o banco; reunir extratos relevantes a cada código.
3 – Buscando temas	Reunir os códigos em temas potenciais; unir todos os dados pertinentes a cada tema em potencial.
4 – Revisando os temas	Checar se os temas funcionam em relação aos extratos e ao banco de dados.
5 – Definindo e nomeando os temas	Refinar os detalhes de cada tema e a história que a análise conta; gerar definições e nomes claros a cada tema.
6 – Produzindo o relatório	Fornecer exemplos vívidos; última análise dos extratos escolhidos na relação com a pergunta de pesquisa e a literatura; relato científico da análise.

Fonte: Souza (2019, p. 56), adaptado de Braun e Clarke (2006; 2013; 2014) e Clarke e Braun (2013).

A fase 1- transcrever os dados e revisá-los — ler e reler o banco de dados; anotar ideias iniciais — é, segundo Souza (2019, p. 56), “a ‘pedra fundamental’ de toda a análise”. Por isso, como mostra Braun e Clarke (2006, p. 87), embora possa ser bastante tentador, essa fase não deve ser negligenciada. Por demandar familiarização do investigador com os dados, essa fase envolve leituras repetidas do mesmo material tendo em vista uma imersão no conteúdo.

A fase 2 — codificar aspectos interessantes dos dados de modo sistemático em todo o banco; reunir extratos relevantes a cada código — diz respeito à produção de códigos iniciais a partir dos dados, quando esses dados são “organizados em grupos que congregam significados” (SOUZA, 2019, p. 57). Algumas importantes orientações para proceder nessa fase são, segundo Braun e Clarke (2006, p. 89), primeiramente criar códigos para o máximo de temas em potencial que seja possível, pois nessa fase ainda não se sabe ao certo quais temas serão mais interessantes para a investigação. Cuidar para que os dados não se isolem do contexto, se preciso, mantendo outros dados relevantes em torno do dado principal. E ainda, é importante atentar que um extrato de dados pode ser codificado dentro de vários temas, e ainda serem decodificados ou recodificados, de acordo com a necessidade. Segundo Souza (2019, p. 58), a segunda fase termina quando “todos os dados foram inicialmente codificados

e cuidadosamente combinados. O resultado dessa fase é uma longa lista de diferentes códigos que foram identificados no banco de dados”.

Na fase 3 — reunir os códigos em temas potenciais; unir todos os dados pertinentes a cada tema em potencial — o investigador começa a analisar os códigos de modo a agrupá-los, tendo em vista a formação de um tema abrangente (BRAUN; CLARKE, 2006, p. 89). As autoras sugerem para esse momento a utilização de recursos gráficos como mapas mentais, tabelas, ou mesmo, a escrita dos códigos em pedados de papel para manuseio, agrupando ou desagrupando-os. É nessa fase que o pesquisador “começa a pensar sobre a relação entre códigos, entre temas e entre diferentes níveis de temas (por exemplo, principais temas abrangentes e subtemas dentro deles)” (BRAUN; CLARKE, 2006, p. 90, tradução minha)⁷¹.

A respeito da fase 3, Souza (2019) mostra que:

A Fase 3 se encerra com uma coleção de candidatos a temas e subtemas, e todos os extratos de dados foram codificados com relação a eles. Nesse ponto da análise, começa a se ter uma noção da significância de cada um dos temas. Todavia, não se deve abandonar nada nesse estágio, pois sem visualizar todos os extratos em detalhes (o que ocorrerá na Fase 5) não se tem certeza, ainda, se os temas se sustentam onde estão neste momento, ou se alguns deles precisam ser combinados, refinados e separados ou até descartados. (SOUZA, 2019, p. 58).

Na fase 4 — checar se os temas funcionam em relação aos extratos e ao banco de dados —, deve-se buscar refinar os temas, sempre levando em consideração que alguns candidatos a temas podem não sê-los de fato. Isso ocorre, por exemplo, quando não houver dados suficientes para sustentá-los ou esses dados forem muito diversos. Ou ainda, se dois temas puderem se fundir em um único ou um único tema precisar ser dividido (BRAUN; CLARKE, 2006, p. 91). O refinamento do tema ocorre em dois níveis: no primeiro nível é feita uma revisão dos extratos de dados codificados para verificar se guardam coerência. Se assim for, pode-se passar para o nível seguinte. Caso não apresentem coerência, deve-se verificar “se o tema *per se* é problemático, ou se alguns dos extratos nele contidos simplesmente não cabem ali” (SOUZA, 2019, p. 60). No segundo nível da fase 4, deve-se reler todo o banco de dados, de modo a verificar “a validade de cada um dos temas na relação com o banco de dados”, entre outros procedimentos. No entanto, como alerta a autora, essa revisão deve ser feita somente enquanto houver algo substancial a ser acrescentado ao estudo, devendo o pesquisador finalizar essa fase quando os temas refinados representarem os dados e possuírem relação entre si (SOUZA, 2019, p. 60).

⁷¹ “This is when you start thinking about the relationship between codes, between themes, and between different levels of themes (eg, main overarching themes and sub-themes within them)” (BRAUN; CLARKE, 2006, p. 90).

Na fase 5 — refinar os detalhes de cada tema e a história que a análise conta; gerar definições e nomes claros a cada tema —, deverá ser feita a definição e o refinamento dos temas. “Por ‘definir e refinar’, queremos dizer identificar a ‘essência’ de cada tema (bem como os temas em geral) e determinar que aspecto dos dados cada tema captura” (BRAUN; CLARKE, 2006, p. 92, tradução minha)⁷². Deve-se cuidar para que o tema não seja muito diversificado, complexo ou que venha a abranger muitos aspectos. Para evitar isso, é importante voltar aos dados e organizá-los de forma consistente e coerente. Além disso, deve-se verificar a presença de subtemas junto aos temas, para que se estabeleça uma hierarquia entre os dados ou para estruturar um tema maior e mais complexo (SOUZA, 2019, p. 61). Ao final dessa fase, é importante que já esteja definido o que será tratado como tema e o que não será considerado como tal. Desse modo, os temas deverão ser nomeados, e os nomes já devem dar ao leitor a ideia clara do que trata cada um deles.

Com o conjunto de temas pronto e trabalhado de forma satisfatória, a fase 6 — fornecer exemplos vívidos; última análise dos extratos escolhidos na relação com a pergunta de pesquisa e a literatura; relato científico da análise — é o momento da análise final e escrita do relatório. Este consiste basicamente em “contar a história complexa de seus dados de uma forma que convença o leitor do mérito e da validade de sua análise” (BRAUN; CLARKE, 2006, p. 93, tradução minha)⁷³. Porém, o relatório deve ir além de simplesmente fornecer dados, sendo fundamental que, por meio dele, se possa construir um argumento em relação à pergunta da pesquisa.

Souza (2019, p. 62-63) apresenta sete vantagens para o uso deste tipo de análise temática. A primeira delas é a sua flexibilidade, exigindo do pesquisador uma postura mais dinâmica diante dos dados. A segunda vantagem, é que se trata de “um método fácil e rápido de aprender e executar”, enquanto a terceira, que se relaciona diretamente com a anterior, é ser aplicável tanto por pesquisadores mais experientes quanto pelos menos experientes (p. 62). Além disso, os resultados dos estudos baseados na AT são também mais acessíveis ao público em geral, sendo esta a quarta vantagem apresentada pela autora.

A quinta vantagem da AT, segundo Souza (2019), é o fato de ela ser um método útil para estudos com pesquisa nas quais os participantes sejam também colaboradores da análise. (SOUZA, 2019, p. 63). A sexta vantagem reside no potencial de sintetizar uma grande quantidade de dados em uma única ideia. A última vantagem apontada está no fato da AT

⁷² “By ‘define and refine’, we mean identifying the ‘essence’ of what each theme is about (as well as the themes overall), and determining what aspect of the data each theme captures” (BRAUN; CLARKE, 2006, p. 92).

⁷³ “[...] to tell the complicated story of your data in a way which convinces the reader of the merit and validity of your analysis” (BRAUN; CLARKE, 2006, p. 92).

favorecer o surgimento de muitas ideias (*insights*), frequentemente não esperadas pelo pesquisador, colaborando para “novas descobertas” (SOUZA, 2019, p. 63).

Uma vez conhecidos os principais aspectos da análise temática, é nítida a sua pertinência para a presente pesquisa, tanto pela natureza qualitativa da investigação, quanto pela forma de coleta de dados empregada — no caso, o Grupo Focal. Diante de todos esses aspectos da investigação, enxerga-se aqui a análise temática como um meio conveniente para refletir e responder satisfatoriamente às questões da pesquisa e atender aos objetivos da investigação.

A obra musical apreciada e a coleta de dados

Para a coleta de dados foi utilizada a obra *Cartas Celestes n° 1*, do compositor brasileiro Almeida Prado. Conforme já mencionado na introdução desta tese, a experiência que vivenciei com essa peça musical foi uma das motivações para a realização desta pesquisa sobre apreciação de repertório musical não familiar, quando, no meu estágio docente, ministrei uma disciplina de apreciação musical para alunos da graduação em Música da UNIRIO. Em uma das aulas, levei para esses alunos a referida obra para a apreciação. No entanto, para minha surpresa, por se tratar de uma obra não tonal, com linguagem e formas musicais não convencionais, alguns alunos demonstraram grande descontentamento, rejeição e até mesmo resistência em escutá-la novamente. Diante dessa situação, percebi que mesmo trabalhando apreciação musical com estudantes de um curso de licenciatura em música, houve ainda assim resistência e insatisfação por parte de alguns alunos, estimulando meu interesse em explorar questões ligadas à escuta de repertório menos convencional por professores de música.

A obra *Cartas Celestes n° 1*, de Almeida Prado, é uma peça para piano solo, composta em 1974 para a ocasião de um show multimídia que aconteceria no Planetário Municipal do Ibirapuera, em São Paulo. O compositor recebeu a encomenda de uma peça que durasse em torno de 20 minutos e que servisse de fundo musical para a apresentação da exposição multimídia, que buscava descrever o “céu visto no hemisfério sul durante os meses de agosto e setembro”. (MONTEIRO; MOREIRA, 2007, p. 3).

A estrutura da peça é constituída por três partes maiores, formada ao todo por 22 segmentos de tamanhos variados. A primeira parte é formada por três segmentos “Pórtico do Crepúsculo”, “Noite, vésper (Vênus)” e “Via-Láctea”; a segunda parte é formada por 15 segmentos, entre eles “Galáxia NGC 224 = M31 (Nebulosa de Andrômeda)”; “Meteoros” e

“Constelação I (Hércules)”. Em relação à terceira parte, essa “recupera uma porção do material da primeira, algumas vezes de maneira variada e retrógrada, sendo construída como um espelho da mesma: (19) Via-Láctea; (20) Vênus; (21) Pórtico da Aurora” (MONTEIRO; MOREIRA, 2007, p. 3). O último segmento apresentado (22), denominado Manhã, pode ser considerado uma espécie de *Coda*. Pelo fato de a obra “Cartas Celestes Nº 1” ter uma duração de 20 minutos, foi realizada somente a apreciação da primeira parte, composta por três segmentos (“Pórtico do Crepúsculo”, “Noite, vésper [Vênus]” e “Via-Láctea”), com duração em torno de 6 minutos e 40 segundos. A escolha pela escuta de apenas parte dessa peça se deu por esse trecho musical, embora mais curto, permitir um contato do ouvinte com uma parte significativa da obra completa, e principalmente por proporcionar condições de explorar de forma mais aprofundada um trecho musical de duração mais curta, por meio de variadas repetições desse mesmo material.

Moreira (2002, p. 20-64) expõe um depoimento do compositor, bastante detalhado, a respeito de como se deu o processo de criação da peça e a repercussão que esta teve na ocasião de sua estreia:

A encomenda [pedia] uma ‘música de fundo’, que durasse 20 minutos, abstrata. [...] Com a finalidade de dar unidade ao show do Planetário, eu criei livremente 24 acordes atonais, que correspondem a cada letra do alfabeto grego, e que por sua vez estão associados [...] a cada estrela, de acordo com sua luminosidade e grandeza. Este material não temático, mas fixo, substituiria um tema [...]. Eu quis começar a obra [...] com um ‘cluster’ em movimento, [...] um tumulto de harmônicos que iriam se acumulando do agudo para o grave, criando uma espécie de poeira cósmica de luminosidade difusa e isso seria acompanhado pelo decrescer da luz no Planetário. Em seguida, apareceriam: o Planeta Vênus, a Via Láctea e as demais constelações [...]. No final, a luz ia aumentando e o movimento ao piano seria do grave ao agudo. [...] Essa obra [...] foi estreada [...] por mim num recital em Genebra e foi um sucesso escandaloso, de crítica e de público. [...] Logo em seguida, toquei a obra na Unicamp. O musicólogo Yulo Brandão ouviu e me disse: ‘Almeida Prado, você criou [...] o transtonalismo, [...] o sistema das ressonâncias’. [...] Transtonal [...] é o uso livre das ressonâncias, com alguns harmônicos usados de maneira consciente e outros como notas invasoras. [...] O que é realmente transtonal na Carta celeste (nº1) é a Via Láctea, porque há uma insistência no do-sol e nas suas ressonâncias [...] (MOREIRA, 2002, p. 60-4).

Uma das hipóteses para a rejeição por parte dos alunos na experiência de estágio docente que reportei foi que, se essas informações sobre a peça houvessem sido apresentadas, contextualizando a obra, possivelmente, a recepção teria sido mais positiva. Diante disso, busquei nas experiências realizadas com os grupos focais, apresentar aos participantes essas e outras informações sobre a peça, de modo a contextualizá-la. Como será visto adiante, a

primeira escuta da peça com os grupos foi feita de forma livre, sem nenhuma informação prévia a respeito; na segunda foi feita uma contextualização, trazendo para os ouvintes vários aspectos da obra, entre elas as motivações do compositor para a criação da peça. Os participantes reconheceram que a estratégia de contextualização os ajudou consideravelmente a compreender melhor a obra e as intenções do compositor, percebendo mais detalhes e elementos, norteados em sua apreciação.

Quanto à apreciação desta obra, ela foi desenvolvida ao longo de dois encontros para cada grupo (com duração aproximada de 1 hora e 30 minutos cada encontro), de forma *online*, com a utilização da ferramenta *Google Meet*. Esses encontros foram realizados de forma síncrona, e, com o consentimento dos participantes, gravados para posterior transcrição e análise dos dados.

Uma das principais características da metodologia de apreciação empregada ao longo dessa experiência foi escutar várias vezes o mesmo material musical. A esse respeito, Sloboda (2008) considera indispensável que haja repetições na escuta de uma música, pois quando o ouvinte toma contato com uma música pela primeira vez, tende a perceber mais a dimensão estrutural da obra que as nuances (embora ouvintes experientes possam ter outros tipos de percepção). Mas, à medida que a obra é re-escutada, o ouvinte passa a perceber e assimilar seus detalhes e elementos. (SLOBODA, 2008, p. 201). Além disso, o autor entende que essa prática pode tornar as atividades de apreciação musical de uma pesquisa mais próximas das formas de escuta do dia a dia, que geralmente envolvem recorrência de um mesmo material. Com base neste autor, considere para esta pesquisa que escutar uma música ou trecho musical repetidas vezes seria uma maneira eficaz de o ouvinte conhecer uma obra de forma mais profunda e gerar familiaridade com o material. No entanto, seria fundamental que essa repetição ocorresse sob diferentes enfoques, razões pelas quais os participantes foram levados a escutar a obra várias vezes. As repetições foram feitas de formas diferentes a cada nova escuta, sendo empregadas diferentes técnicas e estratégias de apreciação como a “*escuta musical livre*” e “*ouvir e imaginar a cena sugerida*”, ambas propostas por Zagonel (2008); escuta musical audiovisual, conforme Boal-Palheiros e Wuytack (1996); *apreciação musical expressiva*, sugerida por Bastião (2009). Caldeira Filho (1971) contribuiu, entre outros aspectos, ao enfatizar a importância de ser a escuta precedida da contextualização da obra musical, abordando seus aspectos sociais e históricos, suas características estilísticas, seus elementos musicais e estruturais.

Os participantes do estudo e os encontros

O Grupo 1 contou inicialmente com quatro participantes, todos professores atuantes no ensino de música na Educação Básica: Roberta, Cíntia, Alves e Sérgio. A coleta de dados nesse grupo focal se deu ao longo de dois encontros: o primeiro, no dia 20 de outubro de 2021 e o segundo no dia 03 de novembro do mesmo ano. Este grupo será aqui referido como Grupo 1 (GF1). Os nomes utilizados não são os nomes reais dos participantes, pois, para preservar suas identidades foram usados pseudônimos. No entanto, devido a questões pessoais, Roberta só pôde participar de uma parte do primeiro encontro, não comparecendo ao segundo. Deste modo, foi dada continuidade às atividades somente com os três demais.

O Grupo 2 contou com seis participantes: Sthella, Cláudio, Lucas, Juvêncio, Lilia e Themis. A realização dos encontros se deu nos dias 13 e 20 de maio de 2022. Diferentemente do Grupo 1 — composto por professores de música já formados e atuantes no ensino — o Grupo 2 foi todo constituído por alunos de Licenciatura em Música. Dois deles (Cláudio e Themis) são oriundos da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), enquanto os demais são licenciandos da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO).

Todos os encontros da pesquisa aconteceram de forma remota, com o uso da plataforma *Google Meet*, e tiveram duração de uma hora e meia cada.

A seguir, faço uma breve apresentação de cada um dos participantes da pesquisa de cada grupo.

Grupo 1

Roberta é licenciada em Música pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN - 2009). Atuou por seis anos como professora de música na Educação Básica, mas hoje é gestora em uma escola estadual de Educação Básica em Mossoró – RN, cidade onde reside. Considera-se amante da educação pública e tem muito apreço pelo seu trabalho nesse segmento. Enxerga a existência de muitos desafios para implantar a música na sala de aula, mas apesar disso, em sua visão, o resultado desse trabalho é muito gratificante.

Sérgio é licenciado em Música pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ – 2013) e possui mestrado em Educação Musical pela Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO – 2017). É professor de música na Educação Básica há sete anos, tendo atuado na prefeitura de Petrópolis-RJ de 2015 a 2018. Atualmente, leciona em uma escola municipal na cidade de Mesquita – RJ, e em uma escola estadual em Magé – RJ. Sérgio relata

que há uma boa estrutura para aulas de música na escola onde trabalha em Mesquita — com sala de instrumentos musicais, por exemplo —, e considera isso um privilégio. É também professor de violão em uma escola particular de Música e integra um grupo de choro e um duo de violões.

Alves é licenciado em Música pela Universidade do Estado Rio Grande do Norte – UERN (2011), tendo também cursado especialização em Educação Musical (2012). É professor efetivo de Artes pela prefeitura de Natal-RN desde o ano de 2012, desenvolvendo trabalhos com turmas de anos iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano). Sua prática tem ênfase em Educação Musical, mas, devido às solicitações da coordenação escolar, é requisitado também a desenvolver algumas atividades pertencentes às outras modalidades artísticas, como Teatro, Artes Visuais e Dança. Como músico, seus instrumentos são piano e teclado, e atualmente toca em uma banda de *pop rock*.

Cíntia é bacharel em Música, com habilitação em Piano, pela Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF). Na faculdade, despertou grande interesse pelo piano enquanto instrumento de acompanhamento, principalmente para turmas de canto coral. Ao terminar a graduação, começou a ter contato com o universo da Educação e está há cerca de cinco anos atuando na Educação Básica. Atua como professora de Educação Musical (6º ao 9º ano) do Ensino Fundamental em um colégio particular de Juiz de Fora - MG, cidade na qual reside. Revela ter consciência de que a realidade da escola particular é bastante diferente da pública, embora também enxergue seus desafios. Além disso, atua como pianista acompanhadora de uma orquestra, de um coral, assim como ministra disciplina *Euritmia* (pedagogia Waldorf) em outra escola particular da cidade.

O convite para que Cíntia, Sérgio, Roberta e Alves colaborassem com a pesquisa foi feito por meio de mensagens de *Whatsapp*. Na ocasião, expliquei de forma geral a ideia da pesquisa a cada um dos convidados, e todos aceitaram prontamente participar.

Grupo 2

Cláudio é aluno do 6º período da licenciatura em Música da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN). Começou a aprender música tocando em igrejas, e seu instrumento principal é a guitarra, embora toque também outros instrumentos. Já teve uma breve experiência com musicalização infantil em escolas particulares, mas não chegou a utilizar apreciação musical com seus alunos de modo direto. Como aluno, sua experiência com apreciação musical se deu somente em algumas disciplinas da graduação, como Estética

e Análise, mas sempre de modo esporádico, pouco sistematizado e com o intuito de ilustrar os assuntos estudados nas disciplinas.

Themis é aluna do 4º período da licenciatura em Música da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN). É flautista e trompetista há cerca de sete anos, e toca flauta transversal em grupo de choro. Como professora, já atuou em cursos de flauta transversal da UERN, assim como em uma fundação de ensino privada e em uma banda marcial. Sua experiência com apreciação musical se deu somente como aluna da licenciatura em Música, mais especificamente na disciplina de História da Música. Como docente, embora não tenha desenvolvido ainda esse trabalho de escuta, relatou que sua participação na presente pesquisa despertou nela o interesse por aplicar futuramente essa prática.

Juvêncio cursa o 5º período da licenciatura em Música da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO). É violinista, e sua formação musical se deu, inicialmente, em um projeto social, no qual hoje atua como monitor de crianças. Desenvolveu também trabalhos em outros projetos, além de ter lecionado aulas particulares. Em suas práticas docentes, já utilizou um pouco a apreciação musical, porém voltada para a *performance* musical, escutando a música antes de fazer a leitura da partitura. Acredita que, às vezes, se aprende muito mais sobre a interpretação da música ouvindo gravações das obras do que simplesmente lendo a partitura.

Lília é aluna da licenciatura em Música da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO). Iniciou sua carreira trabalhando profissionalmente aos cinco anos de idade na Espanha, no coro Juvenil de Madrid, e nas óperas do Teatro Real até os 13 anos de idade. É monitora de um coro na cidade de Niterói – RJ e atua como professora de música em uma escola, oferecendo também aulas particulares, além de já ter trabalhado em projetos sociais. Realiza trabalhos de apreciação musical e iniciação musical com seus alunos, pois acredita que é importante trabalhar a escuta ativa para a prática do canto. Lília considera que possui hoje uma visão diferente sobre a importância da apreciação musical no ensino e nas diversas formas de abordar esse assunto em aulas, de modo que essa prática seja mais interessante e menos cansativa para os alunos. Seu instrumento principal é a voz, porém toca piano. Está concluindo o 3º período de Licenciatura em Música.

Lucas cursa o oitavo período da licenciatura em Música da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO). É pianista e trabalha fazendo arranjos de base em seu *home studio*, onde, segundo seu relato, lida diretamente com a escuta musical ativa, buscando perceber detalhes, pesquisar timbres, etc. Embora esteja cursando licenciatura e considere que essa formação tem sido uma importante experiência, seu trabalho atual é quase

exclusivamente voltado à produção musical. No entanto, no passado atuou como professor através de aulas particulares de teclado.

Sthella cursa o terceiro período da licenciatura em Música da UNIRIO. Sua primeira experiência na música foi através de um coro, experiência que a levou a desenvolver interesse por fazer arranjos para essa formação. Iniciou seus estudos musicais na FAETEC, por meio do piano e do trombone, e considera que esses dois instrumentos lhe oferecem dimensões distintas de harmonia e melodia. Como professora, relata que até o momento atuou somente acompanhando o desenvolvimento dos alunos de forma supervisionada por outro professor titular. Baseada em sua experiência, considera que a prática musical coletiva proporciona uma escuta musical mais rica, pois permite que um ouvinte se apoie em outros ouvintes e se sinta mais confiante em sua percepção.

O convite para o Grupo 2 foi realizado de forma diferente do primeiro grupo. Como o objetivo era de que este segundo grupo fosse formado por licenciandos em Música, a professora Silvia Sobreira — orientadora da presente pesquisa — convidou todos os alunos de uma de suas disciplinas da licenciatura para participarem da pesquisa. De toda a turma, quatro alunos entraram em contato comigo por *Whatsapp* e por *e-mail*, e a partir disso expliquei brevemente a cada um deles como seria a pesquisa.

No entanto, considerei fundamental que o número de participantes do grupo fosse maior para que pudesse haver maior diversidade nos debates. Para conseguir mais dois ou três participantes, pedi ajuda ao professor Gianni Mendes — que atua na licenciatura em Música da UERN, curso no qual me formei em 2009 — para que me indicasse alguns licenciandos que pudessem ter interesse em participar da pesquisa. Assim, foi possível arregimentar mais dois licenciandos para fazerem parte da pesquisa.

Procedimentos para a prática da apreciação musical

Para a realização da prática da apreciação musical, o procedimento básico com ambos os grupos foi o mesmo: antes de dar início à primeira prática de escuta, foi solicitado a cada um dos participantes que se apresentasse e discorresse um pouco sobre as suas áreas de atuação na música e sobre suas experiências com apreciação musical. O intuito de proporcionar esse momento foi o de favorecer a ambientação de cada um dos participantes junto ao grupo, permitindo que se conhecessem e que desde o início se sentissem mais familiarizados e mais à vontade para se expressar.

Além disso, procurei, desde os primeiros momentos, deixar clara a importância de que cada participante se expressasse livremente, sem a preocupação de acreditar que existiriam respostas certas ou erradas. Frisei que o importante para a pesquisa seria saber como foi a experiência de apreciação para cada um dos participantes, o que sentiram e perceberam ao escutarem a obra.

Como a apreciação foi feita apenas com a primeira parte da obra *Cartas Celestes n° 1* de Almeida Prado — com duração em torno de seis minutos e meio — o material de escuta foi preparado previamente, a partir de um recorte do trecho que foi publicado e disponibilizado a todos no *site Youtube*⁷⁴. Desse modo, no momento de cada apreciação, foram enviados aos participantes os *links* para que cada um escutasse individualmente em seu celular ou computador. Após escutarem, todos voltavam ao *Google Meet*, para que fossem feitos os diálogos sobre as experiências de escuta da música.

Com a autorização dos participantes de ambos os grupos, foi feita a gravação em áudio de todos os encontros. Todas as falas registradas foram posteriormente transcritas. Os dados foram analisados por meio da técnica da Análise Temática (AT)

Como visto no primeiro capítulo, Bastião (2009) propõe uma forma de apreciação musical com foco na expressividade do ouvinte. Uma das três formas é justamente a expressão verbal, na qual o ouvinte, após escutar a música, expressa o que sentiu ou percebeu — por meio da fala ou da escrita — acerca do que foi escutado. Deste modo, essa abordagem da autora — especificamente voltada à apreciação musical — se faz presente em todas as etapas percorridas da experiência aqui reportada.

Caldeira Filho (1971) considera que a apreciação musical de uma obra pode ser mais intensa à medida que houver um maior preparo do ouvinte. No caso dessa experiência, uma das formas de preparo dos participantes foi por meio do processo de contextualização, quando tiveram acesso a informações que permitiram que se situassem adequadamente na trama da obra.

O procedimento de repetir a escuta da mesma peça por várias vezes teve o objetivo de favorecer a familiarização dos ouvintes com a obra musical. Sloboda (2008) considera fundamental que um mesmo material seja escutado repetidas vezes, pois, como mostra o autor,

⁷⁴ Devido às especificidades propostas de apreciação ao longo dos encontros, foram utilizadas três diferentes mídias da obra *Cartas Celestes n°1*: a primeira, na interpretação do pianista Lucas Lopes, contendo somente o áudio e sem nenhuma informação sobre a música (disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=X51V8PRkUHI>. Acesso em 13 jun. de 2022). A segunda, com a mesma gravação de Lucas Lopes, contendo a partitura da música sincronizada com o áudio (disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=IV7nw-MFmnl>. Acesso em 13 jun. de 2022). A terceira, com o vídeo da *performance* da peça, tocada pelo pianista Antônio Eduardo (disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=X51V8PRkUHI>. Acesso em 13 jun. de 2022).

a primeira escuta permite que se tenha uma dimensão mais estrutural da obra, enquanto os detalhes são percebidos e assimilados por meio das repetições.

Além dos teóricos citados, outro autor que me ajuda a pensar a prática da escuta desse Grupo Focal é Pierre Schaeffer. Das quatro funções da escuta apontadas por ele — mencionadas em capítulo anterior — duas delas se mostram mais aplicáveis à presente investigação. Essas são o *entendre*, que seria a forma ligada à intencionalidade e o foco em aspectos de interesse de cada participante; e o *compreendre* (compreender), que está relacionada aos significados e sentidos do discurso musical, ao invés do fenômeno sonoro em si. Desse modo, as formas de escuta exploradas nas práticas de apreciação do Grupo Focal guardam estreita relação com as formas apresentadas por Schaeffer.

Os procedimentos empregados com ambos os grupos foram basicamente os mesmos, seguindo a mesma ordem ao longo dos dois encontros. Porém, a experiência com o primeiro grupo permitiu que alguns procedimentos fossem levemente aprimorados para a segunda experiência.

A seguir, repito o resumo dos procedimentos realizados, e já apresentados na Introdução desta pesquisa, a fim de lembrar ao leitor o que foi desenvolvido em cada encontro.

1º encontro (Grupo 1 - 20 de outubro de 2021/Grupo 2 - 13 de maio de 2022)

O primeiro encontro foi o momento do grupo se ambientar, se familiarizar, tanto com o modelo/dinâmica de interação entre os participantes quanto com a obra musical, até então desconhecida por eles. Por isso, no primeiro encontro de cada grupo foram realizadas duas escutas da obra *Cartas Celestes nº 1*, do compositor Almeida Prado. Cada uma dessas escutas foi seguida de debates entre os participantes.

A primeira escuta se deu de forma livre, sem orientações específicas ou contextualizações. Foi pedido aos participantes que escutassem de forma livre, para depois relatarem o que sentiram e perceberam, conforme propõe Zagonel (2008).

Após a primeira escuta, houve um momento para diálogo entre os participantes, quando puderam expressar suas impressões, sensações e outros aspectos de sua experiência. Após esse momento de diálogo, foram apresentadas as informações a respeito da obra e o que a composição procurava representar, de modo a contextualizá-la, como sugere Caldeira Filho (1971).

Após a contextualização, foi realizada a segunda escuta da obra. Em seguida, houve novamente um momento de diálogo e reflexões para compreender se a repetição e a contextualização trouxeram um maior grau de familiarização, e quais as mudanças percebidas pelos participantes entre a primeira e a segunda apresentação da obra.

2º encontro (Grupo 1 - 03 de novembro de 2021/Grupo 2 - 20 de maio de 2022)

O segundo encontro foi um momento de exploração mais profunda da peça musical. Para isso, foram propostas quatro novas formas de escuta, organizadas de maneira progressiva.

Para a primeira escuta desse encontro foi sugerido aos participantes que fechassem seus olhos e se colocassem em condição relaxada e confortável para a apreciação da peça. Teve como intuito levar os ouvintes a relembrem o que haviam escutado no encontro anterior, e experimentarem a escuta da obra com os olhos fechados.

A segunda escuta desse encontro foi feita empregando estratégias de *apreciação musical audiovisual*, nos moldes de Boal-Palheiros e Wuytack (1996) e de *apreciação musical expressiva*, conforme proposta por Bastião (2009). A forma de expressão dos ouvintes se deu visualmente, por meio da construção de esquemas gráficos, no estilo dos *musicogramas*, propostos por Boal-Palheiros e Wuytack (1996). Foi pedido a eles que providenciassem lápis e papel e que construíssem um esquema gráfico da peça — utilizando livremente diversas formas, símbolos, figuras, divisões espaciais, etc. — à medida que fossem escutando a música. No entanto, na experiência com o primeiro grupo, percebi a falta de uma maior familiarização dos participantes com o sistema de *musicogramas*, pois apenas foi apresentado a eles o conceito, de maneira verbal, mas não lhes foi mostrado um exemplo concreto. Na experiência com o segundo grupo isso foi revisto, e os participantes puderam visualizar exemplos de *musicogramas*, antes de produzirem seus próprios gráficos.

A terceira e a quarta escuta privilegiaram o modo audiovisual, tendo sido utilizadas a partitura⁷⁵ na terceira escuta, e o vídeo da *performance* da obra ao piano, na quarta escuta, tocada pelo pianista brasileiro Antônio Eduardo⁷⁶.

Para encerrar o encontro, os participantes do grupo foram indagados sobre as transformações ocorridas, em relação à obra musical ao longo dos dois encontros e sobre como esta lhes soava no início e como passou a soar no final.

⁷⁵ Vídeo com o áudio da obra musical sincronizado com sua partitura. Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=IV7nw-MFmnI&t=>. Acesso em 15 jan. 2022.

⁷⁶ Vídeo com a *performance* da peça, disponível em https://www.youtube.com/watch?v=t0CKIKi_A1M. Acesso em 15 jan. 2022.

Após essa breve apresentação dos encontros, trago a seguir os códigos e os temas obtidos por meio da análise dos dados coletados nos quatro encontros (dois para cada grupo focal). Ao final, foram identificados 12 códigos no total. Desses códigos, 11 são comuns aos dois grupos e um dos códigos (“Experiências docentes”) só foi identificado no Grupo 1.

A análise dos 12 códigos possibilitou construir três temas, que foram denominados:

Tema 1: “Aspectos emocionais despertados pela escuta da obra”, formado por três códigos;

Tema 2: “Escuta de caráter técnico e analítico”, formado por quatro códigos.

Tema 3: “Contribuições trazidas a partir das práticas de escuta e diálogos”, elaborado a partir de cinco códigos.

Na tabela abaixo, especifico melhor cada código e os temas aos quais são pertencentes.

Tabela 4 — Códigos formados a partir dos dados coletados nos encontros dos grupos focais

TEMAS	CÓDIGOS
TEMA 1: Aspectos emocionais despertados pela escuta da obra	Prazer/bem estar provocado pela música
	Curiosidade/expectativa em relação à música
	Sensações/impressões/ sentimentos/lembranças provocadas pela música
TEMA 2: Escuta de caráter técnico/analítico	Observação/ identificação de aspectos técnicos musicais
	Bagagem musical
	Busca por significados da obra/ intenções do compositor
TEMA 3: Contribuições trazidas a partir das práticas de escuta e diálogos	Questões de interpretações e <i>performance</i> da peça
	Impactos das técnicas e estratégias de escuta
	Necessidades sentidas durante a realização da atividade
	Ideias, reflexões e inspirações para a prática docente
	Insights para expansão e aprimoramento da atividade
	Experiências docentes ⁷⁷

Fonte: elaborada pelo autor

O quadro foi estruturado anteriormente a partir das primeiras análises de cada grupo, na qual apenas fui dando títulos aos trechos das entrevistas. Após a leitura, percebi que alguns desses títulos eram redundantes. Por exemplo, os códigos “Reflexões surgidas a partir da

⁷⁷ Esse código foi identificado somente nas falas do Grupo 1.

atividade” e “Ideias, reflexões e inspirações para a prática docente” eram muito próximos. Percebi que o segundo era mais abrangente e, por não haver necessidade de manter ambos, decidi por suprimir o primeiro. O mesmo ocorreu com outros códigos surgidos desde o início do processo de análise, que foram revistos e sintetizados em um número menor de códigos, sem deixar de contemplar satisfatoriamente os temas. Esse é o caso dos códigos “Buscas por referências musicais” e “Experiências musicais prévias” que se transformaram no código “Bagagem musical”. Nesse sentido, penso que os meus códigos se aproximam de subtemas.

Como visto até este ponto, neste Capítulo foi apresentada a metodologia do estudo e os procedimentos das atividades de escuta musical da pesquisa, os instrumentos para coleta de dados e as ferramentas para sua análise. A seguir será apresentada a análise dos dados dos quatro encontros realizados, sendo dois encontros para cada grupo. Essa análise foi desenvolvida juntamente ao referencial teórico trazido no Capítulo 1.

CAPÍTULO 5

ANÁLISE DOS DADOS

Neste Capítulo, valho-me dos teóricos trazidos no Capítulo 1 para analisar os encontros realizados. A seguir, retomo as ideias principais desses autores.

Por tratar da relação entre complexidade, familiaridade e potencial de excitação, a Teoria de Berlyne — apresentada por North e Hargreaves (2013) — se mostra de grande pertinência à pesquisa por fundamentar reflexões sobre escuta de repertório não familiar e ajudar a compreender possíveis situações de estranhamento do ouvinte com tal repertório. No contexto específico da presente investigação, a perspectiva de Berlyne contribui no sentido de permitir compreender como as estratégias de escuta proposta por autores (escuta musical livre; escuta audiovisual, etc.), juntamente com a prática da repetição, podem levar à redução da sensação de complexidade da obra e, conseqüentemente, a um aumento da familiaridade do ouvinte em relação a ela, e de seu nível de interesse. Nesse sentido, Meyer (2001) também fornece fundamentos que podem corroborar as ideias de Berlyne no que diz respeito à familiaridade e, ainda, tratar de questões ligadas aos significados na música, e às expectativas — confirmadas ou frustradas — no ato da escuta, que podem influenciar diretamente na assimilação e no grau de interesse pela obra.

Para a presente pesquisa, a prática da apreciação musical está baseada em duas das funções da escuta apontadas por Pierre Schaeffer. A primeira, ligada à intencionalidade e o foco em aspectos de interesse (*entendre*); e a segunda, relacionada aos significados e sentidos do discurso musical (*compreendre*).

São também aplicadas as ideias de Hargreaves, Miell e MacDonald (2005 *apud* NORTH; HARGREAVES, 2013, p. 123) que consideram que as respostas à música se efetivam através de três variáveis: *a música*, *o ouvinte* e *a situação de escuta*, respostas que contribuem para a elaboração das atividades de apreciação para os encontros. Essa proposta favorece o entendimento de como as características da obra escutada, a experiência do ouvinte e a forma de apreciação podem influenciar na resposta dos participantes.

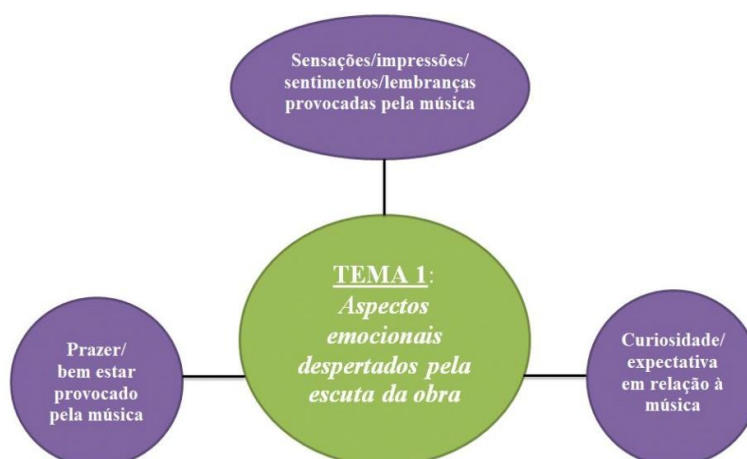
A teoria dos protótipos de Martindale e Moore (1988 *apud* NORTH; HARGREAVES, 2013) sobre a experiência dos ouvintes ajuda a compreender as razões que podem levar à familiaridade ou estranhamento do repertório escutado, e se a recorrência de escuta de uma música ou de um gênero musical pode ou não levar os ouvintes a construir novos protótipos. Por tratar da relação entre os padrões de escuta construídos e as preferências musicais das pessoas, entende-se como interessante, no contexto dessa pesquisa, poder

verificar quais os hábitos de escuta e preferências dos participantes e estimulá-los, ao longo dos diálogos, a relacionarem um maior ou menor nível de familiaridade com a obra e suas preferências musicais e hábitos de escuta.

5.1 - Tema 1 - Aspectos emocionais despertados pela escuta da obra

Como pode ser visto na Figura 1, o **Tema 1: Aspectos emocionais despertados pela escuta da obra** foi gerado a partir de três códigos: “Prazer / bem estar provocado pela música”; “Curiosidade/expectativa em relação à música” e “Sensações/impressões/sentimentos/lembranças provocadas pela música”. Este talvez seja o tema mais diretamente ligado a um maior ou menor grau de interesse e prazer em escutar uma determinada obra.

Figura 1: Tema 1 e seus códigos formadores



Fonte: elaborado pelo autor

Como já apontado no segundo capítulo desta tese, as expectativas levam os ouvintes à busca por um conseqüente, uma resolução. O repouso de uma melodia em sua tônica talvez seja a ilustração mais clássica desse fenômeno, e foi justamente o que foi sentido por esses participantes. Meyer (2001) considera que a atividade mental no ato da escuta não ocorre necessariamente de forma consciente, e mesmo ao antecipar mentalmente, imaginando as ideias do compositor, o processo costuma ocorrer de forma inconsciente (MEYER, 2001, p. 50). A sensação consciente da falta de repouso parece ser algo mais comum em ouvintes que têm formação musical, como foi o caso dos entrevistados.

Cíntia (GF1) revelou que a falta de um repouso foi algo muito marcante para ela, assim como Sérgio (GF1) que teve também a mesma sensação. “*Na escuta que eu fiz agora eu não tive ‘chão’ em nenhum momento. Ela começa bem tensa, e aí parece que ela vai decrescendo [...] mas sempre nessa coisa sem chão, sem o repouso*” (Sérgio, GF1 realizado em 20 de outubro de 2021). Assim como o demais do Grupo 1, Alves também teve essa sensação permanente de suspensão. Porém, segundo ele, a ausência de repouso não tornou a música desagradável de escutar, e ainda gerou nele expectativa e o desejo de continuar escutando a peça para saber o que aconteceria.

A esse respeito, Meyer (2001) mostra como as expectativas e a familiaridade, construídas a partir das experiências estilísticas do ouvinte, podem impactar diretamente na assimilação e no interesse pela obra. Com base nisso pode-se considerar que grande parte da dinâmica de uma obra musical reside, justamente, nas expectativas surgidas ao longo da escuta (algumas expectativas frustradas, outras confirmadas). Foi o que talvez tenha ocorrido com Alves (GF1), porém, sua expectativa não foi confirmada em nenhum momento, tendo a sensação permanente de “suspensão”.

As sensações reportadas pelos entrevistados me levam a pensar que, em sala de aula, como o trabalho desenvolvido é geralmente com público leigo, e, embora essa ausência de repouso possa até provocar sensação de incômodo nos ouvintes, esses ouvintes possivelmente não saibam apontar objetivamente a razão de tal estranhamento. Acredito que noções de movimento melódico e repouso na música possam ser elementos importantes e viáveis de serem trabalhados com esse público leigo, para que desenvolvam maior consciência. Colocar uma obra tonal em contraste com uma obra atonal, como essa, pode ser uma estratégia interessante.

Além disso, a percepção dos ouvintes quanto à falta de algo na peça à qual estão familiarizados (no caso, o repouso) pode ser classificada, sob a ótica de Schaeffer, como a forma de escuta *entendre*. Esta categoria perceptiva avalia, discrimina, seleciona intencionalmente e se atém mais a determinados aspectos da música em detrimento de outros, sendo uma das formas mais intensas e conscientes de envolvimento com a obra musical. Acredito, portanto, que esse estágio de escuta pode ser um dos objetivos maiores de um trabalho de apreciação.

A experiência de Roberta (GF1) se mostrou um pouco diferente dos demais do Grupo 1. Esta participante relatou não ter sentido qualquer desconforto, revelando, ao invés disso, uma experiência de escuta bastante agradável: “*Dá uma sensação assim de leveza, de que você está flutuando em círculo.... até mesmo pelo dia difícil que eu tive, e ouvir uma música*

dessas traz essa sensação de paz e de leveza” (Roberta, GF1 realizado em 20 de outubro de 2021). Vejo que a função da escuta de Schaeffer, denominada *comprendre*, pode ajudar a entender essa sensação física de “leveza”, de estar “flutuando”, como a descrita por Roberta. Embora a obra em si não indicasse concretamente nada nesse sentido, os sentimentos surgidos a partir da escuta se mostram de ordem bastante subjetiva e emocional.

Segundo a teoria de Berlyne (*apud* NORTH; HARGREAVES, 2013), uma música com baixa familiaridade e alta complexidade tenderia a ser mais impactante e intrigante por tirar o ouvinte do “lugar comum” (*potencial de excitação*). Mas, ao mesmo tempo, músicas com essas características tendem a não ser as mais propícias para despertarem imediatamente o prazer e o gosto do ouvinte. Dentro dessa teoria, o prazer seria despertado por músicas com níveis médios de familiaridade e complexidade. No entanto, Roberta demonstrou que essa música foi impactante e intrigante, apesar de complexa⁷⁸, e pouco familiar a ela, não provocando sensação de estranhamento nem de rejeição. Pelo contrário, a experiência lhe foi prazerosa e calmante. Nesse caso, parte do que fora relatado por Roberta contraria a teoria de Berlyne, pois o prazer e a satisfação em escutar ocorreram mesmo em uma obra complexa e não familiar.

Contudo, o que ocorreu com os participantes do Grupo 2 corrobora essa teoria: esses ouvintes não possuíam familiaridade com a música deste estilo e o *potencial de excitação*, no sentido que trata a teoria, pareceu ter sido ativado nesse caso, pois, aparentemente, a obra prendeu a atenção dos ouvintes, intrigando e despertando curiosidade. Talvez isso se deva ao seu caráter “excêntrico”, e por esta ser distante do que estão habituados. No entanto, pude constatar ao longo do processo que os níveis de familiaridade e complexidade foram mudando à medida que novas escutas eram feitas.

Roberta (GF1) revelou não costumar escutar música do estilo da obra apresentada, mas mesmo assim demonstrou satisfação com a apreciação. Isso, em certa medida, contraria também a ideia de Meyer (2001, p. 54), quando este autor assume que “a música pertencente a um estilo, ao qual não estamos absolutamente familiarizados carece de significado”. No entanto, o fato de Roberta não ter estranhado a música, mas gostado, não necessariamente revela que ela tenha encontrado um “significado” na obra. É preciso ressaltar que Roberta alegou ter tido um “dia difícil” e esse fator pessoal externo pode até ter favorecido sua satisfação, pois a apreciação da peça pode ter sido um momento de abstração dos problemas pessoais. Além disso, ela relatou ter identificado na música elementos similares a de outras

⁷⁸ Considera-se a obra como de alta complexidade tendo em vista a sua linguagem, menos convencional, e o fato de os ouvintes a estarem escutando pela primeira vez (*complexidade subjetiva*).

peças que já havia escutado ou tocado anteriormente: “*Eu senti alguns trechos que eu acredito já ter tocado alguma coisa parecida*” (Roberta, GF1 realizado em 20 de outubro de 2021). Embora a música fosse desconhecida para Roberta, a própria ouvinte considerou que o fato de alguns trechos serem parecidos com músicas que ela já havia tocado ou escutado, facilitou a sua aceitação e satisfação em escutar as *Cartas Celestes n^o1*, sentindo-a como mais familiar.

Isso pode indicar o quanto a apreciação e a *performance* podem se retroalimentar. A experiência de tocar obras com trechos parecidos levou Roberta a uma maior aceitação da música escutada. Acredito que o contrário também pode ocorrer: um ouvinte que possui um amplo repertório de escuta poderá ter mais facilidade em tocar, ou mesmo compor, músicas em estilos e linguagens semelhantes aos que costuma escutar. França e Swanwick (2002) pensam a apreciação musical dessa maneira, como um suporte para a *performance* e a composição:

Ouvir uma grande variedade de música alimenta o repertório de possibilidades criativas sobre as quais os alunos podem agir criativamente, transformando, reconstruindo e reintegrando ideias em novas formas e significados (FRANÇA; SWANWICK, 2002, p. 13).

Sérgio (GF1) disse que a música o fez lembrar das aulas de percepção musical da sua época de graduação. Segundo ele, sua professora, Sara Cohen, utilizava “*exatamente esse tipo de música nas aulas de percepção*”. Essa identificação se mostra um tanto curiosa, pois o uso da obra *Cartas Celestes n^o 1* nesta pesquisa foi justamente uma sugestão feita por essa professora. Essas experiências das aulas de percepção parecem ter contribuído para a construção de *protótipos* como na teoria de Martindale e Moore (1988 *apud* NORTH; HARGREAVES, 2013), pois, ao escutar algo construído dentro do mesmo tipo de linguagem, Sérgio imediatamente ativou essa referência em sua memória afetiva e musical. O relato deste participante incentiva reflexões sobre o papel do professor como agente de mudança do comportamento dos alunos, a fim de torná-los mais abertos a novas experiências de escuta.

Além de Roberta (GF1), somente Juvêncio (GF2) demonstrou prazer em escutar a obra logo na primeira apreciação. Um fato curioso é que este participante revelou ter gostado da música justamente por esta soar diferente do que habitualmente escuta.

[...] *eu gostei justamente porque é diferente. Eu não estranhei tanto, e eu nem tenho tanto costume de ouvir esse tipo de música. [...] Eu acho que a proposta dele seguiu bem, porque se tivesse ali um repouso “II – V – I”, aí já ia quebrar todo o sistema. Não traria essa inovação, talvez.* (Juvêncio, GF2 realizado em 13 de maio de 2022).

Mas o que predominou na primeira escuta parece ter sido o sentimento de estranhamento, confusão e de incompreensão da peça. Lucas e Sthella (GF2) comentaram que tiveram a impressão da música ser uma espécie de “improviso”. Porém, Sthella destacou o aspecto de “confusão”: “Ela [a música] não é ruim, mas achei muito confusa e esquisita. Se ela for realmente um improviso... eu pensei assim ‘para quê?’ Qual o sentido?” (Sthella, GF2 realizado em 13 de maio de 2022). Cláudio (GF2) teve a mesma sensação de “confusão” na música, dizendo não ter conseguido entender bem o que estava acontecendo, sobretudo, nos trechos mais graves. “*Você tenta colocar racionalmente, mas não consegue. São muitas coisas acontecendo ao mesmo tempo*”. (Cláudio, GF2 realizado em 13 de maio de 2022). Essa sensação de estranhamento pode ser algo compreensível, tendo em vista que essa foi a primeira escuta deles e, como mostra Sloboda (2008), a repetição é fundamental para um maior aprofundamento do ouvinte com a obra. Embora seja perfeitamente possível que um ouvinte assimile uma música já na primeira vez que escuta, nem sempre isso ocorre.

Esses participantes do Grupo 2 até demonstraram interesse pela música já na primeira escuta, mas muito mais pela curiosidade gerada e por se sentirem intrigados com sua sonoridade, do que propriamente por a considerarem agradável de escutar. Aliás, algo parecido foi observado no Grupo 1. Na verdade, em nenhum dos grupos houve rejeição ou indiferença pela obra nesse primeiro momento, tendo os participantes se mostrado atentos à escuta e interessados em comentar suas experiências.

Um aspecto da peça que chamou a atenção dos participantes na primeira escuta foi a sua textura densa e carregada. Sérgio (GF1) considerou que a música possuía “*nota pra caramba*”, enquanto Cíntia (GF1) se referiu à textura da obra como um “*turbilhão de notas*” e “*um turbilhão de emoções*”. Para Lília (GF2) e Juvêncio (GF2), a textura da obra fez com que se lembrassem de “*chuva torrencial*” e “*temporal*”, respectivamente. “*Aquele monte de notas agudas me remeteu a uma chuva. Aí vai descendo, aumentando e o temporal vai aumentando também e tornando um chuvaral*”. (Juvêncio, GF2 realizado em 13 de maio de 2022). Lília mencionou ainda sensações de confusão, movimento, suspense, espaço, expectativa.

As falas de Lília e Juvêncio (Grupo 2) também apresentaram caráter puramente emocional e imaginativo, e a imagem de “*chuva torrencial*” e “*temporal*”, parece se relacionar com a ideia de “*turbilhão de emoções*” imaginado por Cíntia (GF1). Este tipo de significado dado à obra é tratado por Meyer (2001) como *referencialista*, quando o ouvinte relaciona a peça com aspectos extramusicais, como fenômenos da natureza.

É curioso notar que a intenção do compositor não foi a de emular chuva ou movimentos intensos, mas algo mais fixo, como constelações e planetas. Mas como essa foi a

primeira escuta, os participantes ainda não tinham recebido informações sobre a peça e se sentiram livres para imaginar a obra dessa maneira. Outra coisa interessante é que, ao se abstraírem de questões mais técnicas da música, os ouvintes se deixaram levar mais pela imaginação, tiveram uma tendência maior em aceitar a música e a imaginar algo com ela, ao invés de rejeitá-la ou criticá-la.

A textura densa provocou desconforto em Sthella (GF2): “*A quantidade de notas sucessivas e no mesmo ritmo provocou profundo descontentamento ao meu ouvido*” (Sthella, GF2 realizado em 13 de maio de 2022). É curioso observar que, anteriormente, essa participante afirmou ter achado a peça confusa, mas não desagradável de escutar. Mas, posteriormente, ao se referir à textura, ela revelou descontentamento, comentando em seguida, de forma ainda mais crítica: “*cheguei a pensar que parece muito com algo que uma criança tocaria*” (Sthella, GF2 realizado em 13 de maio de 2022), o que, de certo modo, me deu a impressão de que sua afirmação foi um pouco negativa em relação à obra, embora a mesma participante tenha dito que não estranhou tanto as dissonâncias.

A *Teoria dos Protótipos*, de Martindale e Moore (1988 *apud* NORTH; HARGREAVES, 2013) ajuda a compreender as razões que podem levar a familiaridade ou estranhamento de um repertório, e se a recorrência de escuta de uma música ou gênero musical poderia levar os ouvintes a construir novos protótipos. A relação do ouvinte com uma música poderia então ser explicada pelos modelos construídos através de suas experiências musicais, servindo de referência para futuras experiências musicais. De acordo com essa teoria, a obra tende a agradar quanto mais próxima estiver do modelo (*protótipo*). Desse modo, os participantes de ambos os grupos, demonstraram não ter o hábito de escutar músicas com estilo similar ao das *Cartas Celestes nº1*. Embora tenham se mostrado dispostos e interessados em apreciar a obra, suas referências musicais e seus hábitos de escuta pareciam ser diferentes.

Para Cláudio (GF2), a música pareceu trazer uma sensação mais definida e concreta do que para os ouvintes citados anteriormente. Ao escutá-la, esse participante relatou ter tido a mesma sensação de quando se recebe a notícia do falecimento de alguém próximo, enquanto Sthella, Juvêncio e Lilia relacionaram o discurso musical a algo mais concreto como a chuva. Cláudio, por sua vez, imaginou algo muito mais subjetivo e emocional, possivelmente baseado em alguma experiência pessoal.

Músicas com texturas densas, graves, com muitas dissonâncias e tensões, podem transmitir caráter obscuro, e serem automaticamente relacionadas a filmes de terror. Talvez essa percepção seja influenciada pelo cinema, teatro ou televisão, que utilizam tais elementos

para construir “atmosferas” para as cenas. Mas como mostra Meyer (2001): “Pode ser que, quando o ouvinte afirma haver sentido essa ou aquela emoção, não está de fato descrevendo uma emoção que experimentou por si mesmo, senão a que ele crê que o trecho supostamente indica” (MEYER, 2001, p. 29, tradução minha)⁷⁹. No caso de Cláudio, essa influência pode ter ocorrido, mas de forma menos direta, tendo em vista a relação feita com experiências de notícias tristes.

Apenas Lucas e Sthella (do Grupo 2) mencionaram referências musicais que, de alguma maneira, se relacionavam com a linguagem de *Cartas Celestes n° 1*. O primeiro disse ter se lembrado do compositor de jazz Chick Corea, que costuma escutar com frequência. Sthella revelou não ter estranhado tanto as dissonâncias da peça, chamadas por ela de “atritos”. *“Talvez eu não tenha estranhado o ‘atrito’ porque eu escuto muito jazz, então eu já tive contato com esse tipo de música”* (Sthella, GF2 realizado em 13 de maio de 2022). Ao usar “esse tipo de música”, a participante dá a entender que a sua primeira impressão da obra foi a de que ela talvez pertencesse ao gênero *jazzístico*, possivelmente pela linguagem harmônica, que, em sua visão, se assemelha à desse gênero. Devido ao alto grau de dissonâncias, é compreensível que na primeira escuta ela tenha buscado referências e encontrado semelhanças em um gênero musical que lhe era mais familiar, como o *jazz* (gênero que entre suas características estão grau elevado de dissonâncias e espaço para improvisação).

No entanto, embora essa referência de compositor de jazz e de aspectos de improvisação tenha sido importante na primeira escuta, posteriormente, Lucas pareceu ter abandonado a ideia de que a música fosse algo tão “livre” e “improvisada” como lhe pareceu na primeira escuta. No segundo encontro, ele chegou a perguntar se eu teria a partitura daquela peça para que ele pudesse tocá-la um dia, demonstrando uma compreensão de que aquela obra poderia ser tocada por outros intérpretes. Essa mudança parece ter sido resultado da construção feita ao longo das escutas, trazendo, a cada apreciação, novas informações e aprofundamentos, ao menos para esse ouvinte.

Outro aspecto que vale destacar é a postura curiosa de Alves (GF1) em relação a vários elementos da música. Conforme seu relato, sua curiosidade aconteceu mesmo antes de a música começar:

A primeira sensação que eu tive, eu acho que até antes da música começar, foi a curiosidade. Você vai ouvir uma música que você não sabe qual é, aí a

⁷⁹ “Puede ser que, cuando un oyente afirma haber sentido esta o aquella emoción, no esté en realidad describiendo una emoción que haya experimentado por si mismo, sino a que el cree que el pasaje indica supuestamente” (MEYER, 2001, p. 29).

primeira sensação que eu tenho é de curiosidade, de saber, por exemplo, se vai ter uma música em qual estilo, se ela vai ser instrumental, se ela vai ser vocal, se vai ter muitos instrumentos, ou não. Então a impressão que eu tive primeiro foi a de curiosidade. (Alves, GF1 realizado em 20 de outubro de 2021).

Essa curiosidade e expectativa do ouvinte a respeito da música a ser escutada pode ser uma demonstração de interesse e predisposição para a realização da apreciação, o que o faz prestar atenção às confirmações e frustrações das expectativas. Pensando na sala de aula, imagino que esse tipo de curiosidade poderia ser um fator motivador para as crianças, por meio de questionamentos como “*qual será a música escolhida para hoje?*”, “*será tão legal [ou tão chata] quanto aquela que ele trouxe da outra vez?*”.

Outra demonstração de curiosidade de Alves (GF1) se deu enquanto escutava a obra. Esse participante relatou que, à medida que o tempo ia passando, iam surgindo perguntas em sua mente sobre a finalidade para a qual a música foi feita, se ela seria somente instrumental ou se teria letra. Em Meyer (2001), a expectativa diz respeito a esse tipo de postura dinâmica do ouvinte de antecipar mentalmente certos acontecimentos, ao mesmo tempo em que percebe o que está sendo escutado no momento presente. Acredito que em sala de aula isso de alguma forma possa acontecer com crianças e adolescentes. Talvez até mesmo por ansiedade, eles muitas vezes demonstram necessidade de saber o que vem a seguir, se a música já está terminando, se nela “não tem cantor”, ou se é para “adivinhar o nome dos instrumentos”. Se a ansiedade e agitação têm como motivo a música que está sendo escutada, isso em si já seria algo positivo, demonstrando uma forma de interesse pela experiência.

Na segunda escuta, que foi feita após a contextualização e informação sobre a obra, foi possível constatar uma mudança na maneira como os ouvintes percebiam a peça. Esses ouvintes começaram a perceber determinadas características acústicas ou da *performance*. Sérgio (GF1) destacou a sensação de um fenômeno de circularidade dos harmônicos do piano. Para ele, o efeito acústico gerado possui similaridade com “*aquele pessoal que faz aquele canto [difônico] dos mongóis*” (Sérgio, GF1 realizado em 20 de outubro de 2021), Sérgio mencionou ainda que certos trechos da música o fizeram imaginar “*uma avalanche descendo uma montanha*”.

Alves (GF1) se mostrou curioso sobre questões ligadas à *performance* da peça, sugerindo que seria interessante assistir ao vídeo de sua execução instrumental. Alves já havia se mostrado curioso, mas isso pode ter sido intensificado pelo fato dele ser pianista, e, por isso, pode ter havido esse interesse em assistir à peça sendo tocada. Esse tipo de curiosidade pode ser considerado como uma forma de “*potencial de excitação*” provocado pela música.

Além de Alves, a obra também intrigou Sérgio (GF1), que demonstrou interesse pela grafia da peça e por saber como o compositor organizou os elementos na partitura, devido ao estilo “contemporâneo” da composição (porém, a escuta junto a partitura já era algo previsto para o segundo encontro).

Nessa segunda escuta, as respostas emocionais dos ouvintes do Grupo 1 estiveram mais ligadas à curiosidade e à imaginação de possibilidades para a obra musical. Já no Grupo 2, somente Juvêncio apresentou um posicionamento de caráter emocional nessa fase da apreciação. Essa nova experiência o fez lembrar da cena de um filme na qual era tocado um piano. Entretanto, de todos os participantes dos grupos, Juvêncio foi o único a afirmar que o processo de contextualização realizado para a segunda escuta não influenciou a sua percepção da obra, revelando que embora tenha tentado visualizar pela definição que foi dada (do planetário), para ele esse tipo de música deixa muita abertura para o que a pessoa sente. “*Eu tentei mesmo visualizar, entender a poeira cósmica, mas não foi tão claro para mim*” (Juvêncio, GF2 realizado em 20 de maio de 2022). A hipótese mais plausível para essa opinião foi que, além da sensação de “liberdade” transmitida pela peça, os padrões rítmicos, as descidas de escala e a lembrança do filme, se tornaram, para ele, referenciais mais fortes do que a própria intenção do compositor. Embora Juvêncio tivesse se esforçado para visualizar algo ligado ao espaço sideral, isso não foi possível por ele já ter criado imagens mais fortes e significativas. E mais: o caráter de “abertura”, citado por ele pode ter contribuído para uma fruição mais livre e subjetiva. Considero que essa forma de escuta apresentada por Juvêncio se aproxima um pouco da função de escuta *entendre*, de Schaeffer, por se concentrar intencionalmente em certos aspectos da obra, e, sobretudo, por apresentar forte carga subjetiva. Como aponta Reyner (2011, p. 98): “*entendre é selecionar aspectos particulares do som, imputar intenção ao processo de escuta*”, sendo, portanto, “uma escuta tendenciosa” (REYNER, 2011, p. 98). Diante disso, as percepções sobre uma mesma obra musical tenderiam a variar consideravelmente de pessoa para pessoa.

Ao escutar a obra pela terceira vez (de olhos fechados) Alves (GF1) disse que a sensação de suspense das escutas anteriores se manteve. No entanto, revelou que, ao fechar os olhos para escutar, se imaginou tentando sair de um labirinto.

Quando eu fecho os olhos, me dá aquela sensação de suspense como eu já falei, que lembrava de um filme, né? Mas me traz a imagem como se, devido eu ter fechado os olhos, tivesse em um quarto escuro ou como se estivesse em um labirinto tentando sair. (Alves, GF1 realizado em 03 de nov. de 2021).

Esse relato de Alves reforça o que já fora sinalizado pelos outros participantes: o simples ato de fechar os olhos para escutar uma música já pode favorecer a imaginação e a concentração. Da mesma maneira, Cíntia (GF1) sentiu que escutar de olhos fechados trouxe para ela novas sensações. “*Acho que isso contribuiu bastante para trazer esse imaginário, conseguir enxergar a música de uma forma mais completa*” (Cíntia, GF1 realizado em 03 de nov. de 2021). Para Lucas (GF2) escutar aquela música com os olhos fechados e buscando relaxamento corporal o fez lembrar-se de uma situação em uma viagem com sua esposa, em que sentiram medo e apreensão por estarem em um lugar deserto: “*quando eu ouvi a música, me veio rápido a imagem dessa experiência. A gente queria apertar o passo para poder chegar. Então aquelas notas rápidas me levaram a isso*” (Lucas, GF2 realizado em 20 de maio de 2022). Themis (GF2) disse que ato de fechar os olhos a fez escutar a música de forma mais relaxada, o que a fez lembrar-se de uma viagem que fez e das ondas que se formam quando o mar está batendo. No final se sentiu “*mais calma como se estivesse flutuando no vácuo*”.

Juvêncio (GF2), por sua vez, expôs que a escuta com os olhos fechados despertou algo diferente das experiências anteriores. Visualizou um balé com uma bailarina fazendo passos não convencionais. Possivelmente, a imaginação de “passos não convencionais” da bailarina seja um reflexo da forma e linguagem pouco ortodoxa da música, considerando que, no encontro anterior Juvêncio revelou ter gostado da música justamente por ela ser “diferente”. Em outras palavras, se a peça soa não convencional, a maneira de a bailarina dançá-la também deveria ser dessa forma.

Faço aqui uma relação entre as respostas emocionais dos ouvintes e as funções de escuta *comprendre* e *entendre*, de Schaeffer. Por estarem associadas a lembranças, imagens e sentimentos, penso que essas duas formas de escuta podem ajudar a compreender as respostas imaginativas dos ouvintes. Para Donato (2016, p. 39), “*comprendre* é extrair um sentido, um valor, tratando o som como um signo que remete a esse sentido, em função de uma linguagem, de um código (escuta semântica)”. Embora, por meio de seus códigos, o ouvinte possa extrair da obra um sentido, há também, naturalmente, por um aspecto de subjetividade em sua forma de escuta imaginativa. Essas respostas emocionais a partir de lembranças e significados pessoais poderiam, portanto, se relacionar também à função *entendre*, pelo seu caráter subjetivo e abstrato e por envolver intencionalidade na escuta (MELO, 2011, p. 54; REYNER, 2011, p. 98).

Diferente dos demais, que tiveram imaginação estimulada pela música, Sthella (GF2) comentou ter tido sensações físicas e sensoriais:

Foi uma sensação mais física no início e eu senti todo esse lado aqui do meu cérebro tremendo. Então eu senti quando ele ia para outras notas, o meu lobo frontal tremia e quando ele ia para notas mais graves, é como se fosse para mim uma luz azul indo até atrás do meu cérebro, como algo muito mais sensorial e diferente. (Sthella, GF2 realizado em 20 de maio de 2022).

A participante considerou que a razão de ter sentido efeitos físicos em várias partes do cérebro talvez tenha se dado pelo seu grande interesse por neuromusicologia, e por ela entender o cérebro como “um universo”. Lembro ao leitor, que essa foi a participante que anteriormente havia considerado, de forma um pouco crítica, que a obra parecia ser tocada por uma criança. Nessa terceira escuta, ela parece ter se abstraído desse tipo de sensação para observar outros aspectos sensoriais.

Os demais participantes do Grupo 2 não perceberam diferenças significativas nessa forma de escuta de olhos fechados em relação às experiências do encontro anterior.

O simples procedimento de fechar os olhos e relaxar o corpo no ato da apreciação pode proporcionar uma experiência diferente para o ouvinte, contribuindo para que as imagens venham e se transformem em cenas, histórias, ou tragam à tona memórias e sensações. Ao apreciar a obra dessa maneira, boa parte dos participantes demonstrou um aumento na visualização de imagens em suas mentes, se comparado à escuta com os olhos abertos. “[...] quem fecha os olhos para ouvir música continua ‘vendo’, imaginando certas imagens que aparecem como representações mentais: o solista, a orquestra ou outras imagens vagas e indefinidas” (BOAL-PALHEIROS; WUYTACK, 1996, p. 52, tradução minha)⁸⁰.

Zagonel (2008) propõe várias formas de escuta de uma obra, e duas delas “Ouvir e sentir” (escuta musical livre) e “Ouvir e imaginar a cena sugerida” foram empregadas. Porém, a autora não indica nenhum procedimento de escuta específico que ajude a imaginar, como o de fechar os olhos, por exemplo.

Vale ressaltar que essa apreciação de olhos fechados teve o objetivo de relembrar a obra e proporcionar uma nova maneira de escutá-la. Contudo, percebo que os participantes naturalmente imaginaram cenas por meio da música, sendo essa uma importante forma de criação de significado da obra. Além disso, o teor da imaginação dos ouvintes não necessariamente deveria estar associado às ideias do compositor que conheceram na contextualização do encontro anterior. Curiosamente, ao invés de imaginar cenas, uma das participantes sentiu a ativação de diferentes áreas de seu cérebro, o que também é uma forma válida de resposta à música.

⁸⁰ “Aquellos que cierran los ojos para oír música continúan “viendo”, imaginando determinadas imágenes que aparecen como representaciones mentales: el solista, la orquestra, u otras imágenes vagas e indefinidas” (BOAL-PALHEIROS; WUTACK, 1996, p. 52).

Uma observação que considero pertinente fazer é que essa escuta de olhos fechados foi a última prática de apreciação de estímulo puramente auditivo, pois as atividades seguintes foram todas com o uso de algum tipo de suporte visual externo: a *apreciação musical audiovisual*.

A atividade de construção de *musicogramas* foi uma forma de apreciação musical expressiva e audiovisual na qual os participantes deveriam escutar a peça e, ao mesmo, tempo ir construindo, em uma folha de papel, um esquema gráfico que representasse a música e os auxiliasse a compreender sua estrutura. Essa atividade praticamente não incitou os participantes a respostas de caráter emocional ligadas a esse primeiro tema. Somente Themis, do Grupo 2, demonstrou algo nesse sentido, representando a obra de forma mais abstrata e simbólica: “*Eu fiz vários desenhos sentindo mesmo a sensação da música e não tentando acompanhar ela*” (Themis, GF2 realizado em 20 de maio de 2022). No Grupo 1 não houve resposta emocional à obra nessa atividade. A escassez de comentários desta natureza pode talvez ser explicada pelo fato de os participantes estarem mais preocupados em descrever no papel a música de forma técnica e espacial, com alturas, duração, timbres e etc., do que em expressar emoções e sensações trazidas pela experiência.

Em minha pesquisa de mestrado (RODRIGUES, 2017) foi realizada uma atividade de apreciação musical expressiva e audiovisual com os alunos do 3º ano do Ensino Fundamental. As crianças deveriam expressar, por meio de desenhos, as imagens provocadas pela obra musical escutada. Talvez por serem leigos em música, esses alunos ilustraram suas sensações e imaginações de forma desvinculada de conceitos musicais. No caso dos participantes do estudo aqui relatado, ao invés de desenhos, pedi que fizessem um “mapeamento” da peça que permitisse visualizar a sua estrutura, descrevendo trechos e sensações e favorecendo a familiarização da obra. Ao mesmo tempo em que eles poderiam se expressar por formas e imagens, estariam também construindo esquema gráfico que oferecesse uma visão linear e global da peça.

A partitura também é um registro gráfico, mas tem como princípio o simbolismo da notação musical. No musicograma, esta notação é substituída por um simbolismo mais simples e acessível para ouvintes não músicos, com o qual se pretende ajudar a atingir o objetivo de apreender a estrutura total da obra⁸¹. (BOAL-PALHEIROS; WUYTACK, 1996, p.53, tradução minha).

⁸¹ Una partitura es también un registro gráfico, pero tiene como principio el simbolismo de la notación musical. En el *musicograma*, esta notación es substituida por un simbolismo más sencillo y accesible para los oyentes no músicos, con el se pretende ayudar a conseguir el objetivo de aprehender la estructura total de la obra (BOAL-PALHEIROS; WUYTACK, 1996, p. 52).

Talvez essa dificuldade de se desprenderem de elementos mais concretos e conceituais da obra os tenha impedido de descrever, nos esquemas gráficos, aspectos que representassem suas emoções. Considero isso como algo compreensível, pois, como mostra Boal-Palheiros e Wuytack (1996), a proposta do *musicograma* acaba por ser mais concreta.

Na quarta forma de escuta (feita com a partitura) também pude observar os elementos que fazem parte deste Tema 1, que diz respeito aos aspectos emocionais. Talvez devido ao fato de todos os participantes terem certo domínio da partitura, esse foi o tipo de escuta que os deixou mais à vontade. Assim que terminou a apreciação da peça acompanhada de sua partitura, Cíntia e Alves (GF1) comentaram que sentiram vontade de continuar escutando o restante da música. Cíntia, aliás, revelou ter sido essa apreciação com a partitura a forma mais confortável de escuta até então. Manifestações de prazer e conforto em escutar músicas como essa não tinham sido observadas nas escutas anteriores, pois o acesso à partitura não só provocou maior satisfação nos dois ouvintes, como despertou o desejo de que a escuta prosseguisse. Por serem ambos pianistas, uma das possibilidades é a de que a escrita para seus instrumentos tenha lhes proporcionado familiaridade. Além disso, o piano é um instrumento tradicionalmente ensinado através de partitura, e para esses participantes talvez tenha ficado relativamente mais fácil “enxergar” as ocorrências musicais na pauta.

Diante disso, percebe-se a eficiência da modalidade de *apreciação musical audiovisual* em favorecer a atenção do ouvinte e o sentido do material musical escutado. A esse respeito, Boal-Palheiros e Wuytack (1996) esclarecem:

A representação da estrutura dos eventos auditivos por meio de esquemas visuais facilita a percepção da unidade, pois possibilita aproximar os detalhes sem separá-los do todo. Essa representação visual permite que contrastes sejam relacionados e elementos semelhantes sejam contrastados. (BOAL-PALHEIROS; WUYTACK, 1996, p. 19, tradução minha)⁸².

Em minha pesquisa de mestrado, uma das formas de apreciação musical que foi mais marcante e que mais prendeu a atenção das crianças foi justamente uma atividade de apreciação musical audiovisual, um vídeo com uma animação gráfica da música *Arabesque n.º 1*⁸³, de Claude Debussy (RODRIGUES, 2017). Contudo, isso não é consensual. A esse respeito, Boal-Palheiros e Wuytack argumentam que os meios visuais devem permanecer somente como “meios de apoio, sendo a audição o objeto principal” (BOAL-PALHEIROS;

⁸² La representación de la estructura de los acontecimientos auditivos por medio de los esquemas visual facilita la percepción de la unidad, una vez que torna posible aproximar los detalles sin separarlos del conjunto. Esta representación visual permite relacionar los contrastes y hacer contrastar elementos semejantes (BOAL-PALHEIROS; WUYTACK, 1996, p. 19).

⁸³ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=fEIE-LFep9w>. Acesso em 23 jul. de 2022.

WUYTACK, 1996, p. 19, tradução minha)⁸⁴. No entanto, em minha experiência como professor, percebi como é difícil chamar a atenção de alunos, sobretudo crianças, apenas com recursos auditivos. Por isso, defendo o uso de outros campos da percepção até que a pessoa esteja habituada a ouvir.

Volto aqui a tratar de experiência com a partitura da obra. Assim como o primeiro grupo, os participantes do Grupo 2 também demonstraram entusiasmo em escutar a obra acompanhando a sua partitura, embora tenham estranhado o tipo de escrita musical empregado pelo compositor, algo não observado no outro grupo. Cláudio, Juvêncio e Sthella (Grupo 2) disseram ter sido difícil entender a partitura, achando-a confusa. Sthella revelou ter achado curioso o compositor não ter escrito fórmulas de compasso, mas ainda assim assumiu que gostou muito de conhecer a partitura.

É importante considerar que a escrita musical dessa peça foge do modelo tradicional, trazendo indicações menos comuns. Portanto, o estranhamento dos ouvintes possivelmente se deu por essa falta de familiaridade com o tipo de grafia. Apesar de terem considerado a partitura confusa, os participantes demonstraram ter gostado de conhecê-la, como Juvêncio “*que achou bem interessante, justamente por não ser uma partitura convencional*” (Juvêncio, GF2 realizado em 20 de maio de 2022). Lilia (GF2) também afirmou ter gostado da partitura e a achado interessante, e não demonstrou qualquer desconforto com a escrita. Essa participante fez uma relação curiosa e interessante entre o *musicograma* da atividade anterior e a partitura da peça: “*Essa coisa que você mostrou no musicograma, eu enxerguei isso agora, como se ele estivesse enxergando esse musicograma, tipo, agora vai ter a Via-láctea. Agora vai ter galáxia, agora vai ter a Vênus passando*” (Lilia, GF2 realizado em 20 de maio de 2022). Lilia traz aqui novamente a ideia de espaço, galáxias, etc., e provavelmente pelo prefácio a partitura com as informações que trazem esses elementos, e com o título de cada um dos movimentos (Pórtico do crepúsculo, Vênus, Via-Láctea).

Para Lucas (GF2), aquela partitura funcionou como uma espécie de “mapa”, e isso o ajudou a entender a obra, sobretudo pelo fato do compositor ter apresentado explicações sobre símbolos e significados da música:

Eu enxerguei essa partitura como um mapa [...]. Como se fosse aquilo dizendo “Isso significa isso, isso significa aquilo...” como uma bula [...] Mas ele faz questão de explicar o que cada coisa ali mais ou menos quer dizer. Aí quando eu vi a partitura, isso me ajudou bastante. (Lucas, GF2 realizado em 20 de maio de 2022).

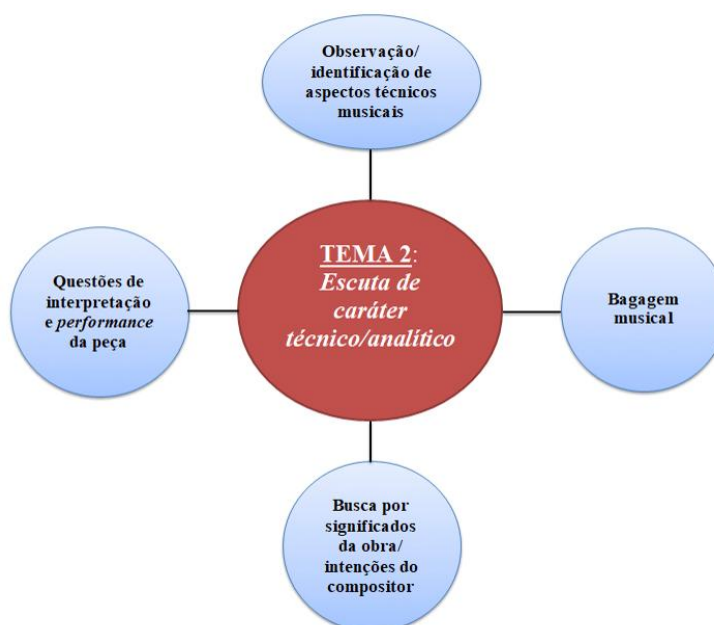
⁸⁴ “[...] medios de apoyo, siendo la audición el objeto principal” (BOAL-PALHEIROS; WUYTACK, 1996, p. 19).

Assim, a partitura cumpriu função parecida com a do *musicograma* para Lucas, ao servir como guia para o ouvinte se situar e ter uma visão mais global da peça, como propõe Boal-Palheiros e Wuytack (1996). Desta forma, a partitura pode, de fato, servir de referência visual como um *musicograma*, porém, de forma mais completa e mais precisa.

5. 2 - Tema 2 – Escuta de caráter técnico/analítico

Além dos aspectos de caráter emocional, os participantes também se atentaram para questões técnico/musicais da peça. Desta forma, buscaram um sentido lógico para o que estava sendo escutado, não apenas se deixando levar pelas emoções e sensações proporcionadas pela música. Suas falas voltadas a questões específicas do universo musical, como estrutura, elementos musicais, técnicas do instrumento e aspectos interpretativos formaram o **Tema 2**, denominado “*Escuta de caráter técnico/analítico*”. Este tema foi construído a partir de quatro códigos: “*Observação/ identificação de aspectos técnicos musicais*”; “*Bagagem musical*”; “*Questões de interpretações e performance da peça*” e “*Busca por significados da obra/ intenções do compositor*”.

Figura 2: Tema 2 e seus códigos formadores



Fonte: elaborada pelo autor

Nos primeiros contatos com as *Cartas Celestes n° 1*, algumas falas dos ouvintes versaram sobre o sentido técnico e analítico, apontando aspectos como tonalidade, possibilidade de exploração do instrumento, textura, etc.

Ao escutar a peça pela primeira vez, Alves (GF1) comentou que, no decorrer da música, ficou se perguntando qual seria sua tonalidade e se era tocada por um ou dois pianos. “*Imagino até a pessoa tocando, o local que ela estava, se era em um estúdio, se era uma apresentação*” (Alves, GF1 realizado em 20 de outubro de 2021). Sérgio (GF1) comentou que a observação de Alves o levou a considerar a possibilidade de serem dois pianos ou um único piano tocado a quatro mãos. Essa reflexão demonstra como a forma de escuta coletiva, com análises e comentários de vários membros, pode levar o ouvinte a perceber a obra sob a perspectiva de outros ouvintes, em um processo de influência mútua entre os participantes. Para Cíntia (GF1), a intenção do compositor foi a de expandir as possibilidades sonoras do piano. Pelo fato de Cíntia ser pianista, é provável que ela, naturalmente, tenha observado aspectos específicos da técnica do instrumento e suas possibilidades de expansão.

Devido à textura dessa música, *Sthella*, do Grupo 2, teve dificuldade em identificar o que seria acompanhamento e o que seria o tema. Pelas características da peça, essa impressão é algo de certa forma justificável, sobretudo em uma primeira escuta, quando ainda não se tem familiaridade com a obra e ainda não foram apresentadas informações básicas sobre a mesma. Porém, talvez essa ouvinte estivesse buscando na obra algum tipo de textura que não necessariamente fizesse parte da linguagem da peça (como definição entre tema e acompanhamento). Acredito que esse tipo de situação (buscar em uma música elementos que não fazem parte dela) pode até vir a gerar certa frustração ou estranhamento no ouvinte. Embora não trate exatamente de circunstâncias dessa natureza, a *Teoria dos Protótipos*, de Martindale e Moore (1988, *apud* NORTH; HARGREAVES, 2013, p. 85), pode ajudar, de alguma maneira, a compreender a tendência do ouvinte de buscar correspondência entre a música escutada e os modelos criados a partir de seus hábitos de escuta. “A preferência por protótipos está baseada na noção de que deveríamos, conseqüentemente, preferir coisas que fossem classificadas facilmente” (NORTH; HARGREAVES, 2013, p. 85, tradução minha)⁸⁵. A reflexão que surge é se o uso de referências musicais “incompatíveis” (referências tonais para música atonal, por exemplo) poderia ser uma das razões para a rejeição de obras musicais menos convencionais.

⁸⁵ The preference for prototypes models is based on the notion that we should consequently prefer things that are classified easily (NORTH; HARGREAVES, 2013, p. 85).

Juvêncio (GF2), por sua vez, relatou ter reconhecido alguns intervalos musicais na peça, como saltos de terça. Outros participantes se surpreenderam com sua habilidade de identificar saltos, mas Juvêncio demonstrou que, na verdade, aqueles intervalos de terça davam a ele uma referência tonal e mais conforto em escutar. Embora seja uma estratégia válida, essa busca por intervalos demonstra uma necessidade de se recorrer ao “ouvido tonal” para escutar música “atonal”, algo compreensível para quem está mais habituado com o sistema tonal.

Nas primeiras vezes que escutaram a música, ambos os grupos produziram menos falas de caráter técnico/analítico, referentes ao tema, dando a impressão que nos primeiros contatos com a obra o impacto maior se deu mais no sentido emocional. À medida que novas escutas foram sendo feitas e o nível de familiaridade foi aumentando, os ouvintes puderam se atentar mais aos detalhes e às questões de caráter técnico, como será visto adiante.

Ao escutar a peça pela segunda vez, Sérgio (GF1) disse ter tido ainda a sensação de tensão na peça, mas pôde notar mais a sua textura. *“No final ele faz uma coisa que eu não percebo tanto nos outros trechos: que ele usa a região média do piano, dando a entender, ‘estou chegando em um ponto aqui’”* (Sérgio, GF realizado em 03 de novembro de 2021). Como já mencionado, Sloboda (2008) considera importante que uma música seja escutada várias vezes para que mais detalhes sejam percebidos nela, e isso pôde ser observado nos participantes. Na segunda vez, Sérgio prestou mais atenção em algo que lhe foi menos perceptível na primeira vez: a textura musical da peça. Algo similar ocorreu com Cíntia nesta segunda escuta contextualizada:

Eu acho que me impactou muito, pra mim mudou muita coisa. A questão dos clusters ali, que imprimem a sensação da poeira cósmica. Quando começa ali, a música te traz já para esse ambiente. E depois continua essa sensação de explorar o instrumento, mas agora, também trazendo para essa questão galáctica, vamos dizer assim. (Cíntia, GF1 realizado em 20 de outubro de 2021).

Alves (GF1), por sua vez, demonstrou uma nova percepção sobre a composição: *“A gente acabou usando essas informações [da contextualização] e isso começa a aguçar algumas coisas. Para mim veio a busca por imaginar os planetas, com as informações que você deu”* (Alves, GF1 realizado em 20 de outubro de 2021). Além disso, em sua visão, o compositor pareceu ter tido a intenção de explorar o instrumento por meio da mistura de um grande número de harmônicos, algo próximo ao que Cíntia (GF1) já havia apontado anteriormente.

Na segunda vez que escutaram a peça somente o Grupo 1 trouxe falas de caráter técnico/analítico que ajudasse a compor o Tema em questão. Ainda assim, foram poucas as observações neste momento da pesquisa. De um modo geral, os dois grupos fizeram poucas considerações sobre aspectos técnico/ musicais no primeiro encontro, se comparado às falas relacionadas aos outros temas.

Ao construírem o *musicograma* baseando-se na música, Sérgio (GF1) fez uma série de observações de caráter técnico, apontando a presença de *trinados* em alguns trechos e a mudança na duração dos acordes, entre outras coisas:

Ele começa [o compositor] em um tempo maior no mesmo acorde, e depois vai diminuindo o tempo [duração]. É aí que começam as notas soltas, e aí ele para de fazer aquela parte do grave, e fica só com as notas. Aí na segunda parte ele continua com isso, e vem o acorde grave que eu falei, com esse trinado durante muito tempo, e depois ele desce rápido, com o trinado também, e se tornam notas mais espaçadas. (Sérgio, GF1 realizado em 03 de nov. de 2021).

A tarefa de escutar e registrar as ocorrências musicais em um gráfico parece ter feito com que os participantes tivessem um olhar ainda mais técnico sobre a obra. Tomo como exemplo Sérgio, que descreveu vários elementos e passagens musicais de forma bastante minuciosa. Vejo que, se ao invés do *musicograma*, lhes fosse pedido que desenhassem as sensações e imagens surgidas com a peça, talvez tivessem vindo à tona mais aspectos de caráter emocional do que técnicos, como ocorreu.

Nessa atividade de construção de *musicogramas*, o Grupo 1 teve um enfoque mais técnico e menos emocional para a música, enquanto os participantes do Grupo 2, por outro lado, não trouxeram falas relevantes no sentido mais analítico⁸⁶.

Acredito que se a atividade fosse realizada sobre uma composição tocada por vários instrumentos (um quinteto de sopros, por exemplo), possivelmente os ouvintes teriam elementos para criar esquemas gráficos mais diversificados, como diferentes cores para cada linha melódica (ou desenho desses instrumentos), como nos *musicogramas* de Boal-Palheiros e Wuytack (1996). Mas, pelo fato de *Cartas Celestes n° 1* ser uma obra para piano solo, não haveria tal variedade de timbres. No entanto, outros elementos como dinâmica, textura e andamento poderiam ter sido apontados. Mas essa dificuldade por parte dos participantes é justificável, pois as experiências com ambos os grupos mostraram que a construção de um *musicograma* não é uma tarefa simples de ser realizada nas primeiras vezes, sendo necessária

⁸⁶ Suas respostas a essa atividade se deram somente em relação ao Tema 3, *Contribuições trazidas a partir das práticas de escuta e diálogos*, e serão vistas na seção seguinte, referente a esse tema.

certa recorrência para que os participantes possam ir aos poucos assimilando a proposta e a aprimorando.

Cíntia (GF1) também se deteve muito em questões técnicas, porém mais no tocante às particularidades do piano (idiomatismo) e ruídos surgidos na execução da peça. “*Eu fiquei muito atenta aos ruídos que o piano produzia. Foi um pouco difícil para mim me desligar dessa parte técnica para ir para a música. O som do martelo e da tecla também foi uma coisa que atrapalhou a minha audição.*” (Cíntia, GF1 realizado em 03 de nov. de 2021). Cíntia é pianista e isso provavelmente contribuiu para que ela atentasse para esses sons específicos. Vejo que tais “problemas” talvez sejam mais perceptíveis para quem toca o instrumento, e isso pode ser interessante na apreciação entre músicos. Os participantes podem apontar questões próprias do seu instrumento que sejam menos perceptíveis aos outros. “*É muito difícil você conseguir evitar completamente o ruído assim. [com] quanto mais intensidade você está tocando, mais ruído vai ser produzido. É inevitável*” (Cíntia, GF1 realizado em 03 de nov. de 2021).

Copland (1974) considera este tipo de escuta consciente e atenta como uma escuta inteligente (pertencente ao *plano puramente musical*)⁸⁷. Este é o tipo mais valorizado pelo autor, e se caracteriza por levar o ouvinte a compreender e reconhecer aspectos de uma música além de melodia e ritmo, tendo maior consciência dos outros elementos (COPLAND, 1974, p. 16). Se pensado de forma literal, “os elementos presentes” podem ser entendidos não só como aqueles escritos propositalmente pelo compositor, mas também os ruídos secundários da execução. Porém, embora Cíntia estivesse atenta a ponto de perceber esses “sons secundários”, essa percepção aguçada fez com que eles interferissem de forma considerável em sua concentração.

Acredito que se alguns sons secundários estão desviando a atenção da obra, o ouvinte deve, se possível, tentar abstrair-se deles e direcionar seu foco para o que é essencial na música. Em sua categoria *entendre*, Schaeffer mostra que a escuta pode ser seletiva. Acredito que o aspecto direcional e intencional dessa função da escuta de Schaeffer pode ser utilizado para voltar o foco auditivo para aquilo que é mais importante para o ouvinte no ato da escuta (algo não ocorrido com Cíntia, que não conseguiu se desligar dos ruídos). Ainda dentro da teoria de Schaeffer, essa atitude seria a de desprender-se da forma *ouïir* (mais geral e indiscriminada) e concentrar-se no *entendre*, mais direcionada e intencional. Vejo, portanto

⁸⁷ Os outros dois planos citados pelo autor são o *plano sensível* e o *plano expressivo* (COPLAND, 1974, p. 12).

que essa questão pode ser trabalhada na formação de músicos e professores, mas também em turmas escolares.

Ao visualizarem a partitura da peça, Alves e Cíntia (ambos pianistas do Grupo 1) se sentiram ainda mais fundamentados para tratarem de questões técnicas do instrumento. Esse recurso permitiu que eles enxergassem toda a construção da peça e as indicações técnicas do compositor. Notaram também elementos que ainda não haviam percebido, além de diferenças entre o que estava na partitura e o que escutavam: “*ele passava a mão tão rápido [pelas teclas], que eu falei assim: ‘gente! Ele não tá tocando a nota certa não. Não é possível’*” (Cíntia, GF1 realizado em 03 de nov. de 2021).

Alves (GF1) também observou aspectos relacionados à sua execução no piano:

Eu também achei que pareceu mais difícil do que o que está no papel, assim, na questão de execução. Me parece que depende também muito da qualidade do instrumento, na questão da resposta mecânica dele, muito rápida. Tem também toda essa questão da velocidade, da volta da tecla, e aí vai ter um momento que ele aperta lá e não sai som. (Alves, GF1 realizado em 03 de nov. de 2021).

Como visto, a partitura deu aos ouvintes uma visão mais clara e aguçada da peça, e, a partir disso, buscaram verificar se os elementos que haviam colocado no *musicograma* estavam em conformidade com a partitura. “*Eu fiquei muito feliz de ver que eu consegui no meu esquema anterior, colocar palavras que de fato estavam na partitura. Eu coloquei a luminosidade, e ali tinha na partitura, escrito uma indicação*” (Cíntia, GF1 realizado em 03 de nov. de 2021). Sthella (GF2) também demonstrou ter gostado de enxergar na partitura os elementos que ela havia colocado em seu *musicograma*. Assim como Cíntia, sua fala aponta que os participantes de ambos os grupos pareciam um pouco preocupados em “acertar” os elementos da peça em seus *musicogramas*, como se estes fossem um ditado, e a partitura, seu gabarito.

A apreciação musical audiovisual, com uso da partitura permitiu essa complementação do sonoro com o visual, esclarecendo determinados elementos que a escuta pura não pôde revelar, e confirmando outros. Porém, o objetivo não foi o de obter respostas “certas” ou “erradas” ou descrever precisamente o que tinha na peça, como em um “ditado”, até mesmo porque a apreciação musical pode ser realizada sob diversos enfoques, sendo o técnico apenas um deles.

Sobre a visualização da partitura, o Grupo 2 fez menos comentários voltados a questões técnico-musicais da obra ao tema. Themis comentou que a partitura da peça a fez lembrar muito a estética das partituras de chorinho, gênero musical que ela costuma tocar.

“Sempre tem aquele mapeamento A-B-C, que é para o músico saber qual parte ele vai tocar ali”. (Themis, GF2 realizado em 20 de maio de 2022). Assim, essa participante pôde enxergar similaridade entre uma forma musical comum a ela, e os três movimentos da peça escutados (Pórtico do Crepúsculo — Vênus — Via-Láctea)⁸⁸.

A partitura parece ter trazido para Juvêncio (GF2) maior segurança sobre as intenções do compositor, pois parecia que antes havia dúvida sobre a seriedade da composição, e só após ter acesso à sua escrita pôde ter uma maior certeza de que se tratava de uma obra “séria”, construída com um propósito definido.

Talvez a gente não saiba, mas ele [o compositor] tem plena convicção do que ele está fazendo. Então, para mim, com a partitura, ficou claro de que ele sabia o que estava escrevendo, o que ele estava fazendo, na cabeça dele, fazia sentido. Lendo e vendo o que ele escreveu para mim, ficou muito claro. Porque realmente, me deu a impressão de que ele sabia o que ele estava fazendo. Não é como se fosse eu, tocando qualquer coisa no piano e dizendo que é “a minha música”. (Juvêncio, GF2 realizado em 20 de maio de 2022).

Mais uma vez, parece que a falta de familiaridade de Juvêncio com esse gênero musical contemporâneo o levou, de alguma maneira, a considerar a obra como algo “aleatório”. As várias escutas da peça, a contextualização, as conversas a respeito das experiências de escuta parecem não ter sido suficientes para que esse ouvinte tivesse plena convicção de que se tratava de fato de uma composição estruturada, e não de algo tocado a esmo, tendo sido preciso “ver para crer”.

Na apreciação sobre o vídeo da peça, o diálogo no Grupo 1 se deu muito em torno da possibilidade ou não de o intérprete tocar essa obra duas vezes da mesma maneira. “*Aí eu me pergunto se esse mesmo intérprete conseguiria tocar da mesma forma mais de uma vez. Eu acho que não. Não sei...*” (Sérgio, GF1 realizado em 03 de nov. de 2021). Cíntia considerou que realmente seria difícil repetir da mesma maneira:

Você tem indicação de pedal que vai durar um trecho inteiro, enfim... Mas a forma como você vai soltar esse pedal e o tempo que você vai levar para descer esse pedal de novo. Enfim, deixa abertura para o performer quase que participar da composição. (Cíntia, GF1 realizado em 03 de nov. de 2021).

Percebo ainda que o compositor deixe margem para que o intérprete atue como “coautor”, isso não significa que seriam feitas diferentes escolhas interpretativas a cada nova

⁸⁸ No choro tradicional é empregada a forma *Rondó* (A-B-A-C-A), que é formada por três partes, porém sempre retornando à parte A.

execução, ou que, pela complexidade da música, o pianista não conseguisse se lembrar de suas escolhas e tivesse que “improvisar” cada vez que fosse tocar.

Contudo, se para os participantes essa peça pode parecer complexa demais para ser repetida da mesma forma, para o compositor e para o intérprete — que conhecem a obra profundamente — isso talvez não seja um problema. Para quem não tem familiaridade — como no caso dos ouvintes da pesquisa — pode ser que em alguns momentos essa peça possa parecer uma massa sonora disforme, densa e intrincada de tal modo que não pode ser memorizada completamente pelo intérprete. Pela mesma razão, a impressão que possuem da música é que, pelas suas características, não é possível ao ouvinte perceber modificações ou erros na execução. “*Você às vezes tem a sensação que ele errou e ele parece que ‘entrega’ isso. O dedo não foi, mas ele fez alguma outra coisa assim...*” (Alves, GF1 realizado em 03 de nov. de 2021).

O que talvez explique a ênfase dada à dificuldade de repetir a mesma execução da peça seria a falta de familiaridade desses ouvintes com a linguagem musical contemporânea, fazendo a música parecer algo quase “inacessível”. Essa impressão de “complexidade” pode ter se dado, sobretudo, após conhecerem a partitura e assistirem ao vídeo da *performance*. Observa-se aqui talvez um caso de *complexidade subjetiva*, quando a baixa familiaridade do ouvinte com a linguagem dificulta a sua compreensão, dando uma impressão maior de complexidade (NORTH; HARGREAVES, 2013, p. 81).

No Grupo 2, o diálogo se deu em relação ao nível de complexidade da música. Ao assistir à *performance*, Sthella considerou *Cartas Celestes nº 1* com uma peça não muito difícil de ser tocada. Segundo a participante, as técnicas empregadas nessa obra não são muito avançadas e nem muito variadas. “*Eu acho que o pianista mais experiente conseguiria tocar ela, talvez não com tanta tranquilidade, mas não demoraria tanto para aprender*” (Sthella, GF2 realizado em 20 de maio de 2022). Vale lembrar que a percepção de Alves (GF1), também pianista, foi bem diferente da de Sthella: em seu ponto de vista, quando ele viu o pianista, tocar, teve a impressão de a peça ser mais difícil de ser tocada do que parecia pela partitura.

Lucas (GF2), por sua vez, se mostrou curioso e intrigado com os aspectos técnicos e interpretativos da composição. “*Eu gostaria de saber se essas coisas estão na partitura ou se é o pianista que tem que desenvolver isso, porque não é só sentar e sair tocando*” (Lucas, GF2 realizado em 20 de maio de 2022). Ao comentar a respeito, o participante se referia a questões técnicas do instrumento, como articulação, dedilhado, qual mão utilizar em cada

passagem, uso do pedal, etc. Sthella discordou, afirmando que qualquer pianista experiente tocaria aquela peça até com certa naturalidade.

O posicionamento de dedos e mãos é muito natural para o pianista, [...] o pianista vai sendo formado desde o início para saber escolher a melhor posição, o melhor dedo, entendeu? Talvez outro pianista pudesse tocar de outra maneira, mas essa questão de escolher ou não, é muito natural. (Sthella, GF2 realizado em 20 de maio de 2022).

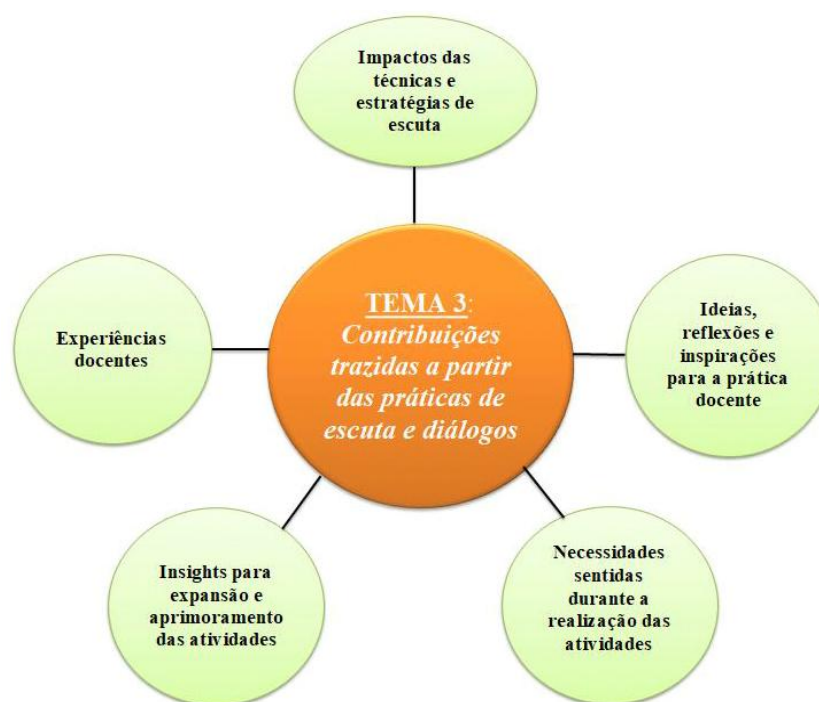
Quanto à discussão do aspecto técnico da obra, somente Sthella (GF2) considerou como “pouco complexo”. No entanto, a percepção do nível de complexidade técnica de uma obra pode ser algo subjetivo, a depender de fatores como o próprio nível técnico do músico. Tanto Lucas (GF2) quanto Sthella são pianistas, e talvez isso explique porque esse aspecto idiomático do instrumento lhes chamou tanto a atenção.

Os dois grupos demonstraram curiosidades e trouxeram questionamentos a respeito da *performance* e da interpretação da obra. No entanto, a diferença básica entre as falas de caráter técnico/analítico dos grupos foi que o Grupo 1 se ateuve muito a possibilidades interpretativas da música, enquanto no Grupo 2 o que predominou foi o interesse pelo nível de complexidade técnica da execução. No primeiro caso, pode ser explicado por acharem a peça complexa demais para ser reinterpretada da mesma forma, enquanto no outro caso, o que se discutiu foi a dificuldade técnica da obra, do quão ela poderia ser difícil para o pianista, no sentido “mecânico” da execução.

5.3 - Tema 3: Contribuições trazidas a partir das práticas de escuta e diálogos

O Tema 3, intitulado “*Contribuições trazidas a partir das práticas de escuta e diálogos*”, foi formado pelo agrupamento de cinco códigos: “*Impactos das técnicas e estratégias de escuta*”; “*Necessidades sentidas durante a realização da atividade*”; “*Ideias, reflexões e inspirações para a prática docente*”; “*Insights para expansão e aprimoramento da atividade*” e “*Experiências docentes*”.

Na Figura 3, apresento o terceiro tema. Entre os três temas surgidos, este é, possivelmente, o que contribui de forma mais direta para atingir os objetivos da presente investigação, pois, diz respeito aos reflexos que as experiências de escuta tiveram sobre os participantes, e os pensamentos surgidos sobre o trabalho pedagógico.

Figura 3: Tema 3 e seus códigos formadores

Fonte: elaborada pelo autor

Cíntia (GF1) relatou que o procedimento de escutar a peça com os olhos fechados, juntamente a contextualização trazida no encontro anterior, deixou sua imaginação mais livre, e a experiência se tornou ainda mais visual, enquanto para Sérgio (GF1), essa estratégia o ajudou a pensar na ideia de planetário. Para Fernando (GF2), o relaxamento trouxe uma experiência diferente de escuta, assim como para Victor, que destacou que a busca por uma nova forma de apreciar a obra já lhe proporcionou uma mudança na experiência. No que diz respeito ao Tema 3, os integrantes do Grupo 1 comentaram que fechar os olhos trouxe a eles um maior estímulo à visualização. Já os ouvintes do Grupo 2 relataram simplesmente que houve mudanças na percepção da obra, sem apontar quais especificamente.

Para Meyer (2001), a atitude mental do ouvinte é uma variável que pode influenciar na assimilação da música e se caracteriza pela antecipação, ou seja, de um preparo prévio para a música a ser escutada. Acredito que o simples procedimento de fechar os olhos e relaxar o corpo, já seria uma forma de atitude mental para apreciação, uma maneira de entrar em sintonia, uma espécie de “ritual” que pode favorecer a concentração do ouvinte e uma maior assimilação da obra.

Ao destacarem a escuta de olhos fechados, os ouvintes reforçam os benefícios da utilização deste recurso dentro da estratégia de escuta de um professor com seus alunos,

benefício já apontado em minha dissertação de mestrado (RODRIGUES, 2017, p. 116). Na pesquisa citada, esse procedimento se mostrou muito eficaz com crianças, tendo favorecido a concentração e o interesse pela apreciação.

A atividade da construção de *musicogramas* trouxe um grande número de dados, falas e *insights* relacionados ao tema *Contribuições trazidas a partir das práticas de escuta e diálogos*, favorecendo reflexões e aprimoramentos dessa proposta. A primeira coisa a se destacar é que, de um modo geral, os participantes de ambos os grupos demonstraram dificuldade em realizar a atividade e produzir os *musicogramas*.

No Grupo 1, Cíntia sentiu dificuldade em escutar e desenhar o gráfico ao mesmo tempo, o que comprometeu muito a sua concentração. “*A vontade que dá é de ir parando a música, e ir digerindo aquele texto que você acabou de ouvir*” (Cíntia, GF1 realizado em 03 de novembro de 2021). Sérgio (GF1), disse que foi importante já ter escutado a obra algumas vezes antes, mas que seria necessário escutar a música um pouco mais para produzir um esquema gráfico mais completo. “*Foi muito importante a gente ter escutado três vezes, ou quatro. Precisaria também, para ficar um esquema completo, mais umas três escutas*” (Sérgio, GF1 realizado em 03 de novembro de 2021).

Nesse sentido, Berlyne (*apud* NORTH; HARGREAVES, 2013) contribui ao apontar que o nível de familiaridade do ouvinte com determinada música pode estar ligado a um maior ou menor grau de *complexidade subjetiva*. Acredito que é fundamental escutar várias vezes a mesma música para maior assimilação da obra, e isso pode reduzir significativamente o nível de *complexidade subjetiva* para o ouvinte. Porém, além de escutar repetidas vezes, devem ser exploradas diferentes formas de escuta a cada apreciação, como ocorreu neste estudo. Aliás, um experimento realizado por Sloboda e Parker (1985 *apud* SLOBODA, 2008) corrobora essa ideia, pois observou-se que os detalhes de uma melodia foram sendo percebidos pelo ouvinte a cada nova escuta do mesmo material (SLOBODA, 2008, p. 251).

Para Meyer (2001), a rejeição por uma determinada música pode ocorrer quando o ouvinte desconhece “o curso futuro dos acontecimentos”. Essa concepção, embora pensada sob outra ótica, vai ao encontro do que sugere Sloboda (2008) e Berlyne (*apud* NORTH; HARGREAVES, 2013), e da mesma forma, considera-se o procedimento de escutar a mesma música várias vezes, de variadas formas, como uma maneira de desmistificar a obra, diminuindo a rejeição a cada vez que é escutada.

As necessidades e limitações sentidas por Cíntia e Sérgio, do Grupo 1, podem abrir novas possibilidades de exploração dessa atividade (sendo que a mesma dificuldade pode também surgir com alunos em sala de aula). Os dois tipos de apreciação — pausando a

música ou escutando-a novamente várias vezes — se mostram variantes bastante funcionais e igualmente válidas de se realizar a apreciação. É possível enxergar aí uma contribuição de caráter “didático” proporcionada por essa prática, pois observa-se nessas falas alguns códigos que ajudaram a compor o Tema 3, sobretudo em relação às necessidades e/ou dificuldades sentidas pelos participantes durante a atividade, levando a reflexões, *insights* e aprimoramentos.

Alves (GF1) relatou ter sentido dificuldade em organizar o espaço na folha para fazer “caber” o gráfico, e em escolher os símbolos para representar o que havia escutado. Embora a ideia da atividade tenha sido produzir gráficos de forma livre e intuitiva, Alves pareceu ter focado no uso de símbolos pertencentes a algum tipo de convenção, agindo com certo “perfeccionismo”, buscando representar sua escuta de forma precisa. Porém, a atividade poderia ser feita de forma mais livre, sem tanto rigor ou convenções.

Talvez a comunicação empregada não tenha sido tão clara e tenha levado os participantes a não se sentirem tão “livres”, como era o objetivo inicial da atividade. Dentro do presente tema, acredito que a conduta do professor deva ser a de primeiro estimular a liberdade na forma de expressão gráfica, de modo que o aluno não se prenda a formas preestabelecidas ou à ideia de “certo-errado”. No entanto, após a experiência com o primeiro grupo, percebi que teria sido importante apresentar previamente um *musicograma* já pronto aos participantes para que servisse de modelo a eles (algo realizado posteriormente com o Grupo 2). O objetivo desse tipo de escuta deve ser a transformação de sentimentos subjetivos provocados pela música em algo visível e que faça sentido para o ouvinte.

Nassif e Schroeder (2014) buscam se afastar de um modelo de apreciação voltado ao simples reconhecimento e descrição dos elementos da música — chamado por eles de escuta estruturalista. Pela maneira com que foi apresentada a atividade, pode ser que os participantes tenham sido, de forma não intencional, induzidos a uma escuta mais estruturalista. No entanto, o foco não foi puramente descrever a peça, mas promover uma organização gráfica do que os participantes estavam percebendo na obra, transformando o discurso musical em algo visual. Sobre o do suporte visual, Boal- Palheiros e Wuytack (1996, p. 19) mostram que:

Algo que deve ser levado em conta para a pedagogia da audição é a óbvia vantagem que a função visual tem sobre a função auditiva em termos de percepção, experiência e assimilação da forma. A visão sempre ocorre no presente e abrange o todo, enquanto a audição sempre ocorre ao longo de um período de tempo; eis a razão do nosso interesse pelo visual como suporte

para o auditivo. (BOAL-PALHEIROS; WUYTACK, 1996, p. 19, tradução minha)⁸⁹.

As dificuldades sentidas pelos membros do Grupo para construir os *musicogramas* foram as seguintes: Cláudio revelou ser complicado para ele transmitir para o papel o que a obra o fez imaginar. “*É uma coisa um pouco mais difícil de você conseguir representar, uma coisa mais abstrata*” (Cláudio, GF2 realizado em 20 de maio de 2022). Assim como Cíntia, do Grupo 1, Themis (GF2) também sentiu necessidade de voltar a trechos da música para escutar novamente. No caso de Juvêncio (GF2) o problema foi produzir algo que fizesse sentido para ele próprio e que pudesse entender depois. Sthella disse ter facilidade em imaginar quando escuta música, mas que sentiu dificuldade no momento de produzir seu *musicograma*: “*porque na minha mente eu já crio uma imagem, e então botar no papel para mim é mais difícil*” (Sthella, GF2 realizado em 20 de maio de 2022).

De um modo geral, vejo que ambos os grupos tiveram um tipo de dificuldade bastante parecida com os *musicogramas*, que foi justamente a de produzir o gráfico. Embora tenham surgido alguns entraves mais específicos, via de regra, a dificuldade em executar a tarefa foi basicamente a mesma. Vale considerar que o Grupo 2 teve o “benefício” de ter visualizado previamente alguns modelos de *musicogramas* para entenderem melhor a proposta, mas, ainda assim, o Grupo 2 apresentou limitações tão grandes ou até maiores que o Grupo 1 (que não visualizou nenhum modelo).

A atividade de produção do *musicograma* se mostrou mais complexa do que pôde parecer em um primeiro momento. As razões para isso podem ser várias, como os tipos de habilidades que a atividade exige, que geram dificuldade de representar a estrutura, temas e climas da obra por meio de formas e desenhos. Ou ainda, a proposta da atividade pode não ter sido compreendida de forma suficiente, ou talvez a falta de prática com esse tipo de proposta e seu aspecto de “novidade” tenha gerado certo “bloqueio” nos participantes. Se houvesse tido um trabalho mais longo com o grupo, explorando mais a proposta, creio que os participantes de ambos os grupos poderiam ter se sentido mais confiantes para a sua realização.

Acredito que as próprias ideias e sugestões dos participantes poderiam facilitar a realização da proposta, como escutar a música mais vezes antes de fazer o gráfico, e ir escutando e pausando a música para dar tempo de estruturar melhor as ideias na folha.

⁸⁹ Algo que debe ser tenido en cuenta para la pedagogía de la audición es la evidente ventaja que la función visual posee sobre la función auditiva en lo que se refiere a percepción, experiencia y asimilación de la forma. La visión se efectúa siempre en el presente y abarca al conjunto, mientras que la audición ocurre siempre en el transcurso de un período de tiempo; he aquí el porqué de nuestro interés en lo visual como apoyo de lo auditivo (BOAL-PALHEIROS; WUYTACK, 1996, p. 19).

Considerando que algumas pessoas podem ter dificuldade em escutar música e desenhar ao mesmo tempo, talvez fosse interessante apresentar alternativas, para assim contemplar todos os alunos de uma sala de aula. Por exemplo: algumas pessoas podem ter dificuldade com a representação pictórica. Esse tipo de atividade poderia resultar em desconforto para esses ouvintes. Outras formas de apreciação musical expressiva, como as propostas por Bastião (2009), talvez pudessem contornar esse tipo de situação. Além da expressão gráfica, por meio de desenhos, essa autora também propõe expressão corporal (dança e/ou gestos) e verbal (escrever ou falar a sobre do que escutou). Pensando na sala de aula, seria interessante dar aos alunos uma das três opções, para que possam se sentir mais confortáveis para se expressarem⁹⁰.

Apesar das dificuldades sentidas pelos participantes, o uso de *musicogramas* se mostra uma estratégia de apreciação bastante efetiva, e por várias razões. Uma que aqui destaco é que esse recurso pode ajudar a resolver um problema de escuta musical apontado por Meyer (2001): como a música ocorre ao longo do tempo, acaba sendo difícil para os ouvintes relatarem especificamente quais elementos provocaram neles determinadas emoções, podendo apontá-los apenas de forma geral. No entanto, eu não concordo completamente com essa ideia de Meyer, pois não vejo como questão primordial o ouvinte ter que descrever elementos específicos para explicar o que o levou a sentir determinada emoção. Mas, ainda assim, o *musicograma* pode ser uma saída para essa questão e uma forma eficiente de o ouvinte descrever suas percepções e apontar os momentos da música que se destacaram para ele. Esse é um problema também apontado por Sloboda (2008): “O principal problema com que se depara quem estuda os processos de audição é encontrar uma maneira válida de obter a história, momento a momento, do envolvimento mental com a música” (SLOBODA, 2008, p. 200).

Outra contribuição pedagógica trazida pela atividade de criação dos *musicogramas*, foram as ideias e *insights* para expansão e aprimoramentos gerados, sobretudo no Grupo 1. Os participantes desse grupo demonstraram que as práticas de escuta realizadas os inspiraram a pensar em outras formas de explorar a apreciação musical em sala de aula. “[...] às vezes você faz um trabalho desse aqui e você começa a pensar em coisas que você pode levar para suas aulas, né?” (Alves, GF1 realizado em 03 de novembro de 2021). Por exemplo, Sérgio (GF1) sugeriu colocar um artista plástico para fazer a atividade, para observar as diferenças entre os

⁹⁰ Embora tenham surgido essas possibilidades, escolhi manter para o Grupo 2 o mesmo procedimento utilizado com o Grupo 1, para fins de análise e de comparação. A única exceção foi a apresentação prévia do modelo de *musicograma*, que foi feita somente no segundo grupo.

gráficos produzidos por esse artista (que talvez representasse de forma mais “abstrata”) e por um músico (que talvez representasse de modo mais “concreto”). Alves (GF1) sugeriu ainda a construção de um *musicograma* coletivo, buscando reunir em um único gráfico as percepções de todos do grupo. Acredito que essa estratégia poderia trazer benefícios, uma vez que elementos percebidos por alguns ouvintes podem não ser notados por outros. Assim, a visualização deste gráfico mais detalhado poderia tornar a experiência mais completa, com essa troca de experiências perceptivas.

Vale destacar que os participantes do Grupo 1 foram os que mais apresentaram sugestões de aprimoramento dessa atividade. Possivelmente, isso ocorreu por já atuarem como professores nesse segmento, enquanto os participantes do Grupo 2 eram ainda licenciandos.

Por outro lado, pode ser que para se construir um *musicograma* adequado, a pessoa precise de uma maior compreensão da obra e poder de sintetizá-la em um diagrama ou desenho. De todo modo, estimular outras formas de expressão a partir da escuta parece ser algo promissor para a ampliação do gosto musical.

Na atividade de escutar a música junto à partitura, o Grupo 2 produziu um número muito maior de falas ligadas ao Tema 3 “*Contribuições trazidas a partir das práticas de escuta e diálogos*”, se comparado ao Grupo 1.

Cláudio e Themis (Grupo 2) relataram que a partitura os ajudou na compreensão da obra, pois puderam visualizar o que ocorria na peça: “*Às vezes quando tá uma coisa muito ‘caótica’, você não entende muito bem como é que está sendo construída [a música]. E a partitura ajuda a visualizar melhor algumas coisas da música*” (Cláudio, GF2 realizado em 20 de maio de 2022).

Da mesma maneira, no Grupo 1, Cíntia mostrou-se mais confortável, e até “aliviada”, ao enxergar na partitura vários elementos que havia escutado anteriormente. O acesso à partitura pareceu reforçar o que ela vinha imaginando com a música, além de esclarecer e desmistificar alguns aspectos que a intrigou nas escutas anteriores.

Sai do plano do imaginário e se torna prático. É tudo muito abstrato, “Como faz isso? O que está acontecendo? O que isso é? Um trinado?” Ai você vê aquilo resolvido ali na partitura, e você de fato entende o que está acontecendo. É uma forma de trazer para o real, aquilo que estava no imaginário. Essa forma de escuta com a partitura é a mais confortável. (Cíntia, GF1 realizado em 03 de novembro de 2021).

Por essas falas, percebe-se como o ouvinte músico às vezes se coloca em uma atitude quase investigativa, buscando decodificar e entender exatamente o que está acontecendo na

obra. Creio ser importante refletir sobre até que ponto isso é algo de fato relevante, e em que momentos o ouvinte deve ter uma escuta mais analítica ou mais emocional. Embora Cíntia (GF1) tenha também comentado a obra sob um ponto de vista emocional, percebe-se que os participantes tendem quase sempre a comentar suas experiências de maneira mais analítica. A dúvida que surge é se, no dia a dia, ao escutarem as músicas de suas preferências, haveria também essa predominância de uma percepção mais técnica, ou se seria uma escuta menos analítica e livre para simplesmente desfrutar da música.

Para Lilia (G2), o ato de escutar e visualizar a partitura ao mesmo tempo ajudou-a a entender e a confirmar aquilo que ela estava pensando sobre a peça. No entanto, Lili observa que, embora a partitura possa revelar muito sobre a música, por outro lado, ela “fecha” um pouco o ouvinte: “*eu acho que eu gosto muito mais de, tipo assim, só desenhar e pensar, ter liberdade*” (Lilia, GF2 realizado em 20 de maio de 2022).

Essa reflexão de Lilia se mostra um tanto pertinente, pois ao mesmo tempo em que a partitura pode clarear o entendimento da obra, ela pode também “entregar” tudo muito pronto, comprometendo uma fruição mais espontânea da música. Isso mostra que o procedimento de ir desenvolvendo a compreensão da música de forma gradual (a princípio de forma puramente auditiva, e depois com o apoio de referências visuais) pode ajudar a construir no ouvinte, primeiro, a parte mais imaginativa e lúdica, e depois, a parte mais concreta e musical. Entretanto, essa visão de Lilia parece ser uma exceção em relação aos outros participantes, de ambos os grupos, pois o que demonstraram foi o contrário. Para eles, a visualização da partitura trouxe conforto e esclarecimento, podendo por meio dela confirmar visualmente os elementos musicais que já vinham percebendo pela escuta ou descobrir novas ocorrências musicais.

Em ambos os grupos o procedimento de escutar a obra junto à sua partitura se mostrou uma maneira efetiva de desvendar o texto musical, e até mesmo desmistificá-lo. Essa elucidação pode ser algo fundamental para peças com estruturas menos familiares como *Cartas Celestes n° 1*. Essa observação, aliás, pode reforçar ainda mais as ideias de Boal-Palheiros e Wuytack (1996) sobre a efetividade do emprego de recursos visuais para alicerçar a escuta de uma obra.

Na apreciação do vídeo da *performance* da peça, as falas que ajudaram a compor o Tema 3 “*Contribuições trazidas a partir das práticas de escuta e diálogos*” foram praticamente todas geradas pelo Grupo 2, tratando de alguns aspectos relacionados às contribuições dessa experiência para práticas de apreciação musical.

Ao assistir ao vídeo, Sthella (GF2) revelou ter havido para ela uma perda do significado da proposta do compositor, e que não fazia sentido para ela escutar aquela peça sem ter em mente a ideia do planetário. “*É tipo como eu ouvir a sinfonia do ‘Lago do Cisne’ e não ver o balé*” (Sthella, GF2 realizado em 20 de maio de 2022). Essa observação de Sthella mostra o quanto os procedimentos empregados anteriormente podem ter auxiliado na construção de significados e sentidos que podem ter sido perdidos no momento em que assistiram à *performance* da peça.

Porque enquanto a gente só está ouvindo e fechando os olhos a gente está imaginando o cenário para o qual ela foi feita. Quando você vê o pianista tocando aquilo sem o cenário, não tem toda uma construção, todo o sentido. Assim, eu posso estar falando uma grande bobagem. Para mim não faz sentido ir assistir alguém tocar isso se não tiver um entorno. (Sthella, GF2 realizado em 20 de maio de 2022).

Juvêncio concordou com Sthella, e considerou também que foi perdida toda a proposta da música. “*Parecia que era só um cara tocando mais uma peça. Porque sem ter essa referência fica mais distante*” (Juvêncio, GF2 realizado em 20 de maio de 2022).

Vejo que o vídeo pode ter provocado nesses ouvintes um processo de “re-contextualização”. Desde a segunda escuta os participantes vinham construindo essa ligação entre a música e o planetário, pela contextualização da segunda escuta e, depois, com a partitura trazendo indicações sobre o planetário e os títulos de cada movimento. Creio que quando puderam assistir à peça executada ao piano, toda aquela referência se desfez e passaram a enxergar a obra de maneira mais concreta. Acredito que se o processo tivesse sido feito ao contrário, primeiro mostrando a *performance* da peça, e depois a contextualização, talvez não houvesse perda de sentido para esses participantes.

Esse pressuposto me leva a refletir sobre o quanto a ordem dos procedimentos pode afetar a percepção do ouvinte sobre a peça. Outra reflexão que fica é se o sentido dessa obra precisa necessariamente estar vinculado à ideia do planetário, ou se ela poderia ser apreciada de forma independente. Essas reflexões e hipóteses são algumas das contribuições da experiência em relação ao Tema 3, pois dizem respeito a como a ordem dos procedimentos de escuta pode produzir respostas diferentes nos ouvintes, e ainda, como o sentido de uma obra pode se expandir de acordo com a abordagem empregada.

Diferentemente de Sthella e Juvêncio, Lília relatou ter se atentado à técnica do pianista no vídeo, sem, no entanto, perder a referência dos planetas, estrelas, que a obra buscava explorar.

Eu enxerguei as estrelas, eu enxerguei Vênus... Mesmo não tendo essa referência completa que vocês falaram, eu ainda sentia que estava imersa, e para mim foi muito bom, muito interessante ver a técnica da pessoa tocando. (Lilia, GF2 realizado em 20 de maio de 2022).

Considerando os relatos de Sthella e Juvêncio, e relacionando-os com o de Lilia, é até esperado que, ao assistirem ao vídeo da *performance*, a experiência visual predominante seja a do músico tocando, ao invés do que vinha sendo imaginado nas escutas anteriores. Porém, o relato de Lilia mostra que é possível assistir ao músico tocando e ainda manter em mente o sentido da composição. Vale notar que é um processo subjetivo, podendo variar de um ouvinte para outro.

Ao final do processo, Sthella revelou que ela não teria paciência de escutar aquela música nem mais uma única vez: “*Não seria como uma peça de Debussy que você pode, na minha concepção, ouvir ela 300 vezes no mesmo dia... Eu acho que se eu ouvisse essa peça pela sexta vez, eu já ia querer jogar o piano pela janela*” (Sthella, GF2 realizado em 20 de maio de 2022).

Ao dizer que poderia escutar inúmeras vezes uma mesma música do compositor Debussy sem se cansar (compositor com o qual ela parecia possuir maior familiaridade), Sthella deu a entender que o que a levou a “enjoar” da obra *Cartas Celestes n° 1* não foi o processo de repetição utilizado (até mesmo porque a cada vez foi empregada uma abordagem distinta), mas suas próprias características e linguagem pouco familiares a ela. Mas a falta de familiaridade pode não explicar tudo, pois vale considerar que ainda que tivesse o hábito de escutar obras do mesmo compositor, ainda assim, Sthella poderia, por outras razões, não gostar dessa música especificamente.

É curioso notar que na primeira experiência de apreciação musical da pesquisa, durante o estágio relatado na introdução desta tese, ocorreu uma situação de rejeição da escuta por parte de um dos alunos daquela turma. Embora possa se assemelhar ao comportamento de Sthella, naquele caso, o ouvinte apreciou apenas uma única vez a obra *Cartas Celestes n° 1* e logo já se recusou a escutar pela segunda vez, simplesmente se fechando e se retirando da sala de aula. A diferença, no caso de Sthella, é que a participante passou por todo o processo não demonstrando nenhuma forma de preconceito ao longo dele, e somente ao final, revelou que não gostaria mais de escutar a música. Isso mostra que o processo foi válido para ela, no sentido de que ela pôde explorar a obra de diversas maneiras, de modo que, ao final, se mostrasse consciente de realmente não querer mais escutar aquela composição.

Ao final de todo o processo de apreciação musical de *Cartas Celestes n° 1*, os participantes foram estimulados a relatar como fora aquela experiência para eles. De um

modo geral, todos demonstraram que a experiência teve resultado positivo, e que acharam muito interessante o processo de exploração da obra.

Ao ser perguntado sobre a experiência de apreciação da obra, Alves (GF1) sentiu como se cada uma daquelas abordagens de escuta fosse, para ele, uma espécie de “divisão da música” em partes. Ao longo de todo o processo, essas partes iriam se agrupando para formar uma ideia mais completa da peça.

É como se eu pegasse uma audição de uma música que eu não conheço e dividisse ela em partes. E aí cada parte é como se fosse uma possibilidade de escuta. E aí você ouve de uma forma, por exemplo, de olhos fechados. Assistindo ao vídeo, eu vou perceber de outra forma. Vendo a partitura, também de outra forma. Aí eu acho que ao longo desse processo, eu vou organizando todas essas coisas que eu consegui perceber na música, com apreciações de formas diferentes. (Alves, GF1 realizado em 03 de novembro de 2021).

Talvez o que Alves se refere como “partes”, possa ser melhor entendido como “camadas”. Assim, cada escuta desenvolvida de forma diferente da anterior proporcionaria a formação de uma “nova camada”, que, se sobrepondo às demais, reforçaria a percepção da obra, proporcionando ao ouvinte uma percepção mais completa. Para Alves, essa abordagem da obra o impactou positivamente, permitindo uma assimilação satisfatória da peça. “*Ela agora para mim é totalmente diferente do que era no início*” (Alves, GF1 realizado em 03 de novembro de 2021).

No Grupo 2, Themis revelou que o estilo musical de *Cartas Celestes n° 1* estava muito distante de sua realidade e de seus hábitos de escuta, mas o processo de apreciação empregado despertou interesse em conhecer mais sobre música contemporânea.

Eu achei muito interessante essa construção. Primeiro a gente escuta sem saber as características, depois escuta sabendo, e a gente vai percebendo coisas diferentes. Até chegar na leitura da partitura a gente identifica vários elementos que na primeira escuta não foi possível identificar. (Themis, GF2 realizado em 20 de maio de 2022).

Juvêncio considerou que houve uma construção progressiva da apreciação da peça, e o que mais lhe chamou a atenção foi como cada abordagem utilizada pôde colocar a obra sob outras perspectivas e trazer à tona novos aspectos da música.

E algo que me deixou muito marcado é que a música pode ter variáveis a cada vez que você ouve. Ela vai trazer uma sensação diferente, e isso é bom porque, querendo ou não, você não fica preso apenas a uma característica da música, a uma mesmice. Então pode ser que eu escutando essa música mais uma vez, eu vá achar alguma outra coisa que eu não percebi, e isso é muito legal. (Juvêncio, GF2 realizado em 20 de maio de 2022).

Para Lilia (G2), as abordagens utilizadas mostraram que é possível explorar uma mesma obra sob diferentes perspectivas. E ainda, em sua visão, a prática da apreciação pode ajudar o intérprete a tocar melhor uma determinada peça: *“porque às vezes a gente ouve uma peça que a gente quer tocar muito, [...] só que você vai percebendo as nuances, as especificidades da peça”* (Lilia, GF2 realizado em 20 de maio de 2022).

Cláudio (GF2) considerou que as diferentes abordagens mudam a forma com que o ouvinte percebe a música, além de favorecer a familiaridade. *“[...] você vai se familiarizando a cada escuta. Foi isso o que eu achei mais interessante do processo [...] eu curti muito essa experiência. Traz diferentes perspectivas para uma mesma obra”* (Cláudio, GF2 realizado em 20 de maio de 2022). Outro aspecto destacado por Cláudio foi o quanto a percepção pode variar de um ouvinte para outro, e até mesmo para o mesmo ouvinte, a cada vez que escuta uma música. Disse ainda ter imaginado como seria esse mesmo processo em uma sala de aula, com um número maior de alunos, com uma variedade ainda maior de experiências.

Lucas, Sthella e Cláudio se mostraram surpresos e interessados pelo processo. Sthella relatou ter gostado da forma como foi feita a construção da escuta, e Lucas concordou, dizendo ter sido para ele também uma experiência positiva.

Sobre aplicar esses procedimentos de apreciação em sala de aula, Lilia e Sthella foram as participantes do Grupo 2 que mais trouxeram reflexões a esse respeito. Lilia revelou ter gostado muito da atividade de construção dos *musicogramas*, e que se sentiu incentivada a utilizá-la futuramente com alunos. Esse procedimento, em sua visão, ajudaria as crianças a criarem uma *“paisagem sonora”*⁹¹: *“[...] porque as pessoas que não estão muito acostumados com música igual a gente, eles não têm essa referência sobre música... então é bem legal isso”* (Lilia, GF2 realizado em 20 de maio de 2022).

A principal diferença que percebi entre os dois grupos é que o Grupo 2 apresentou menos reflexões e ideias voltadas à prática docente. Embora ainda não atuem em sala de aula, vejo que ainda assim já poderiam estar pensando em seus futuros exercícios docentes, buscando uma relação entre as práticas de apreciação realizadas e as aplicações futuras em sala de aula. Essa preocupação foi apresentada principalmente por Lilia (GF2):

Pensando em alguns daqui como futuros professores de música, eu acho isso muito especial porque a gente vai trabalhar com crianças e com essas questões. Porque a gente tem muito essa visão de que vamos entrar na sala de aula e vamos ensinar para as pessoas notação musical... e não é assim. A gente pode trabalhar outras perspectivas com os alunos, sabe? Essa questão da “paisagem sonora”, estou pesquisando muito sobre Murray Schafer. [...]

⁹¹ *“‘paisagem sonora’ é um conceito de escuta difundido pelo educador musical canadense Murray Schafer”.*

E eu fico pensando muito nisso, nessas outras perspectivas que nós podemos levar para os alunos. E, além disso, a gente “super” pode aprender com eles, com a visão deles, e acho muito especial essa troca. (Líliá, GF2 realizado em 20 de maio de 2022).

Embora de forma menos enfática que Líliá, Sthella e Juvêncio (Grupo 2) também teceram alguns comentários relevantes sobre aplicação da apreciação a alunos em sala de aula. Juvêncio considerou o caráter pedagógico das abordagens de escuta empregadas, “*de ir construindo com os alunos e também ter essa apropriação da música*” (Juvêncio, GF2 realizado em 20 de maio de 2022). Na visão de Sthella, esse trabalho de apreciação musical não serviria somente para músicas de culturas diferentes das do ouvinte, mas, “*para perceber culturas que dentro da sala de aula também existem, mas que a turma pode também ter certo tipo de preconceito*” (Sthella, GF realizado em 20 de maio de 2022). Isso demonstra que a experiência levou a participante a enxergar o potencial da apreciação musical enquanto prática transformadora e capaz de levar a reflexões e a quebras de preconceitos.

Por já atuarem em salas de aula, foi perguntado aos participantes do Grupo 1 sobre a possibilidade de realização da apreciação de uma obra musical como *Cartas Celestes nº 1* com seus alunos. Sérgio disse ter adaptado parte da estratégia utilizada nos encontros da pesquisa com uma de suas turmas de Ensino Fundamental.

Nessa semana eu levei essa música aí para os alunos. Eu não fiz o processo completo como você fez com a gente. Eu na verdade coloquei um monte de músicas, entre elas, essa aí. Eu coloquei a música sem o vídeo, e pedi que eles descrevessem utilizando duas palavras. (Sérgio, GF1 realizado em 03 de novembro).

Embora essa adaptação tenha sido feita aparentemente de forma intuitiva por Sérgio, sua fala mostra um possível reflexo da pesquisa em seu modo de pensar a escuta musical em sua prática como professor.

Sérgio percebeu também que, da mesma forma que eles sentiram estranhamento ao escutar aquela música, os alunos da escola regular poderiam também sentir o mesmo em relação a outras obras, que para os professores poderiam soar confortáveis (uma peça instrumental tonal, uma sonata para piano de Haydn, por exemplo).

A gente faz isso o tempo todo com os nossos alunos, né? Colocar uma música que não é do universo deles. Incomoda [eles] e a gente não se incomoda. Pelo menos não presta atenção nisso, de tornar mais próximo. A gente coloca lá mesmo que eles não tenham gostado da música, ou que não tenham gostado muito. A gente tenta fazer esse caminho com eles, mas não presta atenção nisso que a gente está fazendo aqui. (Sérgio, GF1 realizado em 03 de novembro de 2021).

Sérgio revelou que quando levou *Cartas Celestes n° 1* para seus alunos, a maioria da turma não gostou da música, dizendo que “parecia filme de terror”. “*Teve uma menina que foi até mais radical, falando que era música de maluco, algo assim. Isso foi na prefeitura de Mesquita*” (Sérgio, GF1 realizado em 03 de novembro de 2021).

Essa rejeição pode ser justificada pela falta de familiaridade com a linguagem musical da peça, e por explorar parâmetros musicais muito distantes do que costumam escutar no dia a dia. A esse respeito, Meyer (2001) fornece fundamentos no que concerne a significados na música, e em como a expectativa e a familiaridade — construídas a partir das experiências estilísticas do ouvinte — podem impactar diretamente na assimilação e no interesse pela obra. Para este autor, o indivíduo pode não encontrar significado em determinada música se esta pertencer a um estilo ao qual ele não esteja familiarizado (MEYER, 2001, p. 54).

O significado musical incorporado é, em suma, um produto da expectativa [...] Como a expectativa é em grande parte um produto da experiência estilística, a música pertencente a um estilo com o qual não estamos familiarizados carece de significado. (MEYER, 2001, p. 54, tradução minha).⁹²

Ao ser perguntada se pensaria em fazer a escuta dessa obra com seus alunos, Cíntia respondeu que sim. Porém, ela acredita que essa peça funcionaria melhor com as turmas “mais velhas” (de 8º e 9º anos do Ensino Fundamental):

Acredito que as turmas de 6º e 7º anos reagiriam com tamanha estranheza que isso dificultaria a apreciação. São ouvidos que ainda estão ainda presos em estilos mais populares e que fazem parte do dia a dia na grande mídia e redes sociais. Já com as turmas maiores, [alunos mais velhos] a atividade de escuta com uma música diferente do que estão acostumados aconteceria com mais fluidez, justamente por serem turmas que já trabalharam mais a apreciação e, portanto, possuem uma bagagem musical maior. Além disso, são alunos que já conquistaram um conhecimento histórico maior, o que facilitaria ao explicar o contexto em que essa obra foi concebida, algo que sem dúvidas, ajuda a compreender e dessa forma apreciar melhor. (Cíntia, GF1 realizado em 03 de novembro de 2021).

Sem desconsiderar a experiência de Cíntia, acredito que seria possível, sim, realizar a apreciação dessa obra com turmas mais jovens. Com pequenas adequações na forma de abordar a escuta, vejo como fazer com que a aceitação ocorra de maneira igual entre os alunos mais velhos e os mais novos. Uma das estratégias pode ser buscar relacionar o não familiar com o que lhes é comum no dia a dia.

⁹² “El significado musical incorporado es, en pocas palabras, un producto de la expectativa[...] Como la expectativa es en gran medida producto de la experiencia estilística, la música perteneciente a un estilo con el que non estamos en absoluto familiarizados carece de significado” (MEYER, 2001, p. 54).

Alves também concorda que seria possível explorar essa e outras obras musicais do tipo com seus alunos. No entanto, não exatamente na forma e na sequência com que foi feita na pesquisa. Ele levaria essa obra, primeiramente, para observar a reação dos seus alunos, e a partir disso elaborar outras atividades.

Eu levaria sim, sem problemas. Essa e talvez outras nesse mesmo estilo, para ver qual a reação deles nessa questão da música instrumental. E aí observar a reação deles, e possivelmente, desenvolver uma atividade em cima disso. Se eles iriam aceitar ou não, acho que depende muito do que seria proposto para fazer depois também. Porque se eu levar uma música e fizer uma atividade, depois trazer outra e fizer outra atividade, baseada na primeira... aí eu acho que talvez se tornasse cansativo. Mas se desse para ir mesclando as ideias de atividades, aí eu acredito que iria acontecer de boa, por algumas aulas. (Alves, GF1, realizado em 03 de novembro de 2021).

Alves cita uma experiência de escuta que ele havia tido com os seus alunos naquele dia. Consistiu no uso de um breve documentário sobre a história dos teatros gregos antigos, porém, retirando a parte visual e pedindo que os alunos se concentrassem somente na narração, ao invés de visualizarem as imagens. Em seguida, Alves disse ter feito uma série de perguntas aos alunos sobre o que fora escutado.

Foi uma forma de ir buscando fazer com que eles tivessem mais atenção sobre o áudio. Então eu me lembrei hoje dessa aula porque eu poderia ter apagado a luz, mas ao invés de apagar a luz eu tirei a imagem. (Alves, GF1 realizado em 03 de novembro de 2021).

Embora Alves não tenha revelado diretamente, acredito que a realização dessa atividade focada na escuta já possa ter sido reflexo das práticas de apreciação realizadas no primeiro encontro, sobretudo em relação à importância de desenvolver a sensibilidade e a atenção na escuta, estendendo essa escuta para a comunicação verbal.

Ao final de todo esse processo de análise é importante enfatizar a importância de tratar os dados oriundos das falas dos ouvintes da pesquisa sob a ótica da *Análise Temática*. Essa forma de organizar, enxergar, refletir e apresentar as experiências de apreciação musical se mostrou adequada aos propósitos da investigação porque ela ajuda a esclarecer os principais aspectos que perpassaram a todos os encontros na forma de tema, organizando e hierarquizando os aspectos mais recorrentes e mais comuns no processo. Assim, a *Análise Temática* parece ter sido um meio adequado de integrar os principais elementos que surgiram, favorecendo uma síntese sistematizada e metodologicamente fundamentada das ocorrências mais essenciais na experiência, podendo ajudar a compreender de forma mais profunda o objeto de pesquisa, a apreciação musical.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo das análises dos dados, e das observações e reflexões em torno dos códigos e dos temas construídos, foi possível formular algumas conclusões relevantes e descortinar suas contribuições para a investigação.

A primeira observação é que no primeiro encontro, quando foram realizadas as duas primeiras escutas, os participantes de ambos os grupos responderam à obra de forma mais emocional e trouxeram poucas observações técnicas. Porém, no segundo encontro, quando já estavam mais familiarizados com a peça, a resposta deles se deu de forma contrária: passaram a fazer muito mais comentários de cunho analítico — em comparação a falas de natureza emocional — apontando, por exemplo, o nível de dificuldade técnica da obra, diferenças sutis de execução entre as duas versões (a versão apenas auditiva e a versão em vídeo) e o que constava na partitura, textura, acompanhamento e tema, a interferência de ruídos e sons alheios, ausência de repousos e emprego de trinados.

A meu ver, isso se explica pelo fato de que, nos primeiros contatos com a obra, tudo era muito novo para os participantes da pesquisa, e isso pode tê-los levado a um alto “potencial de excitação”, ou seja, a um grau elevado de entusiasmo, interesse e curiosidade. Portanto, a experiência pareceu ter provocado neles emoções e sensações diversas, o que tornou possível que eles se deixassem levar emocionalmente pelo impacto das primeiras escutas.

Por outro lado, a observação de aspectos técnicos exigiria um grau de familiaridade maior, e o pouco contato deles com a obra não havia permitido ainda que percebessem muitos detalhes e nuances da composição que só vieram após a recorrência de escutas. Ou seja, à medida que os participantes foram reescutando a peça, esta foi sendo desmistificada e naturalizada, provocando menos reações emocionais e mais respostas analíticas, o que permitiu que seus elementos pudessem ser melhor percebidos e compreendidos. Aliás, os participantes passaram, de fato, a apontar os elementos de forma técnica e analítica a partir da quarta escuta (segunda escuta do segundo encontro), quando foram solicitados a produzirem seus *musicogramas*. Outro fator considerável é que a predominância de um enfoque técnico sob os emocionais, nas escutas posteriores, talvez também possa ser justificada pela própria natureza das atividades realizadas no segundo encontro (construção de gráficos, escuta acompanhada da partitura; apreciação da *performance* da peça, etc.), que teriam estimulado mais os ouvintes a prestarem atenção em aspectos de ordem estrutural.

No entanto, embora no segundo encontro o foco sobre as características técnicas da peça tenha se sobressaído sobre as questões emocionais, nesse encontro surgiu um grande volume de observações sobre a metodologia de escuta empregada, seus efeitos, as dificuldades encontradas e seus possíveis usos e aprimoramentos para a prática educacional. Desse modo, embora as perspectivas emocionais e técnicas sejam de extrema importância em um processo de apreciação musical, acredito que dentro do tema “*Contribuições trazidas a partir das práticas de escuta e diálogos*”, ocorreram as contribuições mais importantes da pesquisa, justamente porque os participantes trouxeram comentários sobre técnicas e estratégias de escuta musical. Embora os aspectos emocionais e técnicos possam ser devidamente explorados na escuta de uma obra, vejo que a parte metodológica talvez seja a mais passível de expansões e aprimoramentos, conforme observado na pesquisa.

Como visto ao longo do processo, alguns participantes, sobretudo do Grupo 1, enxergaram outras maneiras de trabalhar a apreciação com seus alunos, com base nas abordagens utilizadas. Mas uma das reflexões que mais chamou a atenção foi a de um participante desse mesmo grupo. Ao final do processo e por conta própria, ele comentou ter percebido que aquele tipo de sensação de estranhamento e de incompreensão pelo qual ele e seus colegas, professores de música, tiveram ao escutar aquela obra tão pouco familiar a eles, seria a mesma sensação que os alunos de escola regular poderiam ter ao escutar as músicas que o professor leva para eles, mesmo sendo um repertório considerado “convencional” pelo professor. Em outras palavras, os professores, de um modo geral, costumam levar músicas para seus alunos escutar, sem se importar com os significados ou com o sentido que aquela música teria para os estudantes. Diante disso, considero fundamental, para evitar situações como essa, que o docente busque conduzir a escuta da obra de forma gradual e estratégica, como ocorreu na pesquisa. Assim, ao invés de impor um determinado tipo de repertório, o professor poderá estimular a criação de sentidos para novas escutas. Ao fornecer sua impressão, vejo que esse participante tocou em um dos pontos principais dessa investigação que é o professor ou licenciando em Música se colocar em uma posição análoga a de alunos de escola regular.

Outro ponto que se destacou foi que, ao final de todo o processo, os participantes demonstraram surpresa com a abordagem empregada (escutar uma mesma obra diversas vezes e ir mudando a forma de escuta a cada repetição). Um dos objetivos específicos da investigação foi o de promover diferentes estratégias de escuta de uma obra de linguagem pouco convencional. Os próprios participantes — de ambos os grupos — reconheceram que essa forma com que foram conduzidos ao longo do processo favoreceu a geração de uma

familiaridade deles com a obra. Assim, mostraram-se surpresos com o resultado dessa estratégia e com a mudança ocorrida na percepção deles sobre a composição. Isso de certa forma surpreende, pois, apesar de se tratar de uma abordagem relativamente simples, para os participantes pareceu ter proporcionado certo efeito de “novidade”.

O que para os participantes foi uma “novidade”, já era algo esperado por mim. O simples ato de escutar a mesma música várias vezes demonstrou ser, de fato, muito eficiente, favorecendo consideravelmente a familiarização dos ouvintes com a obra e reduzindo o nível de *complexidade subjetiva* da peça. À medida que os participantes foram escutando repetidas vezes a música, ao longo dos dois encontros, o nível de familiaridade aumentou, em um processo de desmistificação da obra musical. Vejo este como um caminho bastante interessante para se pensar uma proposta de apreciação musical: estimular a curiosidade por algo até então desconhecido e ir desmistificando-o através de repetidas escutas da peça, promovendo, assim, a familiaridade do ouvinte com ela e com sua linguagem. Todavia, além de escutar repetidas vezes a mesma música, é fundamental que a obra seja abordada de diferentes formas a cada repetição, como ocorreu neste estudo.

Ao longo de todos os encontros, outro aspecto positivo percebido quanto à realização de uma apreciação musical em grupo é que este modelo pode proporcionar influências mútuas entre seus membros. Ao observar e comentar determinado aspecto, por exemplo, um participante pode levar os outros a perceberem o que até então não haviam notado (isso tanto para a escuta quanto para a imaginação pictórica). Dessa maneira, poderá haver uma percepção coletiva da obra, mais profunda, densa e detalhada, por meio da relação de compartilhamento e complementaridade entre os membros.

A apreciação musical com os olhos fechados também se mostrou um procedimento que, embora simples, pôde levar os ouvintes a ter suas sensações e sentimentos aguçados, favorecendo sua capacidade imaginativa e a visualização de imagens e cenas em suas mentes enquanto escutavam. Nessa prática, ambos os grupos tiveram respostas bastante parecidas como visualizações de cenas diversas e lembranças. De fato, quando a escuta musical é realizada dessa maneira (com os olhos fechados), a reação dos ouvintes parece não se diferenciar muito, independente de o grupo ser formado por leigos em música, alunos de licenciatura ou professores de música já formados e atuantes. Este, aliás, foi um procedimento amplamente utilizado em minha pesquisa de mestrado (RODRIGUES, 2017) em atividades de apreciação musical com crianças, e que também se mostrou bastante efetivo.

De todos os procedimentos, o *musicograma* foi o que mais gerou questões, proposições e dificuldades na realização, e, por isso, se mostrou mais passível de

aprimoramentos e expansões. Além disso, observei que, ao construírem esses gráficos, os participantes tiveram uma tendência maior em pensar a obra sob um ponto de vista técnico e estrutural — buscando identificar e descrever seus elementos no papel — e menos sob uma ótica emocional. Mas isso pode ser justificado, como já mencionado, pela própria natureza da atividade e a forma como foi apresentada, que de certa forma estimulou um tipo de representação mais estrutural. Os participantes também demonstraram dificuldades em se desligar dos procedimentos de ditados convencionais ao fazer o *musicograma*, algo que me levou a pensar em aprimoramentos para a sala de aula e para futuras pesquisas da mesma natureza. Por exemplo, tanto *musicogramas* quanto desenhos podem inibir algumas pessoas. Desta forma, é sempre possível pensar em duas alternativas para que o aluno escolha qual irá seguir.

A discussão a respeito da validade dos recursos visuais incita a reflexão sobre o uso do *musicograma*, que pode ser pensado como uma espécie de partitura, porém com símbolos não convencionais. Embora esse sistema, o *musicograma*, apresente limitações a serem consideradas, como o de não permitir que um intérprete execute a música por sua leitura, ele ainda é um recurso viável a ser utilizado com alunos. Da mesma maneira que nesses grupos focais os participantes — que são músicos e conhecem os códigos de notação musical — escutaram a música acompanhando a partitura e se sentiram mais confortáveis, menos “perdidos”, e mais “sintonizados” com a peça, vejo que as crianças poderiam fazer amplo uso de *musicogramas*, ou esquemas visuais diversos, levados pelo professor para visualização durante a escuta. Como visto, a atividade sugerida para os participantes da pesquisa foi a de criação de um *musicograma*, a partir do que escutaram. Mas no caso de alunos de escolas, pode ser mais eficaz a apresentação do gráfico pronto, ou mesmo, a confecção de *musicogramas* em grupo.

Em relação à escuta com a partitura, esta provocou nos ouvintes uma elevação no nível de envolvimento com a obra. Alguns membros do Grupo 1 chegaram a manifestar interesse em continuarem escutando a peça além do trecho que fora estabelecido. Mostraram-se mais seguros e confiantes, como se a partitura entregasse a eles uma espécie de “mapa”, que os fizessem se sentir mais situados e mais confortáveis.

No entanto, busco aqui ir mais adiante no que se refere aos benefícios da apreciação musical audiovisual. Percebo que além de proporcionar uma “visão panorâmica” da obra, o recurso visual auxilia a manter o ouvinte mais interessado e menos disperso, pois ao invés de um único estímulo, o sonoro, há também um estímulo visual. Assim, um estímulo complementa e reforça o outro. No caso deste estudo, restringi o estímulo visual à partitura e

gráficos construídos pelos participantes, mas devo reconhecer que a projeção simultânea de imagens astronômicas poderia ter sido usada caso os ouvintes não lessem partitura. Aliás, essa é uma proposta interessante caso eu fosse trabalhar essa peça com um público leigo.

Apesar de os participantes dos dois grupos terem revelado não possuírem hábito de escuta de música contemporânea, e nunca terem escutado essa peça anteriormente, de um modo geral demonstraram boa aceitação desde a primeira escuta da música. O que se observou, na verdade, foi muito mais uma postura de curiosidade e interesse da parte deles do que de rejeição.

Contudo, percebi que, ainda que de forma sutil, o Grupo 1, formado pelos professores, teve uma aceitação da obra um pouco melhor que o Grupo 2 dos licenciandos. Isso foi percebido ao final do processo, quando dois participantes do Grupo 2 alegaram ter havido para eles uma “perda de sentido” após assistirem à *performance* da música e também cansaço por terem escutado por tantas vezes, como revelado por uma das participantes, tendo a obra se tornado para ela insuportável. No entanto, como dito, a diferença de aceitação entre os grupos foi bastante sutil, observada em situações muito pontuais, e somente nessas falas de alguns participantes do segundo grupo.

Acredito que a formação pedagógica desses professores, voltada para uma educação musical plural e contemporânea, tenha favorecido no sentido de evitar preconceitos e a uma maior aceitação de uma obra, mesmo não lhes sendo familiar. Outra possibilidade é que, ainda que achassem a música um tanto estranha e tivessem uma tendência a rejeitá-la, possivelmente teriam uma atitude mais comedida e menos radical, por estarem entre seus pares, evitando fazer juízo de valor.

No geral, achei que os grupos guardaram entre si mais semelhanças que diferenças. Na verdade, as diferenças percebidas se deram mais internamente entre os participantes de cada grupo do que entre os grupos em si, sobretudo no Grupo 2. Nesse grupo foram observadas mais discordâncias e divergências de percepções entre os membros, como em debates sobre o nível de dificuldade da peça, e a respeito da perda de seu sentido inicial com a apreciação da *performance*, por exemplo.

O Grupo 1 se mostrou mais homogêneo e talvez até mesmo um pouco mais “colaborativo”, no sentido de um participante levar adiante a ideia levantada por outro, como ocorreu no diálogo sobre o nível de liberdade do intérprete na execução da música.

Ainda vale considerar que o Grupo 2 possuía um número de participantes e talvez isso ajude a explicar essa diversidade maior de opiniões e sensações entre eles. O próprio perfil

pessoal de cada participante contribuiu para certas características nos diálogos, algo que realmente escapa a qualquer previsão.

Além disso, outra diferença relevante observada entre os grupos a meu ver foi que, por terem experiência como professores de turmas da Educação Básica, os participantes do Grupo 1 contribuíram de maneira mais significativa na proposição de estratégias de apreciação a partir do que experimentaram nos encontros, assim como puderam dizer quais daquelas estratégias acreditavam serem funcionais e úteis em seu trabalho pedagógico.

O Grupo 2, por sua vez, trouxe menos falas relacionadas à parte de ensino-aprendizagem de apreciação musical, e quando trouxe algo, foi mais no sentido do quão interessante acharam o emprego daquelas técnicas com eles próprios, enquanto alunos, e quase nunca no sentido de aprimorá-las ou adaptá-las para a sala de aula. Isso é algo totalmente compreensível, e até esperado, por esse grupo ser formado por licenciandos, e que, apesar de já atuarem em aulas particulares, musicalização infantil ou em projetos sociais, disseram possuir pouca ou nenhuma experiência na Educação Básica. Talvez por isso não tenham proposto formas de utilizar e adaptar para a sala de aula as estratégias de apreciação da pesquisa, como ocorreu com o Grupo 1.

Mas, por outro lado, um aspecto curioso é que os participantes do Grupo 2 demonstraram um grande entusiasmo em participar e colaborar com esta pesquisa, mostrando-se altamente motivados, interessados e solícitos desde os contatos iniciais. Um dos participantes chegou a me solicitar uma cópia da partitura da música, para que pudesse aprender a tocá-la no piano. Outros me pediram para enviar-lhes a tese quando esta estivesse pronta, após a defesa, pois queriam conhecer o resultado final de todo o trabalho. Esses pedidos, aliás, foram refeitos posteriormente, além de me solicitarem outros materiais sobre apreciação, como a minha dissertação de mestrado, também sobre o tema. No meu entender, o entusiasmo e interesse foram os aspectos mais marcantes na experiência com o Grupo 2.

Conforme mencionado, a postura dos participantes de ambos os grupos foi receptiva, curiosa e engajada. Porém, é fundamental considerar que se trata de grupos formados por músicos, professores e futuros professores de música, e com um número relativamente pequeno de membros. Com base em minha experiência como professor de música na Educação Básica, é preciso considerar que nem sempre os alunos irão se comportar dessa maneira, especialmente ao trabalhar com público leigo mais generalizado — crianças e adolescentes de Ensino Fundamental — e que mesmo abordando com eles um repertório mais ortodoxo (música tonal, por exemplo), poderão não se comportar de maneira tão “amigável” como ocorreu com esses grupos. Portanto, o desafio, acredito, está em aproveitar da melhor

maneira possível os resultados dessa investigação, mas sempre buscando criar ou adaptar outras estratégias, para que tais alunos possam se colocar em postura de maior tolerância, e até mesmo interesse e gosto pela atividade.

Então, é preciso ter ciência das condições favoráveis dessa pesquisa, e que nem sempre estarão disponíveis na situação do dia a dia. É fundamental que o professor busque antever e se preparar para diversidade de situações. Se os alunos não possuem familiaridade com a música instrumental, por exemplo, essa familiaridade pode ser primeiramente fomentada a partir de aspectos que sejam comuns àquela obra e à música que escutam no dia a dia. Por exemplo, pode ser explorada a parte rítmica, aspectos “tonais”, comuns a ambas, ou mesmo, timbres, instrumentação, etc. Ou ainda, levar para esses alunos, se possível, versões instrumentais de alguma música cantada que gostem (talvez uma versão *playback*, ou mesmo “*karaokê*”), para comparar com a versão original e com a obra instrumental. Acredito, portanto, que para expandir o universo de escuta dos alunos, é necessário equilibrar linguagens novas com linguagens familiares a eles. Acredito que a minha experiência de mestrado pode ajudar nesse sentido, assim como muitos dos autores citados no presente trabalho.

Ao serem perguntados a respeito do tipo de repertório a ser levado para a sala de aula, os participantes do Grupo 1 — que já atuam como professores — disseram acreditar ser possível a apreciação de músicas no mesmo estilo de *Cartas Celestes n° 1*, com seus alunos. No entanto, embora tenham gostado da forma com que foi conduzida a escuta dessa peça, ao longo dos encontros, todos eles consideraram necessárias certas adaptações para a sala de aula do ensino regular, como utilizar essa música somente a partir de uma determinada faixa etária, apreciá-la juntamente com outras obras, e, ainda, explorá-la mesclando-a com outras atividades.

Considero que o presente estudo pode contribuir fortemente para se pensar as práticas de apreciação no âmbito do Ensino Fundamental. Todavia, enxergo que seus resultados talvez se relacionem de forma ainda mais expressiva com o Ensino Superior e com cursos de formação continuada de professores de música, ao trazer experiências que geraram importantes reflexões sobre a prática com participantes com esse perfil.

Essa experiência mostrou que tanto os alunos de curso superior, quanto os professores já formados, valorizaram a forma com que o processo foi sistematizado e metodologicamente organizado, demonstrando satisfação em ver a construção da familiaridade com a música sendo feita “passo a passo”, de forma progressiva. Percebi em ambos os grupos certa carência de uma base metodológica, de modelos e de vivências de escuta musical dessa natureza em

suas formações, e que os motivassem a explorar a apreciação musical com seus alunos. Tanto os professores de música quanto os licenciandos deram a impressão de que ainda não haviam sido expostos a atividades de escuta sistematizadas como a que foi proposta, e essa vivência tenha aberto as portas de um novo universo para eles.

Isso talvez seja explicado justamente pelo relato desses ouvintes. Praticamente nenhum deles disse ter tido atividades de apreciação musical de forma sistematizada em sua formação acadêmica, apontando uma carência dessa modalidade no processo de formação nas licenciaturas. Quando mencionaram alguma experiência nesse sentido, foi sempre como uma prática de escuta esporádica, como suporte de alguma disciplina teórica como História da Música, Estética, etc., de modo a ilustrar o assunto estudado. Mas como uma abordagem de educação musical, explorada em disciplinas pedagógicas, e que leve a experiências, reflexões e aprimoramentos dessa prática, não houve nenhuma menção por parte dos participantes.

Embora alguns teóricos de renome tratem a apreciação musical como uma prática indispensável dentro da educação musical, me recordo, em minha época de licenciatura, de apenas uma vez ter vivenciado uma atividade de apreciação musical em uma disciplina pedagógica do curso. Essa situação acende um alerta para que possa ser revista a inserção dessa prática dentro dos programas das disciplinas. Não vejo justificativa para a sua ausência, tendo em vista ser uma prática relativamente viável de ser realizada, que apresenta múltiplas possibilidades e que, como pôde ser visto nessa pesquisa, desperta facilmente o interesse dos participantes. Desde a primeiríssima experiência, no estágio relatado na introdução desta tese, passando por ambos os grupos focais, via de regra, os participantes sempre se mostraram entusiasmados em escutar música e conversar sobre o que escutaram.

Por tudo que vem sendo destacado até este momento, vejo que alguns pontos ajudam a responder a questão geradora da pesquisa *“O que sentem os professores de música de escola básica e licenciandos em Música ao serem expostos a músicas com as quais não tenham familiaridade?”*. Primeiro, observei que os participantes até demonstraram certo nível de estranhamento nas primeiras vezes que escutaram a música, mas, de um modo geral, o grau de preconceito ou rejeição foi bem menor que o esperado. Aliás, o aspecto “excêntrico” da composição, ao invés de afastá-los da obra, de certa maneira, parece ter alimentado a curiosidade e o interesse em desvendá-la e entender de fato o seu discurso. Além de os participantes terem demonstrado entusiasmo em conversar a respeito da obra e de suas experiências de escuta, ao final do processo, revelaram ainda ter achado interessante a metodologia utilizada nas escutas, e consideraram essa forma de condução de um trabalho de apreciação musical bastante efetiva dentro daquilo que propunha.

Outra questão proposta também se mostra pertinente à pesquisa: “*Como as experiências realizadas com os participantes deste estudo podem promover neles reflexões a respeito dos sentimentos, sensações, entre outras reações, que seus alunos e futuros alunos possam ter quando são submetidos a atividades de apreciação musical?*” Como visto, os participantes do Grupo 1 foram os que deram maior ênfase para a aplicação dos procedimentos em sala de aula. Ao serem perguntados a respeito, os membros desse grupo demonstraram acreditar que seria possível explorar um repertório dessa natureza com seus alunos, porém, com as devidas adaptações. Nesse caso, entendo que cada professor, conhecedor de suas turmas, poderia reajustar essas estratégias e fazer suas escolhas metodológicas que, pelas suas experiências, poderia levar a um melhor funcionamento da atividade. Algumas proposições nesse sentido foram feitas pelos membros desse grupo, como explorar esse repertório somente nas turmas de alunos mais velhos (8º e 9º anos), realizar a apreciação de uma obra desse tipo em contraste com outras de estilos diferentes, estimular os alunos a se expressarem de outras formas, além das empregadas na pesquisa, entre outras possibilidades.

Tendo em vista todos esses aspectos apontados, creio que essa investigação permitiu, de maneira satisfatória, atingir o objetivo central da pesquisa, que é o de compreender e discutir a apreciação e a escuta musical tanto sob enfoque de teóricos que tratam desta temática, quanto a partir da prática de escuta. No primeiro capítulo, foram trazidas as teorizações que fundamentaram meu entendimento sobre escuta musical, a respeito da relação das pessoas com a música sob um ponto de vista psicológico, estético e sociocultural. No segundo capítulo, encontram-se as metodologias para a prática da apreciação musical. No terceiro capítulo, foi realizado um levantamento de outros estudos e pesquisas no Brasil que trataram da temática, de modo a situar a presente investigação e compreender com esse assunto vem sendo tratado na literatura de Educação Musical no país.

Após realizadas as práticas de apreciação musical com os grupos focais, as experiências de escuta foram analisadas e devidamente relacionadas aos pensamentos desses autores. Em grande parte, as práticas se mostraram em conformidade com o pensamento desses teóricos. Em outros momentos, as experiências de escuta e os depoimentos dos ouvintes apontaram caminhos um pouco diferentes das teorias dos autores estudados, demonstrando assim outras experiências, que embora não necessariamente sejam sustentadas por teorias, podem se mostrar igualmente relevantes, necessitando de estudos mais profundos para verificar sua efetividade. Um exemplo ocorreu com a participante que, infelizmente compareceu apenas um encontro. Apesar de não ter familiaridade com a obra ela reconheceu

ter sentido grande prazer na escuta. Tal comportamento deixa dúvida com relação à familiaridade induzir ao gosto.

Apesar de o objetivo do estudo não ter sido modificar o comportamento dos participantes, houve indícios de que as práticas de audição apresentadas puderam ser incorporadas. Além disso, por eu ser professor da Educação Básica, pude também compreender com mais profundidade as possibilidades do uso da apreciação musical como estratégia pedagógica. Desse modo, essa experiência me permitiu extrair alguns pontos que considero importantes e que podem me ajudar a pensar processos de apreciação musical na sala de aula, tanto na Educação Básica quanto no Ensino Superior.

Esses foram, portanto, os principais pontos e os principais aprendizados proporcionados por essa pesquisa. Espero que além de tudo, este estudo possa ser uma ferramenta de incentivo para que as práticas de apreciação musical se façam mais presentes na Educação Musical. Espero que a apreciação musical possa romper o limite das teorias, dos livros e das pesquisas acadêmicas e que se faça valer nas salas de aula. Acredito fortemente que escutar música e dialogar sobre música, descobrir novas linguagens e repertórios e ressignificar os já conhecidos pode ser algo altamente satisfatório e enriquecedor para o indivíduo, seja ele músico ou leigo. Desejo que o estudo aqui apresentado, possa estimular alunos e professores à descoberta de todo um universo de possibilidades proporcionadas pela apreciação musical.

REFERÊNCIAS

- APRECIATION of music. In: APEL, Willi. **HARVARD Dictionary of Music**. Cambridge, MA, 1950. p. 44-45. Disponível em: <https://archive.org/details/in.ernet.dli.2015.215605/page/n59>. Acesso em: 08 jul. de 2021.
- BASTIÃO, Zuraida A. **Apreciação musical expressiva**. Salvador: EDUFBA, 2014.
- BASTIÃO, Zuraida A. Apreciação musical: repensando práticas pedagógicas. In: CONGRESSO DA ABEM, 2003. **Anais...** Florianópolis: ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 2003. p. 883-896. Disponível em: http://abemeducacaomusical.com.br/sistemas/anais/congressos/ABEM_2003.pdf. Acesso em 08 jul. 2021.
- BASTIÃO, Zuraida A. **A abordagem AME – Apreciação Musical Expressiva – como elemento de mediação entre teoria e prática na formação de professores de música**. 2009. Tese (doutorado em música). Programa de Pós-Graduação em Música, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2009.
- BOAL-PALHEIROS G.; WUYTACK J. **Audición Musical Activa**. Porto: Associação Wuytack de Pedagogia Musical, 1996.
- BRAUN, Virginia; CLARKE, Victoria. Using thematic analysis in psychology. **Qualitative research in psychology**, Auckland, n.3, p. 77-101, 2006.
- CALDEIRA FILHO, João C. **Apreciação Musical: subsídios teórico-práticos**. São Paulo: Fermata do Brasil, 1971.
- CONSTANTINO, Paulo Roberto P. **Apreciação de gêneros musicais no contexto do Ensino Médio: possíveis percursos**. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Ciências e Filosofia da Universidade Estadual Paulista, Marília, 2011.
- CONSTANTINO, Paulo Roberto P. **Apreciação de gêneros musicais: práticas e percursos para a educação básica**. 2017. Tese (Doutorado em Educação) Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Ciências e Filosofia da Universidade Estadual Paulista, Marília, 2017.
- COPLAND, Aaron. **Como ouvir (e entender) música**. Rio de Janeiro: Artnova, 1974.
- COSTA, Patricia. Percepções adolescentes: atração e rejeição na Escuta Musical. In: SIMPÓSIO BRASILEIRO DE PÓS-GRADUANDOS EM MÚSICA - SIMPOM, 3, 2014. Rio de Janeiro – RJ. **Anais...** Disponível em: <http://www.seer.unirio.br/index.php/simpom/article/view/4723/4215>. Acesso em 08 nov. 2018.
- DIDIER, Adriana Rodrigues. **A Educação Musical na História de Vida dos Professores: o caso Programa Horizontes Culturais**. 2003. Dissertação (Mestrado em Música). Programa de Pós-Graduação em Música, Universidade do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2003.

DONATO, Davi. As quatro funções da escuta de Pierre Schaeffer e sua importância no projeto teórico do *Traité*. **Debates**: Cadernos do Programa de Pós-Graduação em Música, Rio de Janeiro, n. 16, p.32-51, 2016.

FRANÇA, Cecília C.; SWANWICK, Keith. Composição, apreciação e performance na educação musical: teoria, pesquisa e prática. **Em Pauta**. Porto Alegre, v. 13 – n. 21, p.6 – 41, 2002.

GAMBOA, Silvio Sánchez. **Pesquisa em educação**: métodos e epistemologias. Chapecó; Argos, 2012.

GATTI, Bernadete. **Grupo Focal na pesquisa em Ciências Sociais e Humanas**. Brasília; Autores Associados, 2005.

GOBBI, Valéria. **As significações da percepção na apreciação musical**. 2011. Tese (doutorado em Música). Programa de Pós-Graduação em Música, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.

GOHN, Daniel M. **Educação Musical a distância**: propostas para ensino aprendizagem de bateria. 2010. Tese (doutorado em Música). Programa de Pós-Graduação em Música, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

GOHN, Daniel. **Aprendendo com o inusitado**: o quarteto de baterias Casa de Marimbondo. In: CONGRESSO DA ANPPOM, 27, Campinas, 2017. Anais... Campinas: ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS GRADUAÇÃO EM MÚSICA, 2017. Disponível em: <https://anppom.com.br/congressos/index.php/27anppom/cps2017/paper/viewFile/4588/1582>. Acesso em 08 Jul. 2021.

GRANJA, Carlos Eduardo de S. C. **Musicalizando a escola**: música, conhecimento e educação. São Paulo: Escrituras Editora, 2006.

GROSSI, Cristina. As ideias de Keith Swanwick aplicadas na percepção musical. **Debates**: Cadernos do Programa de Pós Graduação em Música do Centro de Letras e Artes da UNIRIO. Rio de Janeiro, nº 7, p. 23-38, 2004.

GERHARDT, T; SILVEIRA, D. Métodos de pesquisa. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/cursopgdr/downloadsSerie/derad005.pdf>. Acesso em 14 ago. 2021.

MELO, Fabrício A. C. de. **De Introduction a la musique concrète ao Traité des objets musicaux**: gênese do solfejo dos objetos musicais de Pierre Schaeffer. 2007. Dissertação (mestrado). Programa de Pós-Graduação em Música, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2007.

MEYER, Leonard. **La emoción y el significado en la música**. Madrid: Alianza Música, 2001.

MIGON, C. A; NOGUEIRA, M. A. Contribuições da pedagogia crítica para a educação musical brasileira: por uma apreciação musical multi/intercultural. In: CONGRESSO DA ANPPOM, 22, 2015, Natal - RN. **Anais...** Disponível em:

<http://abemeducacaomusical.com.br/conferencias/index.php/xxiicongresso/xxiicongresso/paper/viewFile/1185/369>. Acesso em: 08 Jul. 2021.

MIGON, Cristiane A. **Possibilidades e Limites de uma apreciação musical multi/intercultural nas escolas**. 2015. Dissertação (mestrado em Música). Programa de Pós-Graduação em Música, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2015.

MONTEIRO, Eduardo H. S; MOREIRA, Adriana L. C. Cartas Celestes para piano de Almeida Prado: inter-relação entre performance e análise musical. . In: CONGRESSO DA ANPPOM, 15, 2007, São Paulo-SP. **Anais...** Disponível em: https://antigo.anppom.com.br/anais/anaiscongresso_anppom_2007/praticas_interpretativas/pratint_EHSMonteiro_ALCMoreira.pdf. Acesso em: 05 Fev. 2022.

MOREIRA, Adriana Lopes da Cunha. **A poética nos 16 Poesiludios para piano de Almeida Prado: análise musical**. 2002. Dissertação (mestrado). Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2002.

NASSIF, Silvia C.; SCHROEDER, Jorge L.; Trenzinho do caipira: uma proposta dialógica de apreciação musical. In: CONGRESSO DA ANPPOM, 14, 2014, São Paulo. **Anais...** Disponível em: <http://www.anppom.com.br/congressos/index.php/24anppom/SaoPaulo2014/paper/viewFile/2881/609>. Acesso em: 08 Jul. 2021.

NORTH, Adrian; HARGREAVES, David. **The social and applied psychology of music**. Oxford: Oxford University Press, 2013.

PENNA, Maura. **Construindo o primeiro projeto de pesquisa em educação e música**. Porto Alegre: Sulina, 2015.

PINTO, Camile Tatiane de Oliveira. **O choro na educação básica: a construção do conhecimento musical por meio da apreciação do repertório do choro**. 2020. Dissertação (Mestrado em Música). Programa de Pós-Graduação em Música, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2020.

PSYCHOLOGY of music. In: DEUTSCH, Diana; GABRIELSSON, Alf; SLOBODA, John; **Groove Music Online**. Disponível em: <https://www.oxfordmusiconline.com/grovemusic/view/10.1093/gmo/9781561592630.001.0001/omo-9781561592630-e-0000042574?&mediaType=Article>. Acesso em: 30 de agosto de 2022.

REYNER, Igor Reis. Pierre Schaeffer e sua teoria da escuta. **Opus**, Porto Alegre, v. 17, n. 2, p. 77-106, dez. 2011. Disponível em: <https://www.anppom.com.br/revista/index.php/opus/article/view/202/180>. Acesso em: 08 Jul. 2021.

RODRIGUES, Leonardo do N. **Apreciação Musical de música instrumental: experiências de escuta no ensino fundamental**. 2017. Dissertação (mestrado em Música). Programa de Pós-Graduação em Música, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2017.

SANTOS, Regina A. T. *Psicologia da Música: aportes teóricos e metodológicos por mais de um século. Música em perspectiva*. Curitiba, v. 5. n. 1, 2012.

SILVA, Helena L; CARNEIRO, Aline N; SOUSA, Davi A. A escuta como atividade central da aula de música: uma proposta para o Ensino Médio. In: CONGRESSO DA ANPPOM, 16., 2016, Belo Horizonte. *Anais...* Belo Horizonte: ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS GRADUAÇÃO EM MÚSICA, 2016. Disponível em: <https://www.anppom.com.br/congressos/index.php/26anppom/bh2016/paper/view/4321/1379>. Acesso em: 08 jul. 2021.

SLOBODA, John. *A mente musical: a psicologia cognitiva da Música*. Curitiba: Editora da UFPR, 2008.

SOARES, Gina Denise B. *A orquestra vai à escola: os significados de um concerto didático para alunos da educação básica*. 2015. Tese (Doutorado em Música). Programa de Pós-Graduação em Música, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2015.

SOARES, Gina Denise B. Formando plateias: significados estéticos de um concerto didático. In: SIMPÓSIO BRASILEIRO DE PÓS-GRADUANDOS EM MÚSICA – SIMPOM, 4. 2016, Rio de Janeiro-RJ. *Anais...* Disponível em: <http://www.seer.unirio.br/index.php/simpom/article/view/5671/5115>. Acesso em: 08 Jul. 2021.

SOUZA, Luciana Karine de. Pesquisa com análise qualitativa de dados: conhecendo a Análise Temática. *Arq. bras. psicol.*, Rio de Janeiro, v. 71, n. 2, p. 51-67, 2019. Disponível em http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1809-52672019000200005&lng=pt&nrm=iso. Acesso em 08 Jul. 2021.

SWING. In: DOURADO, Henrique A. *Dicionário de termos e expressões da Música*. São Paulo: Editora 34, 2004.

ZAGONEL, Bernadete. *Pausa para ouvir música: um jeito fácil e agradável de ouvir música clássica*. Curitiba: Instituto Memória, 2008.