

Estudo comparativo entre a apreciação musical direcionada e não direcionada de crianças de sete a dez anos em escola regular¹

Comparing seven to ten-year-old children's independent and assisted audience-listening

Karla Jaber Barbosa

Colégio Santo Agostinho
karlajaber@uai.com.br

Maria Cecília Cavalieri França

Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)
poemasmusicais@terra.com.br

Resumo. Este artigo tem como objeto a apreciação musical de crianças de sete a dez anos, alunos de 2ª a 5ª séries do ensino fundamental de escola regular. Trata-se de um estudo em larga escala e de natureza comparativa entre duas condições: apreciação não direcionada (de maneira independente) e direcionada (após interferência do professor). Utilizamos a Teoria Espiral de Desenvolvimento Musical de Keith Swanwick (1994) como referencial de análise dos dados, realizada segundo a técnica de análise de produto. Os resultados revelaram que, quando houve interferência do professor, os alunos mostraram uma evolução significativa em relação ao seu trabalho independente. Os dados permitiram observar postulados piagetianos relativos à reversibilidade e descentração, agregando suporte psicológico que explique a compreensão da forma musical. O estudo atesta a importância de se investigar as variáveis atuantes nos processos pedagógico-musicais com vistas à criação de estratégias de ensino que venham a otimizar o desenvolvimento cognitivo da criança.

Palavras-chave: educação musical escolar; apreciação musical; teoria espiral

Abstract. This piece of research investigated seven to ten-year-old children's audience-listening in the context of school music teaching. The study collected data in large scale aiming at comparing two conditions: independent audience-listening and directed audience-listening (after teacher's mediation). The theoretical background for data analysis was Keith Swanwick's (1994) Spiral Theory of Musical Development, used for product analysis. Results have shown that students achieved higher development after teacher's mediation when compared to their independent work. Data allowed us to observe Piagetian assumptions on reversibility and decentralization that lend psychological support for the understanding of musical form. The study points out the relevance of investigating variables involved in music teaching processes in order to create strategies that may optimize children's cognitive development.

Keywords: school music; audience-listening; Swanwick's spiral theory

¹ Este relato consiste de um recorte da dissertação de mestrado de Karla Jaber Barbosa (2009).

Problematização

A relevância da apreciação musical como uma das atividades essenciais da educação musical, ao lado da criação e da *performance*, é consenso entre diversos autores (França, 2005; França; Swanwick, 2002; Sloboda, 2008; Swanwick, 1994, 2008, entre outros). No contexto da educação musical escolar, a apreciação se apresenta como uma atividade acessível e capaz de oportunizar aos alunos uma vivência musical intensa e abrangente. Além de contribuir para promover o desenvolvimento musical dos indivíduos, ela constitui um importante indicador da sua maturidade musical (França, 2005). No entanto, avaliá-los por meio da apreciação musical constitui uma tarefa delicada. À sua condição subjetiva soma-se a dependência da linguagem verbal ou de outros meios de representação para que o resultado perceptivo seja externalizado. Como avaliar aquilo que o aluno revela compreender sobre uma música ouvida?

Pesquisadores e educadores têm utilizado critérios derivados da Teoria Espiral de Swanwick (1994; originalmente, Swanwick; Tillman, 1986) como referencial de avaliação musical dos alunos (Barbosa; Figueiredo, 2006; Carneiro, 2006; Del Ben, 1996/1997; França, 2005; Hentschke, 1993 e outros). A teoria, amplamente discutida na literatura,² descreve o desenvolvimento da compreensão relativa aos elementos do discurso musical – materiais sonoros, caráter expressivo, forma e valor (Swanwick, 1988, 1994). Todavia, a maioria dos estudiosos tem investigado como crianças e adultos revelam sua compreensão musical de maneira independente, ou seja, *sem a interferência direta do pesquisador*. Temos observado, porém, que o nível de compreensão relevado pelos alunos nem sempre corresponde ao seu nível ótimo³ de desempenho, isto é, ao seu teto de *performance* cognitivo-musical (França, 2005; França Silva, 1998). Fatores como a complexidade técnica e musical dos estímulos oferecidos ou do repertório praticado e a identificação afetiva com diferentes estilos, entre outros, podem afetar a manifestação do referido nível ótimo. Em se tratando da prática cotidiana da educação musical escolar, acreditamos que a interferência do professor seja decisiva para a promoção do desenvolvimento dos alunos e que um direcionamento mais específico das atividades propostas possa operar positivamente,

conduzindo-os em direção ao seu nível ótimo de desempenho.

Neste trabalho, focalizamos o desenvolvimento musical de crianças da faixa etária entre sete e dez anos, coincidente com o período Operacional Concreto, segundo Piaget (1976). A literatura sobre o desenvolvimento da criança aponta que aquisições cognitivas como *reversibilidade* e *descentração*, decisivas para o estabelecimento do pensamento Operacional Concreto (Inhelder; Piaget, 2007), permitem a compreensão da sucessão temporal dos eventos. Tais habilidades cognitivas são consolidadas ao longo da segunda infância, permeando a estabilização da *conservação*.⁴ De acordo com o referencial de desenvolvimento musical adotado, a Teoria Espiral de Swanwick, a aquisição da compreensão da forma musical ocorre mais tarde, na faixa etária correspondente ao período Operacional Formal (Barbosa; Figueiredo, 2006; França Silva, 1998; Runfola; Swanwick, 2002; Swanwick, 1994). Inferimos que alunos mais jovens (sete a dez anos), em processo de aquisição da conservação, possam revelar uma compreensão de forma musical – ainda que intuitiva – a partir do questionamento específico sobre esse aspecto.

Tal especulação é consistente com o conceito clássico de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) de Lev Vygotsky (1984). O autor postula que a ZDP é a distância entre o nível real de desenvolvimento, determinado pela capacidade de a criança resolver um determinado problema de forma independente, e o nível de desenvolvimento potencial, que é observado quando ela conta com a orientação de outra pessoa mais capaz. A ZDP refere-se àquele desenvolvimento que ainda está em processo, ou seja, por se consolidar. Autores como Hargreaves (2005), Hargreaves; Zimmerman (2006), Runfola; Swanwick (2002), Gardner (1997), concordam sobre a importância das interações socioculturais para o desenvolvimento musical. Respaladas por esses autores, acreditamos que o professor possa guiar os esforços da criança, promovendo a *descoberta assistida* (Barbosa, 2009, f. 42) como estratégia pedagógica positiva nos diversos estágios de desenvolvimento cognitivo.

² Ver Swanwick (2008), Lehmann, Sloboda e Woody (2007), Carneiro (2006), França e Swanwick (2002), entre outros.

³ Originalmente, em inglês, *optimal level of development*.

⁴ Conservação, segundo Piaget, é a capacidade de considerar simultaneamente mais de uma relação entre elementos ou objetos, de “ver” além da superfície perceptiva e perceber padrões e estruturas internas entre eles (Berk, 1994, p. 237; Inhelder; Piaget, 2007).

Método**Design**

Delineamos o estudo com o objetivo de comparar o desempenho de alunos de sete a dez anos em escola regular em tarefas de apreciação musical antes e após interferência do professor. A essas duas condições chamamos, respectivamente, **apreciação musical não direcionada** e **apreciação musical direcionada**. A pesquisa consistiu de um estudo de desenvolvimento de recorte transversal em larga escala e de natureza comparativa entre aquelas duas condições.

Perguntamos: como é o desempenho desses alunos na tarefa de apreciação musical independente? O que acontece após interferência do professor?

Hipótese

A interferência do professor no direcionamento da atividade de apreciação é um fator que promove o desenvolvimento musical do aluno.

Amostra

Os dados foram coletados em uma escola particular de ensino regular, em Belo Horizonte.

Participaram do estudo 33 turmas de 2ª a 5ª séries do ensino fundamental, com um número entre 25 a 32 alunos cada, totalizando 804 crianças. Estas foram escolhidas segundo critérios de acessibilidade e tipicidade (Laville; Dionne, 1999). As crianças têm, semanalmente, uma aula de música de 50 minutos de duração. O ensino de música está inserido no currículo da escola há 25 anos.

A peça para apreciação musical

Para a escolha da peça, foram observados os seguintes critérios:

- a) ser uma música cantada, na qual a letra fosse um elemento estruturador da forma, aparecendo alternadamente com seções sem letra;
- b) apresentar uma linguagem familiar à vivência musical dos alunos;
- c) articular os elementos musicais de maneira clara e reveladora da forma musical.

A peça escolhida foi o arranjo da parlenda *Arre burrinho* (1997), interpretada pelo Grupo Rodapião, com duração aproximada de dois minutos. A peça tem forma ABA', com ostinatos realizados com percussão vocal e batimentos que imitam o andar do burrinho. Na parte central há sete estrofes, nas quais duas vozes masculinas cantam simultaneamente: a primeira voz mantém uma nota pedal no grave enquanto a segunda voz realiza um arpejo ascendente e *glissandi* descendentes. A parte final é uma reapresentação da primeira, ligeiramente modificada. A letra da música é dada a seguir:

Arre burrinho

(Folclore português; arranjo: Grupo Rodapião)

Arre, burrinho que vai pra Loulé

Carregadinho de café

Arre, burrinho que vai pra Extremoz

Carregadinho de arroz

Arre, burrinho que vai pra Melgaço

Carregadinho de bagaço

Arre, burrinho que vai para Idanha

Carregadinho de castanha

Arre, burrinho que vai para Guarda

Carregadinho de mostarda

Arre, burrinho que vai pra Macau

Carregadinho de cacau

Arre, burrinho que vai pra Alportel

Carregadinho de papel

Procedimentos

Na tarefa de **apreciação não direcionada**, a gravação da peça foi tocada quatro vezes. Após a segunda audição, foi apresentada aos alunos a seguinte pergunta: "O que você percebeu nessa música que acabou de ouvir"? Na terceira audição, foi solicitado que fizessem anotações sobre a peça enquanto a ouviam. Na quarta vez, eles poderiam acrescentar mais detalhes, corrigindo ou confirmando os elementos percebidos. Após essa atividade, foi solicitado às crianças que utilizassem o verso da folha para responder à pergunta da **apreciação**

⁵ Que correspondem à 1ª e 4ª séries do sistema de oito anos.

direcionada: “Como são as partes dessa música?” A peça foi executada apenas mais uma vez para realização da tarefa de apreciação direcionada. Os alunos deveriam responder individualmente, relatando por escrito os aspectos musicais observados.

Análise dos dados

Para levantamento dos níveis musicais revelados nas respostas dos alunos nas duas etapas de apreciação foi utilizada a técnica de análise de produto (Swanwick, 1994). Foi aferido um nível Espiral a cada resposta de todos os 804 sujeitos.

Estudo-piloto

Para que pudéssemos nos familiarizar com os tipos de respostas e termos empregados pelas crianças e analisar os dados com segurança, realizamos um estudo-piloto, aplicando os procedimentos anteriormente descritos. Participaram do estudo-piloto quatro turmas, sendo uma de cada série (2^a, 3^a, 4^a e 5^a séries do ensino fundamental), com uma média de 26 alunos cada, totalizando 107 crianças.

A análise das respostas mostrou-se bastante complexa, dada a dificuldade inerente à aferição de um nível Espiral a frases muitas curtas e, algumas vezes, desconexas. Somou-se a isso a diversidade de termos e expressões utilizados pelas crianças. À medida que a análise avançava, os níveis musicais expressos nos dados se tornavam mais nítidos. Aspectos dos materiais sonoros, do caráter expressivo e da forma musical eram abordados de maneira ora mais intuitiva, ora mais analítica, possibilitando identificar níveis específicos dentro dos estágios citados (à esquerda ou à direita do Modelo Espiral). A letra da canção e as rimas revelaram-se uma importante categoria perceptiva e foi, portanto, acrescentada como categoria de análise independente.

Estudo principal

Participaram dessa etapa 29 turmas, totalizando 804 alunos, assim distribuídos:

- 2^a série – 8 turmas – 202 alunos;
- 3^a série – 7 turmas – 206 alunos;
- 4^a série – 7 turmas – 204 alunos;
- 5^a série – 7 turmas – 192 alunos.

Os alunos envolvidos no estudo-piloto não participaram do estudo principal.

Resultados

Caracterização e distribuição dos níveis musicais na apreciação não direcionada

Esta seção apresenta um panorama da distribuição das respostas dos alunos. Os critérios de avaliação adotados (Swanwick, 1994) compreendem oito níveis qualitativamente progressivos e cumulativos, a saber: *Sensorial, Manipulativo, Pessoal, Vernacular, Especulativo, Idiomático, Simbólico e Sistemático*. Nesse estudo, os resultados abrangeram desde o nível *Manipulativo* até o *Especulativo*. A seguir, são apresentados os resultados encontrados por nível Espiral em cada série.

Nível Manipulativo

Mais de um terço das crianças (36%), dispersas nas quatro séries, se mantiveram no nível *Manipulativo* ($\chi^2 = 8,34$, $p < 0,05$). A Tabela 1 apresenta a distribuição desse nível por série.

Tabela 1. Distribuição do nível Manipulativo por série.

Nível	Série			
	2 ^a	3 ^a	4 ^a	5 ^a
Manipulativo	19%	27%	31%	23%

Esses resultados não corresponderam ao esperado para a faixa etária estudada, que tende a atingir níveis mais refinados (França Silva, 1998; Swanwick; Tillman, 1986; entre outros). No *Manipulativo* a criança percebe os materiais sonoros de uma maneira analítica, como é típico dos níveis situados do lado direito do Modelo Espiral. Acreditamos que o destaque dado aos materiais sonoros no arranjo da parlenda tenha sido um aspecto preponderante para os alunos. Um fator unânime nos relatos foi a menção aos sons que imitam o andar do burrinho, presentes na introdução e no final da música. A percepção do ritmo marcante do ostinato aliado à fonte sonora foi bastante evidente. Grande número de crianças retratou o andar do burrinho por meio de onomatopéias ou pela descrição das fontes sonoras, como sons de boca ou estalos de língua. Transcrevemos alguns relatos:

A música faz cloqui cloqui [sic]. (Sete anos, 2^a série).

É muito parecido com quando você faz clak [sic] com a boca. (Oito anos, 3^a série).

A música faz estalos com a boca para representar os passos do burrinho. (Oito anos, 3^a série).

A maioria das crianças relatou que não foram utilizados instrumentos musicais, que a música era vocal – à exceção da introdução – e também

apresentava sons corporais. Todas as crianças que fizeram referência à voz escreveram que a música era cantada por voz masculina. Algumas identificaram a presença de duas vozes, aspecto relativo à textura:

Homens, 1 e 2 voz [sic]. (Sete anos, 2ª série).

Vozes de dois homens. (Oito anos, 3ª série).

Cantaram em dupla. (Oito anos, 3ª série).

Outras crianças mencionaram aspectos de intensidade, altura dos sons, andamento e outros:

A música começa baixa e vai aumentando. (Oito anos, 3ª série).

O cantor da música começa a afinar a voz. Muda de um som agudo para um som grave. (Oito anos, 3ª série).

A velocidade e a voz aumenta [sic] e diminui [sic]. (Nove anos, 4ª série).

Como se pode observar, dentro do mesmo nível há uma diferença de complexidade entre respostas de crianças das séries iniciais e finais: as primeiras estão centradas (Piaget, 1976) em poucos aspectos da música, descrevendo um evento de cada vez, enquanto as outras respondem de maneira mais elaborada e analítica, conforme demonstram os exemplos seguintes.

Som com a boca. (Sete anos, 2ª série).

A música não possui instrumentos musicais. Nela há duas pessoas que cantam: uma que fala e outra que é segunda voz. Os sons são corporais. (Dez anos, 5ª série).

Nível Pessoal

Os resultados são consistentes com o esperado para a faixa etária, apontando uma concentração das respostas no nível *Pessoal* nas séries iniciais – 72% nas 2^{as} e 3^{as} séries, contra 28% nas demais ($\chi^2 = 19,34$, $p < 0,001$). A Tabela 2 permite a visualização desses dados.

Nível	Série			
	2ª	3ª	4ª	5ª
Pessoal	45%	27%	12%	16%

Tabela 2. Distribuição do nível *Pessoal* por série.

As crianças identificaram o caráter expressivo predominante na música e tenderam a relacioná-lo com sentimentos ou sensações individuais. Algumas associaram o caráter a variações de andamento, intensidade e outros elementos.

Esse nível apresenta tendências assimilativas que apontam para a intuição, a expressividade individual e espontânea, típicos do lado esquerdo do Espiral, segundo Swanwick (1994, p. 95), idiossincrático e assimilativo. Os exemplos seguintes ilustram tais tendências:

Esta música é engraçada. (Sete anos, 2ª série).

O som dela é bom de dançar e de pular. (Sete anos, 2ª série).

Eu apreciei a graça, as poesias e os nomes das cidades. (Sete anos, 2ª série).

Juventude, viagem, alegria e carinho. (Sete anos, 2ª série).

A música é rápida e tem um jeito caipira. (Oito anos, 3ª série).

Nível Vernacular

O nível *Vernacular* apareceu como uma tendência crescente em direção às séries finais – 37% nas duas séries iniciais contra 63% nas demais ($\chi^2 = 10,23$, $p < 0,05$), como é dado na Tabela 3.

Tabela 3. Distribuição do nível *Vernacular* por série.

Nível	Série			
	2ª	3ª	4ª	5ª
Vernacular	14%	23%	33%	30%

As crianças que atingiram esse nível demonstraram uma visão mais abrangente da música. Não obstante, algumas relataram o início e a parte cantada mas se perderam no decorrer do relato. Esses aspectos apontam indícios de uma organização *Vernacular* da música: embora a criança identifique as “partes”, ela não as articula no “todo”. Esses achados demonstram a impossibilidade inicial da criança de representar a sequência temporal dos eventos, fazendo relações aos pares, conforme relatado por Piaget (1946, p. 181-183). Nesse caso, a criança retrata somente o princípio e o meio da música, ou o princípio e o fim, ignorando o meio. Os termos utilizados, “início”, “depois” e outros demonstraram essa tentativa de organização dos eventos musicais; no entanto, a ordem dos acontecimentos ainda era relatada de maneira desconexa. Algumas crianças, inclusive, invertiam a ordem dos eventos simplesmente porque se lembravam mais dos últimos sons do que dos primeiros. Concluímos que elas não conseguiam relatar a sequência temporal corretamente porque provavelmente não foram capazes de *reverter* (Piaget, 1976, p. 145) ao início da música. Os exemplos seguintes ilustram essas colocações:

No começo eu ouvi barulho com a boca. Depois um grito que dizia: "oooo". Depois disso, ouvi um homem cantando. (Nove anos, 4ª série).

Percebi que começa com uma pessoa fazendo um barulho com a boca e depois ela canta uma música que fala o nome de algumas comidas. Também percebi que a música começa baixa e vai aumentando o som. (Nove anos, 4ª série).

O início da música faz um barulho com a boca e ele vai aumentando cada vez mais. Nessa música não tem instrumentos musicais, é só a base da voz. A música é bem rápida e termina com o mesmo barulho do início. (Nove anos, 4ª série).

Nível *Especulativo*

Os dados mostram uma clara evolução em direção ao nível *Especulativo* no desempenho das crianças da 2ª para a 5ª série ($x^2 = 48,06$, $p < 0,001$), conforme apresentado na Tabela 4.

Tabela 4. Distribuição do nível *Especulativo* por série.

Nível	Série			
	2ª	3ª	4ª	5ª
<i>Especulativo</i>	4%	22%	27%	47%

As crianças que atingiram o nível *Especulativo* revelaram uma compreensão intuitiva da forma musical. Além disso, descreveram os materiais e o caráter expressivo da peça e observaram repetições e contrastes relativos à alteração de timbres, intensidade e altura. Tentativas de estruturar a forma foram demonstradas pelo modo como eles se referiram às repetições e similaridades percebidas na música, como os ostinatos do início e do final contrastados com a parte central. Nesse caso, ordenar é *seriar* (Piaget, 1976) os acontecimentos uns em relações aos outros: a parte A vem antes da B, a parte A' vem depois de B. Nesse nível a criança consegue percorrer os acontecimentos em pensamento tanto no sentido regressivo quanto no progressivo, remontando a música mentalmente sem se perder pelo caminho. Ela percebe as transformações, pois entende que os eventos musicais não se alteram diante de mudanças na disposição das partes. Isso é possível porque seu pensamento é cada vez mais flexível e reversível (Piaget, 1976, p. 145), uma característica da consolidação das operações lógicas. Seguem alguns exemplos:

1º Estalo da boca

2º Um

3º A remuinho [sic] que vai para todo o mundo

4º Estralo da boca. (Sete anos, 2ª série).

A música é animada. No início tem estalos com a boca e no meio é cantada, eles falam sobre um burro que transporta coisas: café, arroz, castanha, bagaço, mos-

tarda, cacau, papel, e no final é igual ao início. (Nove anos, 4ª série).

Barulho com a boca e vai aumentando. Um homem faz a 1ª voz e tem outro que faz a 2ª voz. Eles começam a contar a história de um burrinho e fala o que ele leva e para onde ele leva. Depois continua [sic] os estalos com a boca, mas o som vai diminuindo. (Dez anos, 5ª série).

Categoria *Letra*

Os resultados da categoria *Letra* apresentaram um padrão decrescente em direção à 5ª série ($x^2 = 24,53$, $p < 0,001$). A Tabela 5 mostra a distribuição por série desses dados.

Tabela 5. Distribuição da categoria *Letra* por série.

Nível	Série			
	2ª	3ª	4ª	5ª
<i>Letra</i>	42%	29%	19%	10%

A letra da parte central foi percebida como um elemento estruturador da forma. As crianças a ordenaram como se estivessem narrando uma história com começo, meio e fim. Na parte cantada há rimas entre nomes de cidades de Portugal e os materiais que são transportados pelo burrinho (Loulé e café, por exemplo). Além de escrever a letra da música, muitas crianças mencionaram as rimas:

A pessoa que fez essa música usou rimas com comida e países. (Nove anos; 4ª série).

A música fala da vida de um burro que leva coisas para cidades. Toda cidade rima com o objeto. Primeiro leva café para lolé [sic], depois vai para estremos [sic] levando arroz, castanha para Idanha, bagaço para iagaço [sic], mostarda para aguarda, cacau para Macau e papel para lopel [sic]. (Dez anos; 5ª série).

A princípio, julgamos que as crianças perceberam as rimas devido às semelhanças sonoras no final das palavras, ou seja, pela repetição dos sons. Por outro lado, é possível que estivessem somente identificando as palavras, pois a rima já é um elemento bastante presente na literatura e nas brincadeiras infantis (parlendas, cantigas de roda, trava-línguas, poesia, entre outras). As crianças estão familiarizadas com os efeitos das rimas, o que facilita o seu reconhecimento imediato. Logo, não foi possível concluir se a percepção destas está relacionada aos materiais sonoros, à organização *Vernacular* ou até mesmo à forma. Esperamos que estudos futuros possam clarear tal relação entre percepção musical e sua relação com a letra.

Análise comparativa entre apreciação não direcionada e direcionada

Conforme relatado na seção anterior, a análise da **apreciação não direcionada (ND)** apresentou os

seguintes resultados: o nível *Manipulativo* representou 36% das respostas dos alunos, o *Pessoal*, 9%, o *Vernacular*, 14%, e o *Especulativo*, 16%. A categoria *Letra* revelou-se em 22% das respostas, ocupando o

segundo lugar em frequência. Resultou em 3% o percentual de alunos que não responderam às questões da atividade. A Tabela 6 reúne esses dados.

Tabela 6. Resultados da apreciação não direcionada.

Níveis e categorias	Série				Total	%
	2 ^a	3 ^a	4 ^a	5 ^a		
<i>Manipulativo</i>	56	78	89	67	290	36%
<i>Pessoal</i>	32	20	9	12	73	9%
<i>Vernacular</i>	16	26	38	35	115	14%
<i>Especulativo</i>	5	28	35	60	128	16%
<i>Letra</i>	73	50	33	17	173	22%
Não responderam	20	4	0	1	25	3%
Total de alunos	202	206	204	192	804	100

O Gráfico 1, a seguir, permite a visualização desses resultados.

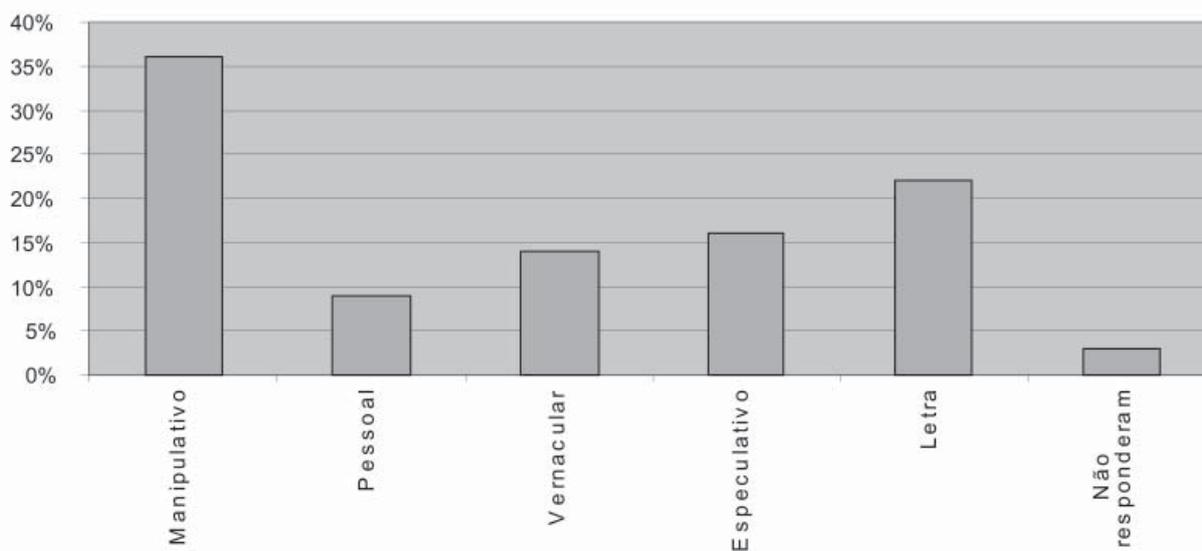


Gráfico 1. Resultados da apreciação não direcionada.

Na **apreciação direcionada (D)**, ou seja, com interferência do professor, obtivemos os seguintes resultados: 21% das crianças atingiram o nível *Manipulativo*; 9%, o nível *Pessoal*, 24%, o *Vernacular*

e 30%, o *Especulativo*. A categoria *Letra* revelou-se em 11% das respostas e 5% não responderam à pergunta solicitada. Esses dados são mostrados na Tabela 7 e, em seguida, no Gráfico 2.

Tabela 7. Resultados da apreciação direcionada.

Níveis e categorias	Série				Total	%
	2 ^a	3 ^a	4 ^a	5 ^a		
<i>Manipulativo</i>	54	40	56	16	166	21%
<i>Pessoal</i>	18	20	21	12	71	9%
<i>Vernacular</i>	41	55	48	49	193	24%
<i>Especulativo</i>	17	50	61	110	238	30%
Letra	53	26	11	0	90	11%
Não responderam	19	15	7	5	46	5%
Total de alunos	202	206	204	192	804	100%

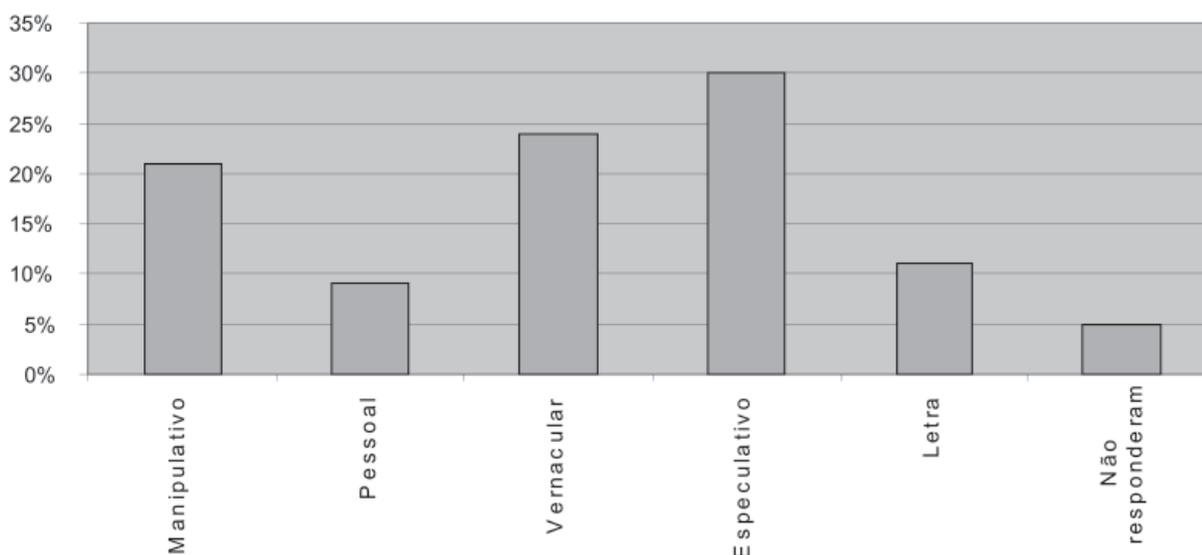


Gráfico 2. Resultados da apreciação direcionada.

Teste da hipótese

Para testar a diferença entre os dois procedimentos de apreciação musical, realizamos dois tipos de análise: na primeira, tomamos o grupo dos sujeitos como um todo; na segunda, analisamos cada caso separadamente.

Análise do grupo

Os resultados do grupo revelaram que, em todas as séries, os alunos atingiram níveis mais elevados de compreensão musical quando houve interferência do professor em comparação com a tarefa realizada de maneira independente ($\chi^2 = 199,25$, $p < 0,0001$). Verificamos que 36%

das crianças atingiram o nível *Manipulativo* na apreciação **ND**. Esse percentual caiu para 21% na apreciação **D**. As respostas avaliadas no nível *Pessoal* mantiveram o percentual de 9% nos dois procedimentos. É possível que o caráter expressivo tenha sido pouco contemplado nas respostas dos alunos pelo fato de os materiais sonoros sobressaírem na música apresentada. O nível *Vernacular* apresentou-se em 14% das respostas na apreciação **ND** e em 24% na apreciação **D**. O nível *Especulativo* subiu de 16% na **ND** para 30% na **D**. A categoria Letra atingiu 22% na **ND** e 11% na **D**. Resulta em 3% o percentual de alunos que não responderam as questões da atividade na **ND** e 5% na **D**. Esses resultados podem ser visualizados da Tabela 8:

Tabela 8. Comparação entre a apreciação não direcionada (ND) e apreciação direcionada (D).

Níveis e categorias	Série								Total	%		
	2 ^a		3 ^a		4 ^a		5 ^a					
Apreciação	ND	D	ND	D	ND	D	ND	D	ND	D	ND	D
Manipulativo	56	54	78	40	89	56	67	16	290	166	36%	21%
Pessoal	32	18	20	20	9	21	12	12	73	71	9%	9%
Vernacular	16	41	26	55	38	48	35	49	115	193	14%	24%
Especulativo	5	17	28	50	35	61	60	110	128	238	16%	30%
Letra	73	53	50	26	33	11	17	0	173	90	22%	11%
Não responderam	20	19	4	15	0	7	1	5	25	46	3%	5%
Total de alunos	202		206		204		192		804		100%	

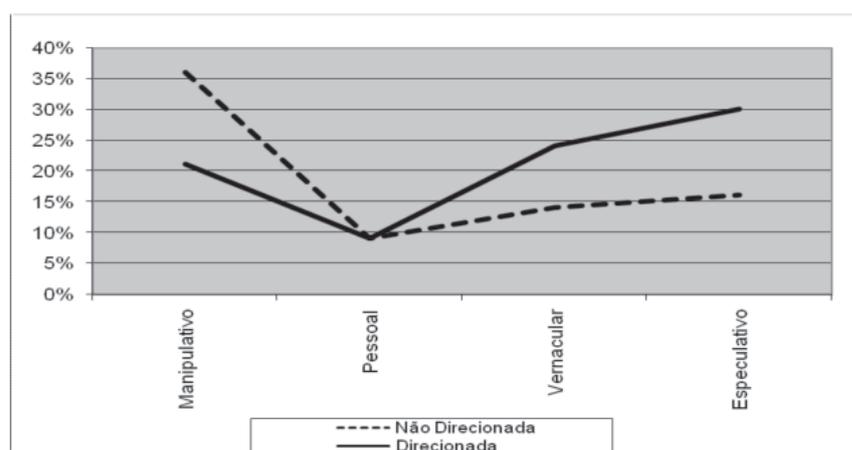


Gráfico 3. Estudo comparativo entre apreciação não direcionada e apreciação direcionada.

Análise caso a caso

Após constatar o desenvolvimento do grupo como um todo, procedemos a um levantamento do desempenho individual dos alunos. Para esse cálculo foram descartados os dados referentes à categoria Letra. Também não foram computados os dados dos alunos que deixaram de responder a um dos procedimentos ou a ambos. Foram, assim,

considerados 573 casos, dos quais 281 (49%) apresentaram níveis mais elevados após interferência do professor, 172 (30%) permaneceram no mesmo nível e 120 (21%) migraram para níveis anteriores. A diferença variou de um a três níveis para mais ou para menos ($x^2 = 787,56$; $p < 0,0001$), como mostrado no Quadro 1.

Quadro 1. Mudança de nível entre as duas etapas de apreciação.

Diferença	↘ 3 níveis	↘ 2 níveis	↘ 1 nível	Mesmo nível	↗ 1 nível	↗ 2 níveis	↗ 3 níveis
Parcial	12	31	77		172	111	86
Total	120			281			

Seguem alguns exemplos de mudanças ascendentes de nível entre os dois procedimentos.

Apreciação não direcionada: “Eu percebi que o som é de boca e a pessoa canta e a música é engraçada.” (Sete anos, 2ª série; nível *Pessoal*).

Apreciação direcionada: “A primeira parte da música um homem fica estalando a língua. A segunda parte entra mais um homem e os dois ficam falando: Arre burrinho que vai para a guarda carregadinho de mostarda. E a terceira é igual a primeira.” (O mesmo aluno; nível *Especulativo*).

Apreciação não direcionada: “A música é meio infantil, parece que é para fazer dormir ou seja é lenta. Tem rimas e é engraçada.” (Dez anos, 5ª série; nível *Pessoal*).

Apreciação direcionada: “A música no começo é de estalos e sem fala, o meio tem vozes de tons variados e o fim tem um pouco de voz e depois são só estalos.” (O mesmo aluno; nível *Especulativo*).

Apreciação não direcionada: “Eu percebi que a música não usa instrumentos e usa muito os sons da língua, e na música tem muitas rimas.” (Dez anos; nível *Manipulativo*).

Apreciação direcionada: “1º – Primeiro dois homens estralam a língua. 2º – Depois eles fazem um oooooou! 3º – Logo depois eles cantam com rima aonde um burro vai e o que ele carrega. 4º – Depois eles encerram a canção, fazendo o mesmo som da 1ª parte.” (O mesmo aluno, nível *Especulativo*).

Instigou-nos o fato de 21% dos alunos migrarem para níveis inferiores. No entanto, é importante colocar esses achados em perspectiva. Os fundamentos psicológicos da teoria de Swanwick permitem-nos identificar o nível mais elevado de compreensão revelado nas produções musicais dos alunos. Se, na primeira etapa – apreciação não direcionada – uma criança já atingiu o estágio da forma (nível *Especulativo*), o fato de ela migrar para um nível inferior na apreciação direcionada não anula o resultado anterior. É importante lembrar que os critérios de avaliação derivados da teoria têm um cunho psicológico, o que os distingue dos procedimentos convencionais de avaliação, segundo os quais uma criança poderia receber conceito A na apreciação não direcionada e conceito B na direcionada – o que não faz sentido dentro da perspectiva teórica adotada nesse estudo. Verificamos tal incompatibilidade entre o processo de avaliação

institucional e a visão de Swanwick em pesquisa realizada no contexto do bacharelado em piano (França, 2005).

Reverendo os procedimentos metodológicos e analisando as respostas das crianças, vislumbramos possíveis razões pelas quais elas recuaram um ou mais níveis. Foi-lhes perguntado: “O que você percebeu nessa música que acabou de ouvir?” Um aluno de nove anos, da 4ª série, respondeu:

Apreciação não direcionada: “Eu percebi que no início da canção a pessoa que canta a música faz um som com a boca e esse som vai aumentando. No meio da música o cantor canta várias frases e palavras que rimam com a outra e no final o cantor faz o mesmo que faz no começo.” (Nível *Especulativo*).

Em seguida, foi feita a pergunta “Como são as partes dessa música?”, para a qual o aluno deu a seguinte resposta:

Apreciação direcionada: “As partes da música algumas vezes são mais finas e outras vezes são mais grossas, como eu disse na questão 1.” (Nível *Manipulativo*).

Vejamos outro exemplo, de um aluno de dez anos, da 5ª série:

Apreciação não direcionada: “Eu percebi que a música tem muitas rimas e começa com o mesmo som que termina.” (Nível *Especulativo*).

Apreciação direcionada: “As partes da música são alegres. Uma é com rimas e a outra é com sons.” (Nível *Pessoal*).

Se o aluno já respondeu sobre “as partes” na primeira questão, naturalmente, pensou que deveria responder sobre outros aspectos na segunda questão, como andamento, timbre e textura. Também é possível que o termo “partes” não tenha sido compreendido adequadamente, apesar de serem esses o termo e o procedimento empregados cotidianamente em sala de aula.

Considerando-se o exposto, o resultado geral de cada aluno (apreciação não direcionada + apreciação direcionada) é aquele mais alto alcançado por ele em qualquer uma das etapas.

Quadro 2. Mudança de nível entre as duas etapas de apreciação.

Diferença	Mesmo nível				↗ 1 nível	↗ 2 níveis	↗ 3 níveis
	Parcial	12	31	77	172	111	86
Total	292				281		

Considerações finais

Esse estudo atesta a importância de se investigar as variáveis atuantes nos processos pedagógico-musicais com vistas à criação de estratégias de ensino sintonizadas com o desenvolvimento cognitivo da criança. Os achados também apontam para a enorme responsabilidade e os cuidados envolvidos no processo de avaliação em música. Constatamos que, quando houve interferência do professor, os alunos revelaram uma compreensão musical significativamente mais refinada em relação ao seu trabalho independente.

Esse resultado é consistente com o pensamento de Vygotsky (1984) sobre a Zona de Desenvolvimento Proximal, segundo a qual as crianças podem atingir níveis de desenvolvimento superiores aos que conseguiriam sozinhas, quando auxiliadas por indivíduos mais experientes. Entendemos que a validade de tal interferência no desempenho dos alunos pode ser questionada. No entanto, deve-se entender que, não obstante o direcionamento do professor, a criança somente atingirá um nível mais refinado se este já estiver em processo de maturação. Nessa perspectiva, o educador pode orientar o aprendizado do aluno no sentido de consolidar o desenvolvimento potencial, tornando-o real.

Com relação ao desenvolvimento cognitivo-musical, os dados confirmam postulados piagetianos relativos à reversibilidade e descentração, agregando suporte psicológico que explique a aquisição da compreensão da forma musical na faixa etária inicialmente observada por Swanwick e Tillman (1986).

Apesar do tamanho substancial da amostra, é importante ressaltar os limites de generalização dos resultados a outras populações, uma vez que o estudo foi realizado em uma escola particular de classe média-alta, localizada em um centro urbano como Belo Horizonte. Influências de contexto não podem ser desprezadas em estudos dessa natureza. É recomendável que o estudo seja replicado no contexto da escola pública e obras sociais, bem como em contextos que não incluam educação musical sistemática.

Em que pese o fato de os dados terem sido coletados e analisados pelas próprias pesquisadoras, procuramos controlar os procedimentos metodológicos com o máximo rigor possível. Sobretudo, o estudo foi pautado pelo cuidado pedagógico e musical na elaboração e condução das atividades junto às crianças.

Referências

- ARRE Burrinho. Intérprete: Grupo Rodapião. In: GRUPO RODAPIÃO. *Dois a dois*. Belo Horizonte, 1997. 1 CD. Faixa 1.
- BARBOSA, K. J. *Conexões entre o desenvolvimento cognitivo e o musical: estudo comparativo entre apreciação musical direcionada e não direcionada de crianças de sete a dez anos em escola regular*. Dissertação (Mestrado em Música)—Escola de Música, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2009.
- BARBOSA, K. J.; FIGUEIREDO, M. C. *O Modelo Espiral de Swanwick como referencial de avaliação da Apreciação Musical em alunos de 1ª e 4ª séries do Ensino Fundamental I, em escola regular*. Belo Horizonte, 2006. Manuscrito.
- BERK, L. *Child development*. 2nd ed. Boston: Allyn and Bacon, 1994.
- CARNEIRO, A. N. *Desenvolvimento musical e sensorio-motor da criança de zero a dois anos: relações teóricas e implicações pedagógicas*. Dissertação (Mestrado em Música)—Escola de Música, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2006.
- DEL BEN, L. M. A utilização do Modelo Espiral de Desenvolvimento Musical como critério de avaliação da apreciação musical em um contexto educacional brasileiro. *Em Pauta*, Porto Alegre, n. 12/13, p. 35-54, nov. 1996/abr. 1997.
- FRANÇA, C. C. Apreciação musical como indicador da compreensão musical no Vestibular da UFMG. In: CONGRESSO DAANNPOM, 14., 2005, Rio de Janeiro. *Anais...* Rio de Janeiro: Anppom, 2005. Sem paginação.
- FRANÇA SILVA, M. C. C. *Composing, performance and audience listening as symmetrical indicators of music understanding*. Tese (Doutorado em Educação Musical PhD)—University of London Institute of Education, Londres, 1998.
- FRANÇA, C. C.; SWANWICK, K. Composição, apreciação e performance na educação musical: teoria, pesquisa e prática. *Em Pauta*, Porto Alegre, v. 13, n. 21, p. 5-42, 2002.
- GARDNER, H. *As artes e desenvolvimento humano*. 2. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

- HARGREAVES, D. Within you without you: music, learning and identity. In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE COGNIÇÃO E ARTES MUSICAIS, 1., 2005, Curitiba. *Anais...*, Curitiba, 2005. p. 350-356.
- HARGREAVES, D.; ZIMMERMAN, M. Teorias do desenvolvimento da aprendizagem musical. In: ILARI, B. (Ed.). *Em busca da mente musical: ensaios sobre os processos cognitivos em música – da percepção à produção*. Curitiba: Editora da UFPR, 2006. p. 231-269.
- HENTSCHKE, L. *Musical development: testing a model in the audience-listening setting*. Tese (Doutorado, PhD)–University of London Institute of Education, Londres, 1993.
- INHELDER, B.; PIAGET, J. A psicologia da criança. Trad. Octavio Mendes Cajado. 3. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2007.
- LAVILLE, C.; DIONNE, J. *A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul; Belo Horizonte: Editora UFMG, 1999.
- LEHMANN, A. C.; SLOBODA, J. A.; WOODY, R. H. *Psychology for musicians: understanding and acquiring the skills*. Oxford: Oxford University Press, 2007. p. 25-43.
- PIAGET, J. *A noção de tempo na criança*. Tradução Rubens Fiúza. Rio de Janeiro: Record, 1946.
- _____. *Seis estudos de psicologia*. Tradução Maria Alice Magalhães D'Amorim e Paulo Sérgio Lima e Silva. 8. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1976.
- RUNFOLA, M.; SWANWICK, K. Developmental characteristics of music learners. In: COLWELL, R.; RICHARDSON, C. (Ed.). *The new handbook of research on music teaching and learning: a project of the Music Educators National Conference*. Oxford: Oxford Press, 2002. p. 373-397.
- SWANWICK, K. *Music, mind and education*. London: Routledge, 1988.
- _____. *Musical knowledge: intuition, analysis and music education*. London: Routledge, 1994.
- _____. Reflection, theory and practice. *British Journal of Music Education*, n. 25, p. 223-234, 2008.
- SWANWICK, K.; TILLMAN, J. The sequence of musical development: a study of children's composition. *British Journal of Music Education*, v. 3, n. 3, p. 305-339, 1986.
- VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

Recebido em 06/07/2009

Aprovado em 02/08/2009