

# AVALIAÇÃO DA AUDIÇÃO MUSICAL: PERSPECTIVAS DE ESTUDANTES DE GRADUAÇÃO E COMPOSITORES BRASILEIROS

---

**Cristina Grossi**

*Universidade de Brasília, Brasília*

*c.grossi@terra.com.br*

**Resumo:** Este artigo trata da avaliação em música no contexto do ensino superior, com foco específico para os testes auditivos realizados em disciplinas como de percepção musical, de linguagem e estruturação musical, e similar. Uma revisão de literatura indicou que as habilidades avaliadas enfatizam os aspectos técnicos e analíticos em uma concepção de conhecimento musical fragmentada com pouca, ou mesmo nenhuma conexão com as variadas e ricas formas com que as pessoas vivenciam e respondem à música. O trabalho, resultante da minha tese de doutorado<sup>1</sup>, discute as limitações dos testes, bem como propõe um modelo de avaliação orientado nas dimensões de respostas à música que resultou de pesquisa empírica junto a sete compositores brasileiros e estudantes de graduação em música de um curso superior de música no Brasil.

**Palavras-chave:** avaliação; percepção musical; curso superior de música; Brasil.

## **Assessing musical listening: musical perspectives of tertiary students and contemporary Brazilian composers.**

**Abstract:** This article discusses the assessment of music perception within the context of higher education, with specific focus on listening tests applied in disciplines such as musical percep-

---

1 Tese defendida no Instituto de Educação da Universidade de Londres, orientada por Keith Swanwick.

tion, music language and structure, and alike. A bibliographic study indicated that the abilities assessed emphasize the technical and analytic aspects in a fragmented conception of musical knowledge with little, or even any connection with the varied and rich forms with which people experience and respond to music. The research, undertaken in my PhD thesis, discusses the limitations of the tests, as well as it proposes an assessment model oriented towards the dimensions of music responses that resulted from an empiric research undertaken with seven Brazilian composers and undergraduate students of a music course in Brazil.

**Keywords:** evaluation; music perception; higher education in music; Brazil.

## Introdução

Na minha experiência como professora de Percepção Musical de um curso superior de música, muitas vezes sentia desconforto com os testes de avaliação auditiva aplicados tanto aos candidatos ao Curso de Música (Prova de Habilidade Específica obrigatória por ocasião do vestibular), quanto aos estudantes já frequentando o curso. A compreensão musical era frequentemente avaliada estimando-se a capacidade dos estudantes de discriminar, reconhecer, identificar e classificar os materiais da música (como altura, andamento, dinâmica, intervalos, acordes, e outros) – a ênfase recaía assim nos aspectos técnicos e analíticos. Minha visão era de que aquela abordagem era musicalmente restritiva pois não levava em consideração a natureza diversa da própria experiência musical. Desta forma, empreendi uma revisão da literatura relevante com o intuito de investigar qual seria uma abordagem musical mais adequada e ampla para a avaliação da audição musical.

Apesar da carência de um corpo de literatura coerente a respeito da avaliação auditiva musical em cursos superiores, existe bibliogra-

fia considerável a respeito de testes e/ou avaliações, especialmente na área da Psicologia da Música. Modelos históricos de testes aurais examinados, tais como os de Seashore (1939; 1960), Wing (1948/68; 1960), Colwell (1968) e outros, mostraram que um teste mais abrangente deveria avaliar um conjunto maior da experiência musical do indivíduo. Wing (1968), por exemplo, considerava este ponto importante ao criticar a natureza “atomística” dos testes de Seashore. A necessidade de utilizar música “real” nos testes também foi outro aspecto discutido entre os autores. Analisando alguns testes auditivos utilizados em cursos superiores de música no Brasil viu-se que eram influenciados por modelos produzidos na psicologia, especialmente porque avaliavam a capacidade dos estudantes em discriminar, reconhecer e comparar sons relacionados a altura, timbre, ritmo, dinâmica, harmonia, e assim por diante. Os testes buscavam respostas, basicamente, relativas aos aspectos ‘técnicos’<sup>2</sup>, e a avaliação do conhecimento da música era feita de forma “objetiva” por meio de questões padronizadas e mensurações quantitativas.

No estudo de literatura foram identificados também testes que avaliavam os componentes musicais no domínio da estética (um problema levantado por Seashore e Wing). Verificou-se que a tendência entre os pesquisadores era de examinar as preferências, gostos, apreciações e reações afetivas e/ou emocionais dos sujeitos<sup>3</sup>. Quando aplicados ao contexto educacional, viu-se que proporcionavam mais informações sobre a maneira como as pessoas respondiam ou reagiam emotivamente quando ouvindo música do que sobre a compreensão do caráter expressivo na música. Outro problema discutido entre os autores foi a dificuldade de avaliar a percepção do componente expressivo por parte do ouvinte. Conforme Swanwick observa (1988: 25), “estudos da expressividade da música inevitavelmente esbarram em um obstáculo central: qualquer descrição sobre o caráter expressivo percebido será inevitável-

2 Ênfase no conhecimento dos materiais, acompanhados de forte valorização do conhecimento da grafia sistematizada na música da tradição européia clássica.

3 Entre os estudos revisados nesse campo estão incluídos os do Schoen e Gatewood (1927), Hevner (1935) e Swanwick (1973; 1979)

mente metafórica, poética, ao invés de analítica". A dificuldade aqui é como trabalhar com reações verbais (pessoais) como uma fonte de mensuração (Hentschke, 1993: 22-23).

Uma revisão de literatura mais recente sobre pesquisas na área da psicologia da música trata de categorias de experiência e respostas à música<sup>4</sup>. Observou-se que os estudos têm se ocupado com uma gama mais variada de respostas (além das técnicas e das afetivas). No entanto, os resultados mais significativos neste campo têm envolvido dois tipos distintos de respostas que diferenciam músicos de não-músicos (Kemp, 1996). Uma das categorias é designada como cognitiva, analítica, e/ou sintática (encontrada com maior probabilidade entre músicos); a outra, associativa, afetiva, não-sintática e/ou holística (encontrada com maior probabilidade em respostas de não-músicos).

As conclusões que emergiram do estudo de literatura apontaram o seguinte. Apesar de os testes psicológicos terem trabalhado com uma gama variada de respostas musicais e terem mostrado diferentes formas de se abordar a música, ainda não conseguiram oferecer um modelo adequado que possa ser adotado na educação superior. A forte influência dos modelos psicológicos nos testes auditivos de audição usados na educação está relacionada à habilidade musical, enfatizando-se especialmente a avaliação dos componentes técnico e analítico da música. Caso tenhamos o intuito de avaliar a audição musical com maior sensibilidade, as categorias de respostas devem ser suficientemente abrangentes para abarcar uma gama mais ampla de experiência musical. É necessário refletir acerca da natureza da experiência musical e determinar quais aspectos da música estão envolvidos nesse tipo de experiência e, desta forma, o que é possível avaliar por meio da audição musical.

Na busca de um tipo de avaliação mais abrangente e aproximado à variedade de formas com que as pessoas vivenciam a música, este es-

4 Dois estudos específicos foram revisados – Hargreaves e Colman (1981) e Kemp (1996).

tudo propôs um modelo teórico de quatro categorias de respostas que orientou a investigação empírica. Este modelo, entendido como provisório, emergiu da análise de dois estudos – Leonard B. Meyer (1967) e Keith Swanwick (1988). Meyer (1967): identifica e analisa três tendências/categorias estéticas distintas que, segundo ele, orientam as atitudes dos compositores do século XX com relação à música: a transcendentalista, tradicionalista e a formalista<sup>5</sup>. Em síntese, o autor argumenta que a música pode ser abordada por sua relação com a experiência individual e/ou cultural dos indivíduos (ênfase no “conteúdo” – tradicionalismo), ou por meio de sua concepção arquitetônica intrínseca criada por interações estruturais (ênfase na “forma” e o “processo” – formalismo). Na terceira tendência, os indivíduos menosprezam qualquer valor cultural ou concepção estrutural na música; suas atitudes tendem a ser direcionadas ao som, especialmente às formas com que a música trabalha com sons e sonoridades. A ênfase recai sobre as qualidades “mágicas” / transcendentais dos sons (ênfase nos “materiais do som” – transcendentalismo).

Apesar do esquema tripartite de Meyer oferecer idéias interessantes que merecem ser empiricamente pesquisadas, foram encontrados alguns problemas com o esquema proposto. Dois desses problemas têm implicações diretas com as questões deste estudo. Um deles faz referência à noção de transcendentalismo de Meyer, uma vez que considera somente a relação do indivíduo com os próprios sons, sem qualquer referência a conceitualizações ou a qualquer abordagem analítica dos materiais dos sons. É precisamente essa abordagem mais técnica dos sons que muitos dos testes auditivos seguem. O outro problema refere-se à noção de tradicionalismo explicitada por Meyer, voltada às referências e associações extra-musicais; a idéia diz respeito mais ao “conteúdo” expressivo que emerge em reação à música do que ao aspecto expressivo na mesma. A teoria dos níveis de desenvolvimento musical de Swanwick

5 Este modelo é apresentado e discutido no Capítulo 9 - *The aesthetics of stability* - do livro de Meyer.

(1988) foi trazida para a discussão, em uma tentativa de ampliar e refinar a abordagem de Meyer.

De modo geral, Swanwick (1988) considera quatro componentes principais – material, expressão, forma e valor. Cada um destes é analisado de acordo com duas formas de experiência musical – uma mais intuitiva e outra mais analítica. Existem similaridades entre os esquemas de Meyer e os de Swanwick, no entanto, este faz certas distinções que são desconhecidas por Meyer, especialmente aquelas voltadas à expressão e aos materiais da música. No nível dos materiais, Swanwick estabelece uma distinção entre “sensorial” (relacionado ao transcendentalismo de Meyer) e “manipulativo” (abordagem mais analítica dos materiais). No nível da expressão, considera tanto o “pessoal” (equivalente ao tradicionalismo de Meyer), quanto o “vernacular” (reconhecimento dos gestos expressivos na música). Portanto, por meio de uma combinação de Meyer e Swanwick, pôde-se estabelecer um modelo teórico para orientar a pesquisa. Este contém quatro dimensões – transcendental, material, expressão e forma. A “expressão” inclui respostas ao conteúdo expressivo da música. A “transcendência” segue as idéias de Meyer e o “material” refere-se à abordagem analítica dos “materiais”. A “forma” inclui as idéias de ambos os autores – entendida como uma abordagem mais analítica que envolve a relação estrutural entre os eventos de uma música.

O principal objetivo com relação à avaliação da audição musical, de que trata este estudo, é a necessidade de se buscar uma abordagem mais variada para a música, que contemple as maneiras pelas quais os indivíduos experimentam e respondem à música. O modelo teórico sugerido amplia o espectro das dimensões de respostas que poderiam ser consideradas na avaliação no ensino superior. O passo seguinte foi a busca de evidências para validar o modelo provisório. Sete compositores brasileiros contemporâneos<sup>6</sup>, vinte estudantes de um curso de música

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

e vinte estudantes de outros cursos de graduação de uma universidade brasileira foram selecionados para a investigação empírica. Assim, a pesquisa concentrou-se em um contexto brasileiro, na educação universitária, e restringiu-se à investigação das respostas dos estudantes à música de cada um dos sete compositores contemporâneos. O objetivo foi examinar as correspondências entre as perspectivas musicais tanto dos compositores, quanto dos estudantes em relação ao modelo. Em outras palavras, foi investigado se as perspectivas musicais dos sujeitos da pesquisa poderiam esclarecer e serem entendidas pelo modelo, ou não.

Diversos aspectos das perspectivas musicais dos compositores foram investigados: suas concepções acerca do significado da música, as formas da composição e do ensino<sup>7</sup>, seus pontos de vista sobre a audiência e desenvolvimentos atuais no campo da composição no Brasil. Foi utilizado um questionário com questões abertas para a coleta dessas informações. As perspectivas musicais dos estudantes foram examinadas com relação às suas preferências musicais gerais e idéias sobre: o valor da música para eles, as principais características dos tipos de música que preferiam ouvir, e o que mais atrai a atenção quando ouvindo uma peça música pela primeira vez. Estes dados foram coletados por meio de um questionário com perguntas fechadas e abertas. Dois conjuntos adicionais de dados foram coletados por meio de “atividades de audição”; aqui, uma peça musical característica de cada compositor, e escolhida por eles, foi utilizada. No primeiro momento (e mais importante conjunto de dados) o trabalho empírico buscou investigar como os estudantes respondem espontaneamente às peças específicas dos compositores; na audição, foi solicitado que escrevessem o que quisessem sobre a música ouvida. Depois, foi pedido que descrevessem as músicas utilizando termos sugeridos no modelo provisório (questões objetivas, com justificativas), com o intuito de verificar como o modelo se inseria (ou não) na percepção aurál dos estudantes. Os resultados são descritos a seguir.

7 Todos eles eram ou já tinham sido professores de composição em cursos de graduação em música.

## O modelo teórico

O modelo teórico proposto mostrou-se bastante útil para a orientação da discussão dos dados coletados com os compositores e os estudantes. Em termos conceituais, ofereceu uma descrição valiosa da experiência musical, estimulando formas de explorar e/ou observar suas perspectivas musicais. Quando aplicado às circunstâncias reais dos participantes, o modelo produziu os seguintes resultados. Em primeiro lugar, as quatro dimensões foram visíveis na análise dos compositores; correspondências puderam ser claramente identificadas entre estas e as falas dos compositores. As categorias também foram identificadas nas respostas dos estudantes ao questionário. Observou-se que os estudantes de música tendiam a abordar a música reportando-se aos aspectos formais, enquanto os estudantes de outros cursos voltaram-se mais aos aspectos da expressão; fizeram referência, especialmente, a associações pessoais e extra-musicais. Uma atitude transcendental foi encontrada nas respostas de ambos os grupos de estudantes, apesar de que uma percepção mais analítica (dos “materiais”) foi encontrada entre os estudantes de música. O modelo inicialmente colocado como provisório para dar certa estrutura na investigação empírica, foi ganhando força à medida que os resultados emergiam, dando real base analítica ao trabalho de pesquisa.

Um segundo resultado relevante foi que as categorias tendiam a emergir de forma combinada nos três grupos pesquisados; entretanto, uma abordagem mais integrada entre as dimensões foi encontrada entre os compositores e os estudantes de música. Em síntese, as categorias, apesar de serem conceitualmente distintas, eram abordadas de modo composto, “holístico”. Este resultado adiciona uma nova perspectiva ao modelo.

Na análise das respostas dos estudantes sobre as composições quando usando termos associados com as categorias transcendental, expressão e forma, foi verificado que as categorias produziam distinções



entre os dois grupos de estudantes, embora na descrição das músicas, foram os estudantes de música quem exibiam uma gama de escolhas mais ampla. Estudantes de ambos os grupos descreveram cada composição de modo diferenciado em termos de cada categoria. Os resultados da *Anova* unidirecional de Kruskal-Wallis indicaram  $p < 0,001$  para a forma,  $p < 0,001$  para a expressão e  $p < 0,01$  para a transcendência. Uma possível razão para as diferenças na maneira como os estudantes descreveram as composições pode estar em que cada peça musical possuía dinâmica e características próprias; este fator pode ter influenciado a percepção dos mesmos. As respostas podem também ter sido influenciadas pelas experiências e preferências musicais dos estudantes, assim como suas próprias idéias sobre música.

Uma consideração final deve ser explicitada com relação à interação entre o esquema de Meyer e os estratos de Swanwick que fundamentaram o modelo teórico e os resultados da pesquisa. A análise dos dados revelou que existe correspondência entre o esquema de Meyer e as atitudes gerais, com relação à música, por parte dos compositores e dos estudantes. Nas declarações de ambos, foram encontradas associações com o "tradicionalismo" quando expuseram o conteúdo expressivo da música como um importante valor na relação pessoal que tem com a música; igualmente quando se referem a esta dimensão como sendo imbuída de conteúdo cultural e social. Associações com a "forma" foram identificadas quando na ênfase que deram aos aspectos relativos às estruturas e processos formais na música. Observou-se a "transcendência", como concebido por Meyer, assim como definida no modelo provisório, nos pontos de vista de compositores e estudantes. O esquema de Meyer, caso fosse aplicado sem alterações, teria sido inadequado para interpretar a complexidade da experiência musical real na perspectiva dos compositores e dos estudantes. Por essa razão, a inclusão das idéias de Swanwick, especialmente no nível da "expressão" e do "material", proporcionaram diretrizes analíticas mais úteis. Descobriu-se que, nas perspectivas musicais tanto dos compositores quanto dos estudantes, foram

feitas referências não apenas aos aspectos técnicos e analíticos da música, mas também ao caráter expressivo (qualidades musicais intrínsecas) sem ser exclusivamente, voltado aos aspectos extra-musicais.

## Repostas dos estudantes

A análise das respostas dos estudantes às sete peças dos compositores brasileiros, levadas a cabo independentemente do modelo provisório, seguiram uma abordagem indutiva/qualitativa. O objetivo foi investigar mais abertamente o que lhes vem à mente enquanto ouvindo cada uma das composições<sup>8</sup>, quais aspectos eles consideraram. Na identificação dos padrões de respostas, seis categorias emergiram dos dados. Esse novo conjunto de categorias representou integralmente as respostas de ambos os grupos. Apesar de o modelo provisório ter sido aplicável na análise das respostas ao questionário, nas atividades auditivas, outras dimensões de vivência musical, outros detalhes e/ou complexidades emergiram. As categorias identificadas foram as seguintes.

- (1) *Caráter expressivo*: os estudantes descrevem a música referindo-se a sentimentos e estados de espírito transmitidos pela música, e/ou sentimentos e estados psicológicos que a música suscitou. Respostas desta natureza foram expressas por meio de desenhos, poemas, associações visuais e/ou associações com contextos sócio-culturais; as descrições envolveram igualmente comentários a respeito do texto quando a música possuía letra. Com relação ao modelo, essa categoria de respostas foi relacionada à “expressão”.
- (2) *Relações estruturais*: os estudantes descrevem a música referindo-se à sua concepção intrínseca, que envolve comentá-

8 Cada composição foi escutada integralmente, com exceção da sinfonia de Ficarelli (apenas a Introdução e o Primeiro movimento foram utilizados). É também relevante observar que, com a exceção de um estudante de música que reconheceu o trabalho de Rezende, as composições eram desconhecidas para os estudantes.

rios a respeito do desenvolvimento estrutural/formal, modificações e transformações, referências a repetição e contraste, tensão e pontos de resolução, normas e desvios que ocorrem no tempo e/ou simultaneamente. Nesta categoria aparece também o reconhecimento de diferenças entre os eventos, partes e/ou seções da música. À luz do modelo provisório, esta foi associada à dimensão da “forma”.

- (3) *Materiais do som*: a) os estudantes descrevem a música referindo-se à fonte dos sons e/ou efeitos dele; identificam notas, escalas, acordes e outros elementos; b) os estudantes também fazem associações entre os sons da música e outros sons, assim como fazem comentários relativos ao aspecto mágico e transcendental dos sons. A distinção entre “a” e “b” é considerada no modelo como “material” e “transcendência”, respectivamente.
- (4) *Contextual*: os estudantes fazem comentários a respeito de estilo, gênero, períodos musicais e compositores. Também identificam os métodos de composição empregados na música.
- (5) *Composto*: os estudantes respondem à música combinando duas, três, ou todas as quatro categorias acima mencionadas.
- (6) *Ambíguo*: esta categoria inclui respostas nas quais não é possível interpretar ou compreender seguramente o que os estudantes quiseram falar.

Duas verificações foram conduzidas para refinar as categorias e conseguir um elemento de confiabilidade. Na primeira delas, requisitou-se a onze juízes<sup>9</sup> que identificassem uma categoria principal para cada um dos comentários dos estudantes. Como indicador da confiabilidade dos árbitros na utilização das categorias, um “coeficiente de contingên-

9 Colegas educadores musicais, doutorando na instituição.

cia e probabilidades" foi usado para estimar o grau de associação entre os árbitros e as categorias. Houve forte consenso com relação à maneira de relacionar os comentários às categorias. Na segunda requisitou-se a cinco juízes<sup>10</sup> que avaliassem declarações completas em uma escala de 0 (inexistência de correlação) a 6 (forte correlação). O "Coeficiente Kendall de Concordância" foi utilizado para determinar os níveis de conformidade entre os árbitros em cada declaração. Os resultados mostraram a existência de forte conformidade entre eles (todos os níveis significativos foram inferiores a  $p < 0,05$ ). Os resultados positivos de ambas as verificações sugeriram que as seis categorias eram confiáveis para a interpretação das reações dos estudantes à música.

Comparando-se as categorias do modelo provisório com o novo conjunto de categorias (emergentes), os seguintes aspectos foram observados. Foram encontradas correspondências entre as categorias "transcendência" e "material" com "materiais dos sons"; "expressão" com "caráter expressivo"; "forma" com "relações estruturais". Entretanto, categorias adicionais foram identificadas nas respostas dos estudantes – contextual, composta e ambígua. As similaridades encontradas entre os dois modelos (provisório e emergente), as categorias adicionais e a confiabilidade para as seis categorias por "árbitros" independentes foram resultados importantes para a pesquisa.

## **Diferenças entre os dois grupos de estudantes**

A análise das respostas dos estudantes ao questionário mostrou que, ao passo que as preferências musicais gerais dos estudantes de música são mais variadas (incluindo estilos associados com transcendência, forma e expressão), a principal preferência dos estudantes de outros cursos baseia-se em aspectos associados com a expressão. Esta atitude em relação à expressão entre os não-estudantes de música também foi

10 Professores de música e educadores musicais de instituições de ensino superior.

observada em seus comentários a respeito das características da música que preferem e dos aspectos que atraem a atenção quando ouvindo uma música pela primeira vez. Os comentários dos estudantes de música sobre estas questões também são mais variados; valorizam aspectos associados a todas as categorias, incluindo uma abordagem mais técnica para a categoria de “material”. Os comentários referem-se igualmente a compositores, estilos musicais e técnicas de composição. Com relação ao valor da música, ambos os grupos apreciam suas dimensões associativas e referenciais. Essa relação pessoal entre a música e as experiências de vida dos estudantes pode ser disposta no domínio da “experiência estética”, conforme entendido por Swanwick (1979). No cerne dessa relação pode-se encontrar o que ele denomina “significado para” – “o ouvinte traz sua experiência de vida (...); um sentimento de vitalidade, memórias ou esquemas de eventos passados, uma atitude ou estado de sentimento humano” (Swanwick, 1979: 51).

A análise das descrições das composições, quando escolhidos termos associados com o modelo provisório, mostrou que as categorias – transcendência, expressão e forma – diferenciam os dois grupos de estudantes. Na análise das escolhas de cada grupo relativas a cada categoria para todas as composições, descobriu-se que havia diferenças quanto à ênfase entre os grupos. Os resultados de um Teste-U de Mann-Whitney forneceram  $p < 0,001$  para a forma e  $p < 0,05$  para a expressão. Entretanto, o resultado não foi significativo para a dimensão da “transcendência”. Isto significa que forma e expressão são categorias que diferenciam os dois grupos. Tal resultado sustenta, por exemplo, as descobertas de Hargreaves e Colman (1981), que uma resposta mais analítica tende a emergir entre sujeitos musicalmente experientes e um tipo de resposta mais pessoal/afetiva entre sujeitos leigos em termos musicais. Com relação ao resultado da “transcendência”, deve-se explicar que, no nível do nível de impressão “sensorial”, os estudantes de ambos os grupos são, de fato, atraídos pelos sons. Por outro lado, a análise demonstrou que os estudantes de música tiveram escolhas mais variadas; usaram mais palavras

associadas com todas as categorias. Quando foram analisados os termos escolhido, observou-se que as composições suscitaram diferente gama de escolhas de termos. Como resultado, pode-se dizer que as categorias diferenciavam as composições.

As razões pelas quais os estudantes de música freqüentemente faziam referência aos aspectos associados com a forma, assim como suas escolhas mais variadas entre as categorias, podem ser atribuídas ao seu engajamento profissional com a música. Na revisão de literatura da psicologia da música, há sugestões que é mais provável que o desenvolvimento das habilidades cognitivas / analíticas seja encontrado no contexto educacional dos músicos. A educação formal parece desempenhar um papel decisivo na capacidade dos estudantes de “compreender estruturas formais fundamentais e proferir julgamentos a respeito de texturas musicais<sup>1</sup>” e, com relação a tais habilidades, “tem-se igualmente defendido que elas são facilitadas por um estilo perceptivo mais articulado” (Kemp, 1996: 132). A análise dos dados relativos à abordagem dos estudantes de música mostrou sinais de que eles não apenas tratavam a música de modo mais analítico, como também demonstraram uma atitude mais diversificada com relação à própria música. É possível que, por meio da educação, lhes é dada a oportunidade de ouvir e descrever a música de modo mais detalhado, e também de ampliar sua gama de experiência musical formal. Outra explicação poderia estar relacionada ao estilo das composições que os estudantes ouviram – ou seja, música brasileira contemporânea inserida na tradição clássica ocidental. Ao passo que esse estilo não faz parte do repertório que os não-estudantes de música normalmente ouvem, o mesmo está incluído no repertório apresentado aos estudantes de música no ambiente educacional. Este fato pode explicar a escolha mais variada de palavras empregadas pelos estudantes de música (associadas com transcendência, forma e expressão), e também o motivo pelo quais ambos os grupos descreveram cada composição de modo diferente.

Com relação às seis categorias que emergiram da atividade de audição, observou-se o seguinte. Apesar de o “caráter expressivo” ter sido encontrado nos comentários de ambos os grupos, os não-estudantes de música são os que freqüentemente reportam-se a essa categoria. A categoria “relações estruturais” foi freqüentemente encontrada nos comentários dos estudantes de música. A categoria “materiais do som” foi encontrada em quase todos os comentários de ambos os grupos, apesar de que os estudantes de música são os que mais tendem a enfatizar os aspectos técnicos. A categoria “contextual” foi encontrada especialmente nas declarações de estudantes de música. A categoria “composta” foi freqüentemente encontrada nos comentários dos ambos os grupo. A combinação de três ou quatro categorias foi mais encontrada nas descrições dos estudantes de música. Os não-estudantes de música freqüentemente combinavam o “caráter expressivo” e os “materiais dos som”. Apesar de que respostas “ambíguas” foram encontradas nos comentários de ambos os grupos, aparecem mais freqüentes entre os não-estudantes de música.

### **Implicações para a avaliação**

Os resultados do trabalho empírico geram implicações diretas para a avaliação da audição musical, especialmente em vista da maneira restritiva pela qual a música e o conhecimento dela têm sido abordados. Esses resultados mostraram a riqueza da experiência musical nas mentes daqueles que criam a música, assim como daqueles que ouvem e/ou estudam a música. Mostraram, igualmente, os aspectos variados envolvidos nos modos pelos quais os estudantes universitários respondem à música enquanto ouvem. A presença das seis categorias encontradas junto aos estudantes confirma a relativa limitação dos testes de audição convencionais, especialmente no Brasil. Apesar de a investigação ter focado um número específico de participantes em uma situação específica, a mesma lança luzes sobre a avaliação da audição no contexto

dos cursos de educação musical superiores brasileiros. Até certo ponto, acredito que os resultados podem, também, oferecer uma contribuição mais ampla, levando a uma compreensão das complexidades envolvidas nas atitudes e respostas das pessoas à música.

Tendo em mente que esta pesquisa é basicamente exploratória, a importância dos resultados pode ser relacionada a duas questões principais. Em primeiro lugar, a abordagem técnica dos “materiais” da música é apenas um dos lados de um espectro mais amplo de significação da música, que inclui “expressão”, “forma” e também “transcendência” musicais. Estas dimensões principais da experiência musical foram identificadas nas atitudes dos compositores e dos estudantes com relação à música, apesar das diferentes configurações e da dependência e/ou extensão da experiência de cada um. No contexto da avaliação convencional, presente nos testes auditivos, não há suficiente consideração para com tais dimensões. Ao invés disso, a tendência tem sido abordar-se a música enfocando os materiais musicais, seus dispositivos técnicos, e um método mais analítico de examiná-los. Os resultados da pesquisa empírica oferecem diretrizes para uma abordagem musical mais variada e, portanto, uma avaliação mais ampla. Uma abordagem que considere a música por meio de seu caráter expressivo, assim como pelas características intrínsecas que a mesma incorpora, envolve o gerenciamento/controlado dos materiais do som e dos princípios de ordenamento por meio da edificação de relações estruturais.

A segunda questão é a dimensão combinada, “holística”, encontrada nas perspectivas musicais dos compositores e dos estudantes. Esta descoberta é orientada significativamente ao domínio da avaliação da audição musical, no sentido em que proporciona uma visão mais abrangente do caráter interativo entre as diferentes dimensões envolvidas na experiência musical. Este resultado sugere uma abordagem mais inclusiva e uma avaliação que leve em consideração respostas integradas. Tendo em mente os resultados, as seguintes sugestões podem ser emi-



tidas. Em primeiro lugar, se existem quatro dimensões da experiência musical, todas elas devem ser incluídas na avaliação da compreensão musical auditiva. Além da abordagem técnica dos materiais musicais, os testes aurais deveriam incluir exercícios relacionados à “transcendência”, “expressão” e “forma”. Outra sugestão é tratar dessas categorias também de forma interativa. Uma abordagem “holística” é talvez mais compatível com a maneira pela qual as pessoas experienciam música. Testes aurais abrangentes devem considerar a natureza combinada da compreensão musical dos estudantes.

As diferenças encontradas entre os dois grupos de estudantes também merecem consideração. Os dados mostraram que os estudantes de música apresentam respostas mais variadas, tendendo a observar a música de maneira mais analítica. Em seus comentários, aspectos associados a todas as categorias, incluindo aqueles relativos à “forma”, são mais claramente expressos. Conforme argumentado anteriormente, parece que um estilo perceptivo mais articulado, que inclua a capacidade de compreender estruturas formais fundamentais, é facilitado pela instrução formal. Desta forma, disciplinas que envolvem o desenvolvimento auditivo aural nos cursos superiores contribuiriam para enriquecer a experiência musical. A avaliação da compreensão musical aural deveria seguir, portanto, uma direção mais aberta para a diversidade.

Foi também interessante observar que o valor da música para ambos os grupos de estudantes é fortemente sustentado por valores pessoais, associativos e referenciais (dados coletados do questionário). Esta maneira de experienciar música na vertente da “expressão”, está de acordo com o “tradicionalismo”, conforme definido por Meyer (1967). É uma maneira também abordada por Swanwick (1979) no domínio da experiência estética (o nível de “significação para”); segundo afirma o autor, este primeiro nível de experiência contribui e conduz os indivíduos para o segundo nível – “significado na” – de resposta, que é a apreciação, a vivência dos gestos expressivos existentes na música. Os dois modos de

abordagem da “expressão” encontram-se definidos nas camadas de desenvolvimento musical de Swanwick (1988), especificamente no *peçoal* (modo intuitivo) e no *vernacular* (modo analítico), respectivamente. A análise dos comentários dos estudantes demonstra que a música comunica ou representa a vida emotiva do sujeito (para não-estudantes de música) ou os sentimentos do mesmo (para os estudantes de música). A ênfase dada nos testes auditivos quanto à avaliação das habilidades discriminatórias tende a neutralizar a dimensão expressiva, incluindo tanto *para a* (respostas pessoais/emotivas) e *na* música (reconhecimento de gestos expressivos). Os aspectos associados a esta categoria, apreciados por estudantes e compositores, tendem a ser excluídos da avaliação nos cursos superiores de música. A resposta ao conteúdo pessoal/emocional não pode ser “ensinado na escola” (Swanwick, 1979: 62) e, portanto, não pode ser avaliada. Entretanto, as pessoas são direcionadas para o caráter expressivo existente na música exatamente com base nesta experiência, ou seja, a percepção da expressão na música é precedida por um modo mais idiossincrático de resposta. Pelo fato de que as reações à “expressão” musical envolvem, entre outros aspectos, imagens, metáforas e outras associações, é difícil encontrar formas de tratar tais respostas, especialmente a questão de como mensurar “objetivamente” tais associações. As categorias que emergiram das respostas dos estudantes podem oferecer diretrizes para este problema.

Comparando o modelo teórico provisório com as dimensões identificadas nas respostas dos estudantes, outras emergentes emergiram – contextual, composta e ambígua. A principal contribuição das seis categorias para a avaliação auditiva musical é o fato de ampliarem a extensão na qual as dimensões musicais devem ser consideradas nos testes, especialmente se comparadas com a abordagem musical limitada encontrada em muitos deles. As categorias também podem oferecer fundamentos ou critérios possíveis para a avaliação da percepção aurial. Na próxima sessão, volto a explorar essas questões. À luz dos resultados, estas são sugestões para se aperfeiçoar os testes auditivos de música.

Com o fim de se expandir a discussão, encontram-se incluídas informações sobre testes genéricos<sup>2</sup> existentes, tais como o exame de música britânico GCSE. Observando o programa de estudos e os questionários de exame para audição e apreciação de 1998 do GCSE, são encontradas certas similaridades entre esses testes e os resultados da pesquisa empírica, com relação aos objetivos e tipos de respostas que buscam.

### Sugestões para aperfeiçoar os testes de audição

As categorias de “caráter expressivo”, “relações estruturais”, “materiais do som” e “contextual” podem ser tratadas como dimensões distintas envolvidas nas respostas musicais e, por esse motivo, podem ser avaliadas. A categoria “composta” (ou “combinada”) é importante porque introduz a idéia de que as dimensões trabalham interativamente dentro do contexto musical. Nos testes podem ser propostos exercícios para avaliar a capacidade dos estudantes de reconhecer diferentes aspectos da música e, também, o que é mais importante, discernir como esses aspectos interagem no contexto musical como um todo (uma abordagem mais “holística”). Testes aurais podem, também, avaliar a capacidade dos estudantes de “contextualizar” a música com relação ao estilo, gênero, compositores, técnicas de composição e assim por diante. O reconhecimento pode envolver a capacidade de identificar “materiais do som”, assim como uma percepção do “caráter expressivo” e das “relações estruturais”. Da mesma maneira que para os materiais do som, testes de capacidade musical oferecem uma ampla gama de questões. Conforme já bem conhecido, esses testes envolvem discriminação aural, reconhecimento e discriminação aural-visual (associação com símbolos e notação musical). Neste campo, a mensuração segue critérios objetivos. As respostas são certas ou erradas e questões de múltipla escolha são frequentemente empregadas. Utilizando-se apenas essas técnicas ou mensurações quantitativas, os testes negam aos estudantes a chance de serem criativos ou de responderem à música criativamente ou qualitativamen-

te. Não permitem que os estudantes dêem vazão à sua experiência e conhecimento musical. Em outras palavras, não levam em consideração as próprias “vozes” ou o senso de individualidade dos estudantes. As descobertas deste estudo, especialmente aquelas relativas às respostas dos estudantes universitários, trazem contribuições para estas questões.

Por outro lado, é possível seguir as orientações dos testes de conhecimento musical, por meio de uma abordagem analítica e de critérios objetivos, para a avaliação e a compreensão do “caráter expressivo” e das “relações estruturais”. Com relação à primeira, por exemplo, poderiam ser utilizadas breves descrições do formato e da duração de um fraseado ou tema específico. Quatro diferentes opções de descrição poderiam ser fornecidas, e talvez uma quinta incluindo a combinação de outras duas. Neste caso, um ou possivelmente dois itens seriam considerados os mais apropriados. Outro exemplo de questão poderia utilizar desenhos de linhas para mostrar o movimento contínuo ou a direção de um tema ou fraseado específico; as respostas seriam avaliadas em termos daqueles que se mostrassem mais adequados. Solicitar justificativa para a escolha é sempre uma opção recomendada pois demonstra a forma ou caminho do ‘pensar musical’ do aluno. Da mesma maneira que para a avaliação da percepção das relações estruturais, um exemplo de questão poderia requisitar aos estudantes que descrevessem brevemente, por exemplo, a maneira ou as maneiras pelas quais um tema específico é desenvolvido durante toda a composição, ou as características estruturais utilizadas para diferenciar as partes ou seções.

As sugestões de exercícios acima são baseadas na idéia de um teste de audição que trate não apenas dos “materiais do som”, mas também do “caráter expressivo”, das “relações estruturais” e do conhecimento “contextual”. Também assumem que é possível utilizar-se mensurações quantificáveis/objetivas para a avaliação das respostas dos estudantes. Deve-se observar que esta abordagem é preferível àquela que enfatiza majoritariamente as habilidades discriminatórias, tendo seu foco prin-

cial nos materiais do som. As sugestões feitas até o momento (uma avaliação que inclua não uma ou duas, mas quatro categorias de respostas) são relevantes para a avaliação na educação superior brasileira; entretanto, não são uma novidade, caso comparadas, por exemplo, com o exame de música do *General Certificate of Secondary Education* ("Certificado Geral de Educação Secundária" – GCSE) britânico. Apesar de que os testes auditivos e de apreciação do GCSE não tenham sido discutidos anteriormente, vale a pena trazê-los nesta sessão por sua relação com os resultados encontrados. Os testes do GCSE, de fato, estimam uma gama variada de respostas e tentam avaliar a compreensão musical levando em consideração diferentes componentes musicais. Tal fato pode ser observado nos objetivos definidos para a avaliação auditiva musical, conforme estabelecido no programa de estudos em música de 96/97. Requisitou-se aos candidatos: (1) "responder aos elementos estruturais e expressivos da música utilizando linguagem técnica e/ou não-técnica"; (2) "compreender a relação entre som e símbolo utilizando notação musical e outros sistemas, caso apropriado"; e (3) "demonstrar percepção e reconhecimento de estilos musicais do passado e do presente" (London Examinations – Programa de Estudos do GCSE, 1996/1997: 1-2).

No modelo de questionário para audição e avaliação de 98 do GCSE, existem questões que avaliam as respostas relacionadas aos "materiais do som", ao "caráter expressivo", às "relações estruturais" e à categoria "contextual". Seguindo a tradição dos testes de habilidade e conhecimento musical, a palavra-chave encontrada em muitas questões foi "reconhecimento"; exige-se dos estudantes que reconheçam, por exemplo, os instrumentos, padrões de ritmo, modos maior e menor, estrutura formal (as opções incluem ABBA, AABA, AABBA, etc.), acordes faltando, indicação numérica de compassos, dinâmica, períodos musicais, e assim por diante. Questões mais abertas também foram utilizadas, sendo exatamente estas as que possuem relação tanto com os elementos estruturais e expressivos quanto com o conhecimento contextual. Nessas questões, entre as palavras-chaves foram incluídas "comente" (por exem-

plo, “como o tempo variou neste trecho”), “dê uma razão musical para” (por exemplo, respostas dos estudantes relativas a períodos musicais) e “descreva” (por exemplo, “como a música evolui até o clímax”; “como os instrumentos e vozes contribuem para a expressividade desta seção”). Utilizou-se um repertório variado, incluindo-se músicas da tradição clássica, blues e *world music*.

As sugestões consideradas à luz dos resultados (uma gama mais variada de respostas) estão incluídas nos testes de audição do GCSE britânico. O leitor deve estar se perguntando onde está a originalidade das sugestões se elas já existem; em outras palavras, eu poderia ter feito as sugestões para o aperfeiçoamento dos testes de audição sem ter compreendido toda a pesquisa? Os seguintes pontos podem ser destacados como resposta. Em primeiro lugar, apesar de que o exame de música britânico ter resultado de extensos debates<sup>11</sup>, nenhuma teoria analítica ou explanatória foi explicitamente produzida para o GCSE, ao passo que a pesquisa desenvolvida foi uma tentativa de proporcionar uma teoria desta natureza. O aperfeiçoamento dos testes auditivos de música no contexto da educação superior configurou-se como a principal preocupação que originou este trabalho<sup>12</sup>. Esse contexto impôs restrições à avaliação. Uma revisão da literatura revelou sinais de que a capacidade musical é avaliada principalmente enfatizando os aspectos técnicos e analíticos da música, enfocando especialmente nas respostas aos materiais da música. Também tornou-se visível o fato de que, na educação superior, os exercícios dos testes seguem as mesmas diretrizes de testes de habilidade musical. Buscando descobrir quais componentes ou categorias de respostas musicais, além da “técnica”, deveriam ser

11 O GCSE “foi inicialmente debatido em 1984 e os cursos começaram em 1986. Os primeiros candidatos prestaram o exame em 1988” (Lambert, 1993: 2).

12 No Brasil, não existe um conselho nacional que oriente, discuta, prepare e aperfeiçoe os exames de música. O que acontece nas avaliações de audições nas faculdades de música brasileiras reflete em boa medida as próprias experiências, idéias e o nível educacional dos professores. Apesar da existência de uma opinião geral de que mudanças são necessárias, pesquisas no campo que proporcionem evidências de sustentação para se empreender aperfeiçoamentos não têm sido desenvolvidas.

considerados na avaliação auditiva musical na educação superior, este estudo delineou um modelo teórico para orientar a pesquisa empírica com compositores e estudantes universitários brasileiros. Por meio da investigação das respostas dos estudantes, um novo conjunto de categorias emergiu.

A sugestão de que uma avaliação mais abrangente é possível é sustentada pelos resultados da pesquisa (a relevância das categorias tanto do modelo provisório como do modelo emergente). As similaridades encontradas entre as categorias exploradas e aquelas incluídas no exame de audição do GCSE são relevantes pelo fato de que fortalecem as categorias. Os tipos de questão utilizados no GCSE podem ser tomados como bons exemplos de uma avaliação abrangente. Entretanto, os resultados que emergiram das respostas dos estudantes (as seis categorias) podem fornecer uma contribuição relevante também para o aperfeiçoamento dos testes de audição, incluindo o GCSE.

Uma faceta importante da questão utilizada nas atividades auditivas foi que ela permitiu aos estudantes descrever a música espontaneamente, fazendo uso de quaisquer sentimentos e/ou idéias que lhes viessem à mente. Em outras palavras, proporcionou-lhes a oportunidade de expressar suas próprias reflexões sem serem inibidos por qualquer tipo de controle, a não ser o fato de terem de usar linguagem verbal. Por este motivo, não configurou como uma opção restritiva de certo/errado, mas como uma opção aberta. As declarações completas nos informam quais dimensões da vivência musical os estudantes ouvem, ou quais chamaram sua atenção, e também e especialmente, revelam sua compreensão da música como um todo, um contexto que permite integração, combinação de diferentes possibilidades expressivas, estruturais, contextuais da música. Um outro aspecto envolvido na atividade foi a utilização de música "real". Apesar de restrita à música contemporânea, a investigação baseou-se integralmente nas respostas dos estudantes, e não aos estímulos musicais "isolados". Acredito que a maneira pela qual

se requisitou aos estudantes que escrevessem sobre a música enquanto ouviam, poderia ser uma boa estratégia. Desta forma, é possível distinguir uma abordagem mais qualitativa na avaliação dos estudantes.

Considerando que os resultados da avaliação dos “juízes” revelaram que as categorias são confiáveis para a interpretação das respostas dos estudantes, é possível inferir que as categorias são praticáveis para a avaliação das respostas dos mesmos à música. Podem inclusive, serem utilizadas em uma base ou critério de avaliação mais “objetiva”. Apesar de que as respostas completas de alguns dos estudantes pareciam “subjetivas” ou ambíguas, as categorias podem prover uma condução relativamente objetiva no entendimento das respostas. Além do mais, podem ser adicionalmente exploradas na forma de critérios objetivos para a avaliação da compreensão ou desenvolvimento musical em um contexto de avaliação mais qualitativo e holístico. “Qualitativo” porque baseado nas próprias respostas/declarações dos estudantes, e “holístico” porque os estudantes são avaliados no contexto de sua compreensão musical integral. Uma avaliação abrangente aborda dimensões musicais distintas em uma base complexa. Exercícios exigidos no âmbito dessa base poderiam incluir questões abertas, tais como “escreva um breve ensaio sobre” ou “faça comentários sobre” no momento da audição ou após a audição da peça em sua totalidade. Em tais exercícios, existe abertura para respostas complexas, para respostas personalizadas, intuitivas e, possivelmente, mais criativas.

A descrição “livre” pode expor a compreensão dos estudantes a respeito das maneiras pelas quais os componentes da experiência musical interagem. Por meio das respostas, a percepção pode ser avaliada objetivamente (as categorias utilizadas na forma de uma condução padronizada), qualitativamente (a própria compreensão dos estudantes), e holisticamente (uma compreensão mais abrangente de uma peça musical na íntegra). Parece-me que os testes de audição do GCSE não levam em consideração as próprias “vozes” ou o próprio senso de indi-



vidualidade dos estudantes. A ênfase ainda recai sobre o conhecimento musical relacionado aos diferentes “materiais” e sobre o julgamento analítico. Estes são, certamente, importantes qualidades que se espera sejam encontrados naqueles que desejam empreender estudos no campo da Música, mas deveria um teste de audição considerar apenas essas habilidades cognitivas e o estilo de percepção analítica? Os testes GCSE tratam de aspectos distintos da resposta musical, incluindo interações entre os mesmos; nesse sentido, são mais abrangentes se comparados, por exemplo, com os testes convencionais utilizados no Brasil. Entretanto, nenhuma das questões permitiu aos estudantes serem “criativos”, por exemplo, expondo seu discernimento por meio de metáforas e/ou por meio de narrativas (domínio da “expressão”). Conforme discutido em outra seção, o problema aqui consiste em encontrar critérios “objetivos” para avaliar esta abordagem musical mais qualitativa. Apesar de que este trabalho não oferece respostas precisas para o problema de como avaliar objetivamente respostas mais qualitativas / abertas, as categorias encontradas podem esclarecer o problema, especialmente para o caso de uma avaliação que permita, por exemplo, o uso pelos estudantes de metáforas e associações extra-musicais.

Um exemplo para ilustrar um possível uso das categorias na avaliação de respostas “compostas” dos estudantes com relativa objetividade. A seguinte declaração, transcrita na íntegra, foi emitida por uma estudante de música (nº 17) e trata de sua reação à composição de Mario Ficarelli (Introdução e 1o Movimento). Ela escreveu:

*“Eu tive a impressão de que a orquestra estava afinando os instrumentos. Cordas em lenta mudança harmônica. Breves intervenções dos tímpanos, longas notas permanecendo. Aumento na densidade e na dinâmica. Flauta, violino, címbalos – explosão de sons. Clímax e silêncio. Começa uma nova parte, bem diferente da anterior, solo, tons graves como som de fagote sintetizado. As cordas retornam. Poderia também descrever estados de espírito. Poderia ser uma peça descritiva. A terceira parte é mais rápida, com ritmo acentuado. Um*

*pouco violenta. Sons sustentados. A sensação de que descreve uma estória é muito forte."*

A declaração guarda relação estreita com os *materiais do som*, e com as *relações estruturais*; há, igualmente, referência ao *caráter expressivo*. Isto significa que a estudante descreve a música combinando três categorias – *composto*. Não há traços claros de componentes *ambíguos* ou *contextuais*. Ela se refere constantemente aos materiais do som para descrever mudanças estruturais e expressivas. A seqüência de suas sentenças revela a emergência de um padrão de percepção relativo às relações estruturais; ela reconhece mudanças e transformações.

A análise acima baseou-se na identificação de quais componentes/categorias a estudante reconheceu e como descreveu as maneiras segundo as quais esses componentes/categorias interagem entre si. Este poderia ser o primeiro passo no processo de avaliação. Com uma tabela em mãos contendo as cinco categorias (materiais do som, caráter expressivo, relações estruturais, contextual e ambíguo)<sup>13</sup>, o examinador poderia determinar uma nota para cada categoria contida nas respostas da estudante. A estudante reconhece e combina aspectos associados com os materiais do som, o caráter expressivo e as relações estruturais. Não foram encontrados traços de ambigüidade. Este passo (identificação das categorias) é similar àquele seguido pelos juízes na segunda verificação de confiabilidade. No caso do estágio seguinte, quando é fornecida uma pontuação final para a resposta, o examinador deve possuir uma compreensão clara da composição utilizada na avaliação, para verificar, por exemplo, se a estudante "percebeu" as características principais da obra de Ficarelli, ou se a descrição mostrou-se abrangente o bastante para demonstrar discernimento musical.

Ouvir e responder à música são atividades complexas que é quase impossível compreender ou categorizar "objetivamente" tudo o que

<sup>13</sup> A categoria "composto" encontra-se implícita, na medida em que as outras categorias forem recebendo pontos.

está envolvido. No caso deste estudo, no qual solicitou aos estudantes que escrevessem o que lhes viesse à mente enquanto ouviam, as ambiguidades eram previsíveis. Respostas dessa natureza podem resultar da não familiaridade com o repertório utilizado; este fato aplica-se especialmente aos não-estudantes de música. O que indica que é necessário conduzir um corpo de pesquisa muito mais volumoso em torno do problema da ambigüidade das respostas às audições.

O ponto mais importante que acredito que podemos aprender com os resultados é precisamente que, no contexto da educação superior, um teste auditivo deve avaliar conhecimentos abrangentes, combinados e complexos. Além da avaliação das habilidades auditivas dos estudantes de reconhecer os aspectos técnicos da música (com ênfase nos materiais do som; ou seja, reconhecimento de certos intervalos, notas maiores e menores, acordes, indicação numérica de compassos, etc.), deveria buscar também respostas voltadas ao conteúdo expressivo e estrutural e que, também, demonstrassem certo conhecimento dos estilos e/ou idiomas (associados com períodos, acontecimentos de cunho histórico, sociológico, musicológico), técnicas de composição, e assim por diante (um tipo de resposta mais “contextual”). A sugestão aqui é de uma avaliação que permita interação, que permita respostas “compostas” – uma abordagem musical mais “holística”.

Por meio da análise das descobertas relacionadas às seis categorias encontradas nas respostas dos estudantes universitários, foram identificados sinais de que é possível trabalhar-se com critérios relativamente objetivos para empreender a avaliação de respostas em um base mais qualitativa. Os tipos de questões incluídas devem ser variados, e não apenas consistir de questões de múltipla escolha (do tipo certo/errado); incluir exercícios nos quais se pede aos estudantes que completem, descrevam, emitam opinião e/ou façam comentários. Desta forma, a avaliação propicia o ingresso de aspectos qualitativos, criativos, permitindo “brincar” com a linguagem verbal (uso de metáforas, narrativas, poemas).

## Referências bibliográficas

BENTLEY, Arnold. **Musical ability in children and its measurements**. London: George G. Harrap & Co. Ltd, 1966a.

\_\_\_\_\_. **Measures of Musical Abilities**. London: George G. Harrap & Co. Ltd, 1966b.

BOWMAN, Wayne D. The values of musical 'formalism'. **The Journal of Aesthetic Education**, Vol.25, N.3, pp.41-59, 1991.

BOYLE, J. David. Evaluation of music ability. In: COLWELL, R. (Ed.). **Handbook of Research on Music Teaching and Learning**. New York: Schirmer Books, 1992, pp.247-265.

BRYMAN, Alan. **Quantity and quality in social research**. London, Routledge, 1988.

BULLOCK, William J. A review of measures of musico-aesthetic attitude. **Journal of Research in Music Education**, Vol.21, N.4, pp.331-344, 1973.

BUTLER, David. Why the gulf between music perception research and aural training? **Bulletin Council for Research in Music Education**, N.132, pp.38-48, 1997.

COHEN, Louis & MANION, Lawrence. **Research Methods in Education**. London: Routledge, 1994/1980.

COLWELL, Richard. **MAT - Music Achievement Test: Administrative and Scoring Manual**. Chicago: Follett Educational Corporation, 1968a.

\_\_\_\_\_. **MAT - Music Achievement Tests: Paper Reference**. Chicago: Follett Educational Corporation, 1968b.

\_\_\_\_\_. **The Evaluation of Music Teaching and Learning**. New Jersey: Prentice-Hall, 1970.

GORDON, Edwin. **The Musical Aptitude Profile: a New and Unique Musical Aptitude Test Battery**. Boston: Houghton Mifflin Company, 1965.

GROSSI, C. Avaliação da audição musical... *Música em contexto*, Brasília, n. III, 2009, p. 61-92

GROSSI, Cristina. **Assessing musical listening: musical perspectives of tertiary students and contemporary Brazilian composers.** Unpublished PhD thesis, University of London, Institute of Education, 1999.

HARGREAVES, David J. e Colman, Andrew M. The dimensions of aesthetic reactions to music. In: **Psychology of Music**, Vol.9, N.1, pp.15-20, 1981.

HARGREAVES, David J. **The developmental psychology of music.** Cambridge: Cambridge University Press, 1986/1992.

HENTSCHKE, Liane. **Musical development: testing a model in the audience-listening setting.** Unpublished PhD thesis, University of London, Institute of Education, 1993.

KATER, Carlos. A marca da contemporaneidade. In: **Folha de Londrina**, 22 de Julho, p.14, 1992.

KEMP, Anthony E.. **The musical temperament - psychology and personality of musicians.** Oxford: Oxford University Press, 1996.

LAMBERT, Richard. **GCSE Music - New Edition. Longman Revised Guides Series.** England: Longman, 1993.

LONDON EXAMINATIONS - GCSE SYLLABUS). **Music - Syllabus (Code: 1425).** University of London Examinations & Assessment Council, May/June 1996 e May/June 1997.

\_\_\_\_\_. **Music - Specimen Papers & Mark Schemes (Full and Short Courses), Paper 3 - Listening and Appraising.** University of London & Assessment Council, June 1998.

\_\_\_\_\_. **Music - Paper Reference (Full and Short Course); Paper 3 - Listening and Appraising.** Edexcel Foundation, University of London, June 1998.

MEYER, Leonard B. **Emotion and meaning in music.** Chicago e London: The University of Chicago Press, 1956.

\_\_\_\_\_. **Music, the Arts, and Ideas - patterns and predictions in twentieth-century culture.** Chicago e London,;The University of Chicago Press, 1967.

\_\_\_\_\_. **Style and Music: theory, history, and ideology.** Philadelphia: University of Pennsylvania Press, 1989.

\_\_\_\_\_. Future tense: music, ideology, and culture. In: **Music, the Arts, and Ideas - Patterns and Predictions in Twentieth-Century Culture** (2ª Edição). Chicago e London: The University of Chicago Press, pp.317-349, 1994.

PALMER, Anthony J. In dialogue: response to Wayne D. Bowman. **Philosophy of Music Education Newsletter**, Vol.4, N.3, pp.2-6, 1992.

PRATT, George. Aural training: material and method. In: PAYNTER, HOWELL, ORTON E SEYMOUR (Eds.). **Companion to Contemporary Musical Thought.** London: Routledge, Vol.2, pp.840-857, 1992.

RADOCY, Rudolf E.. Planning assessment in music education: it's not risk free. **The Quarterly Journal of Music Teaching and Learning**, Vol.VI, N.4, pp.19-25, 1995.

SCHOEN, M. and GATEWOOD, E. L. The mood effects of music. In: SCHOEN, M. (ed.). **The Effects of Music.** New York: Harcourt Brace, 1927.

SEASHORE, Carl E. **Psychology of Music.** New York: Dover Publications, 1938/1967.

\_\_\_\_\_. **Seashore Measures of Musical Talents** (2ª revisão). New York: The Psychological Corporation, 1960.

SEASHORE, C; LEWIS, D., e SAETVEIT, J. **Manual of Instructions and interpretations for the Seashore Measures of Musical Talents** (2ª revisão). New York: The Psychological Corporation, 1960.

SHUTER-DYSON, Rosamund e GABRIEL, Clive. *THE PSYCHOLOGY OF MUSICAL ABILITY* (2ª edição). London e New York: Methuen & Co. Ltd, 1968/1981.

GROSSI, C. Avaliação da audição musical... *Música em contexto*, Brasília, n. III, 2009, p. 61-92

SLOBODA, John A. **The Musical Mind - the cognitive psychology of music**. Oxford: Clarendon Press, 1985/1989.

\_\_\_\_\_. Music structure and emotional response: some empirical findings. **Psychology of Music**, Vol.19, pp.110-120, 1991.

SWANWICK, K. and TILLMAN, J. The sequence of musical development: a study of children's composition. **British Journal of Music Education**, Vol.3, N.3, pp.305-339, 1986.

SWANWICK, Keith. Musical cognition and aesthetic response. **Bulletin of the British Psychological Society**, N.26, pp.285-289, 1973.

\_\_\_\_\_. **A basis for music education**. London, Routledge, 1979/1992.

\_\_\_\_\_. **Music, mind, and education**. London, Routledge, 1988.

\_\_\_\_\_. What makes music musical? In: PAYNTER, HOWELL, ORTON E SEYMOUR (Eds.). **Companion to Contemporary Musical Thought**. London: Routledge, Vol.1, pp.82-104, 1992a.

\_\_\_\_\_. **Music education and the national curriculum**. The London File - Papers from the Institute of Education, Tufnell Press, 1992b.

\_\_\_\_\_. **Musical Knowledge: intuition, analysis and music education**. London: Routledge, 1994.

\_\_\_\_\_. The relevance of research for music education. In: PLUMMERIDGE, C. (ed.). **Music Education: trends and issues**. Institute of Education, University of London, Bedford Way Papers, pp.5-26, 1996a.

\_\_\_\_\_. **The National Curriculum: assessing musical progression**. London: Institute of Education, Music & Drama Department, 1996b.

\_\_\_\_\_. Teaching music musically. **Kodály Envoy - Quarterly of the Organization of American Kodály Educators**, Vol.22, N.3, pp.4-9, 1996c.

TERWOGT, Mark M. e VAN GRINSVEN. Musical expression of mood states. **Psychology of Music**, Vol.19. pp.99-109, 1991.

VILJOEN, Nicol. The value of aural training. **The South African Music Teacher**, No.125, pp.25-26, 1994.

WATERMAN, Mitch. Emotional responses to music: implicit and explicit effects in listeners and performers. **Psychology of Music**, Vol.24, N.1, pp. 53-67, 1996.

WING, Herbert. **Tests of Musical Ability and Appreciation - an investigation into the measurement, distribution, and development of musical capacity**. Cambridge: Cambridge University Press, 1948/1968 (2ª edição).

\_\_\_\_\_. **Manual for Wing Standardised Tests of Musical Intelligence**. England: NFER Publishing Company Ltd, 1960.