

## AS IDÉIAS DE KEITH SWANWICK APLICADAS NA PERCEPÇÃO MUSICAL<sup>1</sup>

Cristina Grossi

**RESUMO:** No campo da Educação Musical atual, são muitos os trabalhos desenvolvidos que utilizam as idéias e conceitos da Teoria Espiral de Keith Swanwick. Em minha tese de doutorado, sob a supervisão de Swanwick, e em trabalhos posteriores, venho utilizando muitas de suas idéias para tentar superar as limitações encontradas na abordagem da música nas classes de percepção musical dos cursos superiores de música no Brasil. Nesse contexto e seguindo as idéias de Swanwick, a ênfase estaria nos materiais do som e no desenvolvimento do pensamento analítico musical. No entanto, sabemos que as pessoas não somente vivenciam a música de maneira múltipla, como também estão cientes de e valorizam outros aspectos da música além de suas tecnicidades. O propósito deste artigo é apresentar as principais idéias e conceitos de Swanwick e discuti-las no contexto do meu trabalho.

**ABSTRACT:** In the current field of Music Education, there are many works that have been using the ideas and concepts of Keith Swanwick's Spiral Theory. In my doctorate thesis, under his supervision, and in subsequent research, I applied some of his ideas regarding the layers of musical understanding in order to overcome the limitations found in the way music is approached, in classes of music perception in Brazilian higher education music courses.

In that context and following Swanwick's concepts, the emphasis would be in the materials of sound and in the development of the musical analytic thought. On the other hand, we know that people not only experience music in a multiple way, but also they are aware of and value other aspects of music besides its technicalities. The purpose of this article is to present Swanwick's main ideas and concepts and to discuss them in the context of my work.

Em minha tese de doutorado<sup>2</sup> utilizei alguns dos conceitos apresentados na teoria espiral de Keith Swanwick, especialmente aqueles voltados aos níveis de compreensão musical. Tendo o próprio autor como

<sup>1</sup> Texto da palestra do dia 20 de setembro relativa à disciplina: Tópicos Especiais e Seminários II em MÚSICA E EDUCAÇÃO (4º Encontro) do PPGM/UNIRIO.

<sup>2</sup> Grossi, Cristina. *Assessing musical listening: musical perspectives of tertiary students and contemporary Brazilian composers*. Tese de PhD, University of London, Institute of Education, 1999.

orientador, meu trabalho envolveu questões sobre a natureza da aprendizagem musical e das dimensões de respostas à música. O objetivo final foi tentar ampliar o universo das respostas avaliadas nas disciplinas de percepção musical dos cursos superiores de música no Brasil, propondo um modelo que contemplasse a diversidade e riqueza da experiência musical auditiva, de forma qualitativa e objetiva. O objetivo deste artigo é apresentar e discutir as principais idéias e conceitos que fundamentam a teoria de Swanwick, um dos maiores educadores musicais da atualidade, e discutí-las no contexto do trabalho que venho desenvolvendo em Percepção Musical.

Os fundamentos conceituais da teoria de Swanwick foram inicialmente apresentados no livro *A basis for music education* (1979)<sup>3</sup>. Foram aplicados empiricamente por Swanwick e Tillman (1986), resultando no ‘modelo espiral de desenvolvimento musical’. O modelo, posteriormente desenvolvido por Swanwick, originou a ‘teoria espiral’<sup>4</sup>.

A teoria se volta para o campo da educação musical, fundamentando e orientando, especialmente, os objetivos e atividades do cotidiano das aulas de música. Embora trate do desenvolvimento musical das crianças nas atividades de composição, performance e audição, estabelecendo níveis de entendimento musical de acordo com faixas etárias, a mesma abre novas perspectivas para o estudo de como as pessoas vivenciam e respondem à música. Como diz Swanwick: “o processo de desenvolvimento musical também pode ser visto como um mapa dos elementos de respostas” musicais<sup>5</sup>. Considerando as complexidades envolvidas na experiência musical, a teoria espiral estabelece quatro níveis ou camadas de desenvolvimento musical – materiais, expressão, forma e valor.

### **Idéias introdutórias de Swanwick**

Na publicação de 1979, Swanwick tenta estabelecer os fundamentos da educação musical, discutindo conceitos vitais envolvidos na experiência musical das pessoas. Seu argumento principal é apoiado na convicção

---

<sup>3</sup> Swanwick, Keith. *A basis for music education*. London, Nfer, 1979.

<sup>4</sup> Swanwick, Keith. *Music, mind and education*. London, Routledge, 1988.

<sup>5</sup> *Ibid.*, p.81.

de que educação musical é educação estética. Para apontar uma direção clara ao trabalho dos educadores musicais, traça uma hierarquia de objetivos para sustentar suas idéias iniciais sobre os estágios do desenvolvimento que vão ser estabelecidos, adiante, na ‘teoria espiral’. Alguns dos temas abordados por ele são importantes para entender as bases teóricas que sustentam a teoria. Estes incluem: a) a distinção entre os materiais do som e os elementos (ou parâmetros) musicais e a relação destes com as respostas à música; e, b) os dois níveis de experiência estética, isto é ‘significado para’ e ‘significado na’. Este último é central para entender o contexto no qual Swanwick aborda o nível da ‘expressão’.

Referindo-se à distinção entre materiais do som e elementos musicais, ele identifica “três processos vitais do pensamento e da imaginação humana relativos aos materiais do som”. Primeiro é o processo de *selecionar* os sons de um amplo espectro de possibilidades. Isto é o que os compositores fazem – “selecionam sons e deixam de lado outros, chamando nossa atenção para um som em lugar de outro”. Isto é também o que fazem os ouvintes; “mesmo no nível de percepções comuns, selecionam aqueles sons que querem prestar atenção”.<sup>6</sup> O segundo processo, que segue “paralelo à seleção dos materiais do som”, é o de *relacionar* os sons. Um som pode seguir outro e vários podem ser combinados. “Alguns podem ser freqüentemente ouvidos e outros mais raramente”. O terceiro processo, que transforma os sons em música “é a *intenção* de que haverá música”.

Sobre estes processos no contexto da experiência musical, Swanwick diz o seguinte:

Quando respondemos aos sons estes deixam de ser matéria-prima, materiais aurais, para tornarem-se carregados de significado. Nossa resposta se torna resposta estética... Estética significa que percebemos e sentimos algo... Uma **experiência estética** é auto-enriquecedora. Não é algo necessariamente complicado e rarefeito ou místico e alusivo... Uma experiência estética alimenta a imaginação e afeta o modo como sentimos as coisas: música sem qualidades estéticas é como fogo sem calor<sup>7</sup>.

---

<sup>6</sup> Swanwick, 1979, op.cit., p.59.

<sup>7</sup> *ibid.*, pp.60-61.

É por acreditar na educação musical como educação estética e, portanto, nas respostas musicais como respostas de caráter estético, que Swanwick<sup>8</sup> (1979) discute os dois níveis de significados que emergem na experiência musical<sup>9</sup>. O primeiro – “significado para” (*meaning for*) – é definido como sendo altamente individual; refere-se às ‘relações pessoais dos indivíduos para com uma peça musical específica’.

O ouvinte traz sua experiência do viver para a obra; um sentido de vitalidade, memórias ou esquemas de eventos passados, uma atitude para o sentimento humano. A obra comunica para o ouvinte uma perspectiva de vida como se essa fosse sentida com um novo senso de fusão, uma expansão de possibilidades além do lugar comum”<sup>10</sup>.

Uma vez que este significado é em nós ‘personalizado’, não pode ser planejado para o ensino. “O significado ‘para’ nunca será parte de um programa educacional, embora possamos sempre procurar por sinais de sua existência em nossos alunos”<sup>11</sup>.

O outro nível – ‘significado na’ (*meaning to*) – está relacionado às características expressivas que existem e são reconhecidas na própria peça musical.

“Refere-se às qualidades ou caráter discerníveis dos objetos musicais, seus ‘significados’ gestuais... Eventos musicais podem ser descritos em diferentes formas por meio de analogias relativas ao peso, às ações, à extensão, e assim por diante... Neste nível, o ouvinte traz sua experiência musical prévia para a obra; um senso de estilo, uma habilidade aural para discriminar melodias, texturas e timbres, um conjunto de expectativas” (p. 51).

---

<sup>8</sup> ibidem.

<sup>9</sup> Aqui se pode notar a influência do trabalho de Susanne K. Langer nas idéias de Swanwick.

<sup>10</sup> Swanwick, 1979, op.cit, p.51.

<sup>11</sup> ibid., p.62

<sup>12</sup> Pode-se observar a influência de Leonard B. Meyer na concepção de ‘normas e desvios’ de Swanwick.

A percepção de “normas e desvios” é incluída por Swanwick no campo do significado ‘na’<sup>12</sup>. Ele diz:

“O ato de audição poderá ser relacionado somente a questões de estilo e técnica através da percepção de normas e desvios. Ser capaz de projetar uma série de expectativas e experimentar o interesse, o compromisso e excitação quando estes são inibidos ou eventualmente realizados - é entender os segredos da obra e do seu estilo” (p. 56).

Os dois âmbitos do ‘significado na’ (reconhecimento do gesto expressivo e a identificação de normas e desvios) são colocados por Swanwick no contexto das apreciações e/ou avaliações estéticas. Ele entende que estes dois campos são aqueles onde podemos trabalhar, planejar, e esperar ver um desenvolvimento de sensibilidade estética<sup>13</sup>.

“Poderemos notar que os aspectos gestuais da música correspondem amplamente aos elementos expressivos e *quase* referenciais, enquanto a relação entre o esperado e o inesperado na música é a margem perceptível de suas propriedades formais. Componentes do sentimento (reconhecido através de relativo movimento, peso, tamanho, densidade, etc.) estão entremeados aos feitos estruturais”<sup>14</sup>.

Swanwick sugere uma hierarquia de objetivos para orientar o trabalho dos educadores musicais. Com relação ao ‘significado para’ nas atividades auditivas, ele acredita que embora “este não possa ser previsto ou ensinado”, deverá permanecer como base das “respostas estéticas” e, portanto, um “objetivo primordial” da educação<sup>15</sup>. Em outras palavras, no campo educacional da estética musical, o primeiro nível de significação contribui e dirige os ouvintes para o segundo nível de resposta, que demonstra uma consciência estética do caráter ou gesto expressivo na música. Os objetivos educacionais seriam então divididos em três categorias, sendo as duas primeiras especialmente relevantes (ver Quadro 1). A Categoria I se refere à apreciação estética e lida com os significados ‘na’ música durante as atividades de audição musical. As três instâncias

---

<sup>13</sup> Swanwick, 1979, op.cit, p.63.

<sup>14</sup> *ibid.*, p.63.

<sup>15</sup> Swanwick, 1979, op.cit., p.67.

de respostas musicais (a, b, e c) têm uma relação bastante aproximada com as camadas de compreensão musical apresentadas na ‘teoria espiral’.

### Quadro 1: HIERARQUIA DOS OBJETIVOS<sup>16</sup>

CATEGORIA	FORMULAÇÕES GERAIS <i>O estudante deveria ser capaz de...</i>
<b>Categoria I</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Apreciação estética</li> <li>• Claridade de imagem na composição</li> <li>• Significado 'na' durante a audição</li> <li>• Projeção na execução</li> </ul>	(a) reconhecer e produzir, na música, uma gama de gestos expressivos (b) identificar e demonstrar a operação de normas e desvios.
<b>Categoria II</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Aquisição de habilidade</li> <li>• Estudos de Literatura</li> </ul>	(c) demonstrar discriminações aurais, fluência técnica, utilização de notações (d) reunir e categorizar informações sobre música e músicos
<b>Categoria III</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Interação humana</li> </ul>	cooperar com os outros e ter satisfação nas experiências compartilhadas

### Delineando os níveis de compreensão musical

Em “*Music, mind and education*”<sup>17</sup> (1988), Swanwick desenvolve suas idéias, delineando e explicando os níveis da compreensão musical. Examina os resultados do trabalho empírico conduzido com crianças, que derivou a ‘teoria espiral do desenvolvimento musical’, e também avançam na análise conceitual de cada um dos níveis. No segundo capítulo, “O que faz a música musical” (pp.19-34), há uma discussão pertinente que merece consideração. Nele são examinados vários estudos psicológicos desenvolvidos no campo da percepção da música em termos das dimensões de respostas que estudam; estes são: os materiais do som (incluindo as propriedades físicas dos sons), a expressão e a estrutura musical. O autor discute também essas dimensões no contexto de prática educacional. Uma categoria adicional de experiência musical, nomeada de ‘posição de valor’, é definida por Swanwick e também identificada em alguns estudos no campo da teoria da música. Assim, ele esboça um esquema de respos-

<sup>16</sup> Fonte: Swanwick, 1979, op.cit., p.67.

<sup>17</sup> Swanwick, 1988, op.cit.

tas musicais (ver Quadro 2) que consiste em cinco níveis; em cada um deles, são incluídos aspectos que podem ‘distrair’ a atenção dos ouvintes.

**Quadro 2: Esquema de RESPOSTAS MUSICAIS (Swanwick, 1988, p.34)**

NÍVEIS	DISTRAÇÕES
Atenção à Fonte do Som	<b>Barulho:</b> sons não desejados, desconforto, meio social, fadiga, etc.
Impressão dos Materiais ao Som	<b>Associações ao som:</b> similaridade com outros sons, sinestesia, rótulos e classificações.
Percepção do Caráter Expressivo	<b>Associações extramusicais:</b> dramática ou visual, associações com emoções.
Estrutura Formal da Obra	<b>Expectativas:</b> níveis de familiaridade, "série mental", senso de estilo.
Posição de Valor	<b>Sistema dissonante:</b> escolha por filiação a grupos de amigos, lugar inapropriado, "filosofia" contrária.

Segundo Swanwick, este esquema pode ser entendido como um desenvolvimento posterior das idéias apresentadas na publicação de 1979, especialmente aquelas relativas às categorias dos objetivos educacionais e suas respectivas instâncias de respostas. Por exemplo: o reconhecimento de ‘gestos expressivos’ é relacionado agora ao nível de ‘caráter expressivo’; a identificação de ‘normas e desvios’ é considerado no nível da ‘estrutura formal’; e a percepção dos ‘elementos técnicos’ são incluídos nos ‘materiais do som’. As “Distrações” são discutidas na teoria espiral, especialmente em relação ao ‘lado esquerdo’ da espiral.

### A teoria espiral

Os níveis de Desenvolvimento Musical de Swanwick são estabelecidos na teoria espiral. Nela são apresentados oito níveis ou modos de desenvolvimento musical através de quatro dimensões centrais – materiais, expressão, forma e valor. A idéia básica é que o desenvolvimento musical ou conhecimento musical está diretamente relacionado aos modos como as pessoas se relacionam com a música dirigindo a atenção para esses componentes musicais. Materiais, expressão, forma e valor são considerados em termos de categorias seqüentes e inter-relacionadas. São compreendidos como dimensões da experiência musical e de respostas à

música. Como Swanwick<sup>18</sup> diz, podem ser também relacionados como “quatro dimensões possíveis de avaliação ou análise auditiva”.

Existem dois modos de desenvolvimento musical para cada dimensão. Na espiral há então, as quatro dimensões no centro e os modos correspondentes são distribuídos ao longo do lado direito e esquerdo. O lado direito corresponde aos modos que envolvem mais a ‘intuição’, enquanto o lado esquerdo àqueles mais ‘analíticos’. Os modos de desenvolvimento musical são: sensorial e manipulativo (materiais do som); pessoal e vernáculo (expressão); especulativo e idiomático (forma); simbólico e sistemático (valor). O sensorial, pessoal, especulativo e simbólico estão no lado esquerdo e o manipulativo, vernáculo, idiomático e sistemático no lado direito da espiral.

Nas respostas dirigidas aos (1) *materiais*, as pessoas relacionam o som à fonte sonora; encontram prazer no próprio som e nas sonoridades, particularmente nos timbres e nos extremos de dinâmica (modo “sensorial”). Depois, começam a “manipular” os materiais, transformando o prazer sensorial em exploração e vontade de controlar os materiais<sup>19</sup>. Respostas voltadas à (2) *expressão* aparecem inicialmente de forma “pessoal”, ou seja, as pessoas percebem que a música possui um caráter expressivo e tendem a associá-la com sentimentos ou estados emotivos de caráter pessoal (significado ‘para’). Depois, movem-se para o “vernáculo”, transformando o afetivo em expressivo – reconhecem que a música tem caráter expressivo e este é narrado em termos de convenções musicais como frases e organização métrica. Aqui, Swanwick se refere ao componente expressivo na música. “Há uma tendência poderosa da música para ser expressiva, sem ser ilustrativa ou representacional... [Na música,] ouvimos gestos, caráter e movimentos através de processos de gestos identificáveis e gestos expressivos”<sup>20</sup>.

Nos dois modos de respostas à expressão há indícios nas respostas dos indivíduos, de comprometimento, pessoal e idiossincrático, para com a expressão. Percebem que a música possui expressividade que corresponde a um sentimento pessoal (significando ‘para’); depois se movem para o vernáculo transformando “a expressividade pessoal [em] expressão musi-

<sup>18</sup> Swanwick, Keith. *Music education and the national curriculum*. The London File – Papers, Institute of Education, Tufnell Press, 1992, p.14.

<sup>19</sup> Swanwick, 1988, op.cit.

<sup>20</sup> *ibid.*, p. 65.

cal através de convenções” vernáculas gerais<sup>21</sup>. O caráter expressivo é reconhecido como convenções musicais estabelecidas, como frases e organização métrica (significando ‘na’). Segundo Swanwick<sup>22</sup>, existem evidências suficientes para demonstrar que a música “pode ser descrita em termos de peso, tamanho, inflexibilidade, flexibilidade, movimentações e graus de atividades”. O caráter expressivo de uma passagem musical é determinado por nossa percepção desses gestos e movimentações expressivas da música.

Na dimensão voltada à (3) *forma*, as pessoas reconhecem tanto a existência de relações estruturais entre os eventos da música, quanto a coerência na organização dos materiais e da expressão; observam que entre os eventos há, por exemplo, repetições, contrastes, tensão, desvios, repouso, etc. Nesta dimensão, começam a “especular” sobre possíveis relações entre os eventos, associando as formas de estruturação da música com o idioma ou vocabulário musical (modo “idiomático”).

O último e mais alto nível de experiência musical identificado por Swanwick é aquele em que as pessoas demonstram um engajamento com sistemas de valor social. O (4) *valor* atribuído à música não é simplesmente demonstrado por idéias pré-concebidas a favor ou contra certos gêneros, por exemplo, ópera ou rock progressivo, mas por uma consciência da significância de um encontro musical particular, uma realização construída na qualidade e análise dos materiais, do caráter expressivo e da estrutura da música<sup>23</sup>. A passagem do idiomático (forma) para o simbólico (valor) pode ser percebida na tendência dos indivíduos em perceber que a música de um determinado tipo, ou até mesmo uma peça específica, encontra correspondência com formas ou estruturas distintas da mente”<sup>24</sup> (1988, p.74). Neste nível, as relações “formais e o caráter expressivo [são] unificadas em enunciados coerentes e musicais”<sup>25</sup>. O últi-

---

<sup>21</sup> *ibid.*, p.71.

<sup>22</sup> Swanwick, Keith. “*What makes music musical?*” Em: Paynter, Howell, Orton e Seymour (Ed.). *Companion to Contemporary Musical Thought*. London, Routledge, Vol.1, pp.2-104, 1992, p.90.

<sup>23</sup> Swanwick, Keith. The relevance of research for music education. In Plummeridge, Charles (Ed.). *Music Education: trends and issues*. Institute of Education, University of London, Bedford Way Papers, pp.5-26, 1996.

<sup>24</sup> Swanwick, 1988, *op.cit.*, p.74.

<sup>25</sup> Swanwick, Keith. *Musical Knowledge: intuition, analysis and music education*. London, Routledge, 1994, p.90.

mo modo de desenvolvimento musical, no nível do valor, é o sistemático. Evidência da existência desse modo de conhecimento, ou experiência musical (citado em Swanwick e Tillman, 1986, e Swanwick, 1988), não foi encontrada em trabalho empírico, mas “no que os músicos vêm escrevendo, especialmente os compositores, demonstrando uma grande consciência de valor pessoal que conduz ao desenvolvimento de um engajamento sistemático. Novos universos musicais podem ser delineados, e isto ... pode ser observado na geração de novos processos de criação musical .. ou nas falas de músicos e escritos sobre música”<sup>26</sup>.

Há ainda dois aspectos importantes da teoria a serem considerados – a idéia dos lados direito e esquerdo e o significado da própria forma ‘espiral’. Para Swanwick, cada lado da espiral “representa a natureza dialética do engajamento musical”<sup>27</sup>. O lado esquerdo e direito são respectivamente associados aos processos de ‘assimilação’ e ‘acomodação’ (conceitos psicológicos de Piaget), e também com ‘intuição’ (esquerdo) e ‘análise’ (direito). Swanwick entende que “o desenvolvimento do conhecimento, em qualquer nível, acontece intuitivamente e é alimentado e direcionado pela análise” (Idem, p.86), quer dizer, para cada nível intuitivo de resposta há uma dimensão analítica correspondente. Como ele explica:

“No lado esquerdo está a dimensão do jogo da motivação interna; iniciando com a exploração quase que totalmente intuitiva das qualidades sensoriais do som, que se transformam em expressividade pessoal, e então em especulação estrutural, e em última instância, em um compromisso pessoal para com o significado simbólico da música. Essas percepções intuitivas são estendidas e nutridas pelo lado direito, analítico e imitativo em influência: controle da habilidade, as convenções do vernáculo musical, autenticidade idiomática, a extensão sistemática das possibilidades musicais”<sup>28</sup>.

A forma espiral dada ao esquema teórico, onde as camadas são estabelecidas, revela que embora haja uma sucessão de níveis de desenvolvimento musical, tal desenvolvimento deveria ser entendido como um processo cumulativo e cíclico. A idéia é de que, no processo de conhecer a música, as pessoas se movem freqüentemente para trás e para frente na espiral.

---

<sup>26</sup> Swanwick, 1988, op.cit., p.75.

<sup>27</sup> Swanwick, 1994, p.87.

<sup>28</sup> Swanwick, 1994, op.cit., p.87

“[A estrutura] toma a forma de espiral por várias razões, uma delas é porque o processo é cíclico; nunca perdemos a vontade de responder aos materiais do som, movendo-nos na espiral repetidamente, não importando a idade ou o quanto de vivência musical temos. Além disso, o processo é cumulativo; quando fazemos música, a sensibilidade sensorial e o controle manipulativo interagem entre si e, mais tarde, com expressividade pessoal e convencional.”<sup>29</sup>

## **Desenvolvendo os conceitos de Swanwick na percepção musical**

O trabalho que venho desenvolvendo ocupa-se com a natureza da aprendizagem musical, especialmente dirigida às dimensões de respostas à música, a fim de ampliar o universo da vivência musical considerada nas disciplinas de percepção musical dos cursos superiores de música no Brasil. Neste contexto, verificamos que as habilidades perceptivas enfatizam, com frequência, os aspectos técnicos e analíticos da música; a música é vivenciada de forma ‘dissecada’, descontextualizada da forma com que as pessoas vivenciam e respondem à música. Na contramão dessa realidade, sabemos que elas não somente vivenciam a música de maneira múltipla, como também valorizam outros aspectos da música além de suas tecnicidades. Qualquer trabalho, seja de reformulação curricular, de planejamento de curso, de elaboração de testes perceptivos, deveria levar isso em consideração.

Considerando a limitação de respostas trabalhadas nas classes de percepção musical, as dimensões de Swanwick ampliam significativamente o espectro de possibilidades. Nessas e, de acordo com Swanwick, a ênfase estaria nos materiais do som e no desenvolvimento do pensamento analítico musical (lado direito da espiral). O autor adiciona a dimensão expressiva, a forma, o valor e o pensamento intuitivo. Como visto, as pessoas encontram prazer nos materiais do som; a atenção é dirigida às sonoridades, timbres, dinâmica, alturas e assim por diante. Reconhecem que a música é carregada de significados, sentimentos e humores; fazem associações ou referências tanto no contexto da cultura, do social, quanto entre o conteúdo expressivo da música e a vida emotiva individual. Ao nível da forma, a atenção se volta ao jogo estrutural da música –

---

<sup>29</sup> Swanwick, 1988, op.cit., p.67.

resultado da expressividade que emerge da elaboração dos materiais. Percebem mudanças e transformações; descobrem algum tipo de ‘coerência’ entre os eventos, as partes e/ou as seções da música.

Minha tese de doutorado<sup>30</sup> tratou da avaliação da percepção musical na perspectiva das dimensões de respostas à música, buscando um modelo de respostas de categorias musicais mais abrangente do que aquelas utilizadas nas classes de percepção. Na pesquisa empírica, foram coletados dados junto a dois grupos de participantes – sete compositores contemporâneos brasileiros<sup>31</sup> e 40 estudantes de graduação em música e de outros cursos de uma universidade brasileira. O objetivo foi investigar: a) as atitudes gerais de compositores e estudantes para com a música e as correspondências dessas com as categorias de um modelo teórico proposto; e, b) as respostas dos estudantes às composições específicas dos compositores pesquisados de forma a verificar se as respostas seriam apropriadas às categorias. O objetivo final foi explorar as implicações dos resultados da pesquisa para a avaliação da percepção musical com referência particular à educação superior brasileira. Na análise dos dados, constatou-se que os níveis de Swanwick oferecem orientações bastante úteis pois consideram também, a complexidade envolvida nas experiências musicais concretas.

Para conhecer as perspectivas musicais dos compositores<sup>32</sup>, diversos temas foram selecionados e discutidos com eles: o significado da música, os processos de criar e ensinar composição, seus pontos de vista sobre a audiência e o panorama atual da composição no Brasil. Essa etapa da pesquisa durou quase um ano (1995). Na análise dos dados, verificou-se que eles valorizam e vivenciam a música de forma variada. Na complexidade de suas vivências, foram identificadas quatro dimensões. Em graus diferenciados e de acordo com os tópicos discutidos, eles enfatizam os materiais (exploração intuitiva e domínio técnico analítico), a expressividade (pessoal e vernácula) e a forma (especulativo e idiomático). Na análise dos dados, foram encontradas também evidências de que essas dimensões de experiência musical emergem de modo combina-

---

<sup>30</sup> Grossi, 1999, op.cit.

<sup>31</sup> Os compositores pesquisados foram: Raul do Valle, Ricardo Tacuchian, Mario Ficarelli, Marisa Rezende, Carlos Kater, Estercio Marques Cunha e Ilza Nogueira.

<sup>32</sup> A coleta de dados durou um ano (1995).

do no pensamento dos compositores, ou seja, as dimensões de experiência musical tendem a surgir de forma integrada e não isolada.

As perspectivas musicais dos estudantes de graduação foram examinadas em duas etapas. Na segunda e mais importante, os dados foram coletados por meio de “atividades de audição”, onde foi ouvida uma peça musical de cada compositor pesquisado<sup>33</sup>. Nestas atividades, os estudantes foram solicitados a escrever sobre cada música ouvida, de forma livre e espontânea. O objetivo, nessa etapa, foi investigar como os estudantes respondiam à música, que dimensões da experiência musical emergiam na audição, independente de qualquer modelo teórico. Foram seis as dimensões encontradas, sendo três delas coincidentes com aquelas da Teoria de Swanwick - 1) *Materiais do som*, 2) *Caráter expressivo*, e 3) *Relações estruturais*. As três outras dimensões que emergiram na pesquisa empírica foram: 4) *Contextual* - os estudantes fazem comentários sobre gênero, estilo, períodos históricos da música; identificam métodos de composição utilizados; reconhecem o compositor, o(a) cantor(a) e/ou o grupo; enfim, sabem algo do contexto em que ela foi feita; 5) *Ambígua* - estão incluídas nesta categoria aquelas respostas que não se enquadram nas demais categorias devido à falta de clareza e à impossibilidade de interpretá-las com segurança. Ou seja, não é possível encontrar evidências suficientes nos comentários para interpretá-los. Isso pode ser tanto porque as respostas permitem vários significados (leituras), quanto porque o significado é obscuro; 6) *Composto ou combinado* - nas respostas encontram-se duas, três ou todas as demais categorias.

Os resultados do trabalho empírico conduzido com os compositores e estudantes geraram implicações diretas para a avaliação da audição musical, especialmente em razão da maneira restritiva pela qual a música é abordada. Mostraram a riqueza da experiência musical nas mentes daqueles que criam a música, assim como daqueles que escutam a música. Mostraram, igualmente, os aspectos diversificados envolvidos nas respostas dos estudantes universitários. Apesar da investigação ter focado um número delimitado de participantes em uma situação específica, a presença das seis categorias encontradas confirma a relativa limitação

---

<sup>33</sup> Essas peças foram escolhidas pelos próprios compositores. Estas foram: *Contextura* de Raul do Valle; *Giga Byte* de Ricardo Tacuchian; *1º movimento da Sinfonia N. 2 - Mbatuhabb* de Mario Ficarelli; *Ressonâncias* de Marisa Rezende; *Isto* de Carlos Kater; *Suitemágica de Estercio Marques Cunha*; e *Ode aos jamais iluminados* de Ilza Nogueira.

dos testes convencionais de percepção, especialmente no Brasil. Os resultados ofereceram diretrizes para uma abordagem musical mais variada e, portanto, uma avaliação mais abrangente. Uma abordagem que considere a música por meio de seu caráter expressivo, pelas características intrínsecas que a mesma incorpora, que envolva o gerenciamento/controlado dos materiais do som e dos princípios de ordenamento através da edificação de relações estruturais. Até certo ponto, acredito que os resultados puderam, também, contribuir no sentido de auxiliar na compreensão das complexidades envolvidas na vivência musical das pessoas.

Um resultado importante que também emergiu foi a dimensão combinada, “holística”, encontrada nas perspectivas musicais dos compositores e dos estudantes. Esta descoberta deve ser considerada na avaliação auditiva musical, no sentido em que proporciona uma visão mais abrangente do caráter interativo entre as diferentes dimensões envolvidas na experiência musical. A descoberta sugere uma abordagem mais inclusiva e uma avaliação que leve em consideração respostas integradas – que envolvam o pensamento analítico e o intuitivo em relação aos materiais, ao caráter expressivo, às relações estruturais e ao contexto da música.

Utilizando o referencial teórico da tese, que incluía as três dimensões de Swanwick (materiais, expressão e forma) e as outras três encontradas (contextual, ambígua e combinada), uma outra pesquisa foi desenvolvida posteriormente<sup>34</sup>. O objetivo principal foi investigar o universo da música popular no contexto da Percepção Musical. Entre os vários aspectos pesquisados, estava aquele relativo às dimensões de respostas que poderiam emergir na audição da música popular. A pesquisa foi realizada entre 1999 e 2001 no Departamento de Artes da Universidade Estadual de Londrina, contando com a participação de docentes e alunos do Curso de Música. Os dados foram coletados junto a 60 estudantes de graduação da UEL (do Curso de Música e de outros cursos) e 59 alunos da rede pública de ensino de Londrina (33 alunos da 1ª série do ensino médio e 26 da 8ª série do ensino fundamental).

<sup>34</sup> Detalhes sobre o trabalho estão em: 1) Grossi, C., Correia, L., Schmidt, L. e Santos, T. *Música popular na percepção musical*. Anais do X Encontro Anual da ABEM (Comunicação de Pesquisa – CD anexado), Uberlândia, 2001. 2) GROSSI, Cristina. *Categorias de respostas na audição da música popular e suas implicações para a percepção musical*. Anais do 7º Simpósio Paranaense de Educação Musical, Londrina, pp.37-64, 2000.

Na fase de teste (‘piloto’) dos instrumentos que seriam utilizados na pesquisa de campo, verificamos a existência de uma categoria de resposta adicional, que denominamos de “*física ou corporal*”<sup>35</sup>. Essa dimensão foi confirmada no trabalho empírico sendo os aspectos vivenciados assim identificados: vontade de dançar; a possibilidade de libertar o corpo dos movimentos convencionais; a música provocando arrepios e/ou frio na espinha, fazendo o pulso acelerar e/ou alterando as batidas cardíacas e/ou a respiração; originando movimentos físicos/corporais de acordo com (ou seguindo) o movimento, o gesto, o ritmo da melodia, o contorno melódico, etc. Para as “atividades de audição”, selecionamos um repertório de 5 peças, que foram escolhidas segundo critérios de estilos diferenciados<sup>36</sup>.

Alguns dos resultados mostraram a existência das sete categorias (incluindo a “física/ corporal”) nas respostas dos estudantes, incluindo a dimensão combinada. Os alunos de música foram os que mais apresentaram respostas que combinavam ‘materiais’ com ‘relações estruturais’. Enquanto que os de outros cursos, valorizavam mais os ‘materiais’ combinados com a ‘expressão’ e o ‘contexto’. Respostas mais intuitivas e espontâneas (mesmo que carregadas de subjetividade) surgiram mais entre os alunos de outros cursos de graduação. Alunos do ensino fundamental e médio davam mais ênfase ao caráter expressivo (especialmente o ‘pessoal’) em combinação com o ‘físico/corporal’ em suas respostas.

## Considerações finais

Um dos aspectos mais importantes das idéias de Keith Swanwick é, sem dúvida, o de oferecer fundamentos qualitativos para as ações dos educadores musicais, sistematizando tanto a prática na teoria, como a

---

<sup>35</sup> Inicialmente, essa dimensão foi denominada de “reação física”.

<sup>36</sup> Estas foram: um rock (Titãs– 1998 - “Lugar nenhum”, de Arnaldo Antunes, Charles Gavin, Marcelo Fromer, Sérgio Britto e Toni Bellotto, na voz de Branco Mello); instrumental (executada por Egberto Gismonte e Nana Vasconceloa

– 1985 - “Rio de Janeiro” de Gismonti; MPB/axé (cantada por Caetano Veloso)

– 1998 - “Hero”, letra de M. Carey, música de M. Carey e W. Afanasieff; pop romântico (cantada por Mariah Carey)

– 1997 - “Não enche”, de Caetano; e um estilo rap / techno / samba (cantada por Gabriel O Pensador)

– 1999 - “Amigo Urso”, de Henrique Gonçalves.

teoria na prática – idéias que contemplam a experiência musical real das pessoas. Como ele costuma falar e trabalhar nos seus workshops, o ensino da música deve ser musical e ter relação direta com as formas que as pessoas se relacionam com a música. Para a apreciação musical ou para o desenvolvimento da ‘mente musical’ através da audição, seu trabalho oferece orientações preciosas. Já são muitos os trabalhos na área cujos autores vêm aplicando e ampliando seu modelo. Neste artigo, apresentei um pouco do meu próprio trabalho realizado com compositores, estudantes de música e ouvintes de diferente faixa etária e escolaridade, utilizando repertório da tradição clássica europeia e do contexto popular.

Como professora de percepção musical já há muitos anos, preocupo-me bastante a forma limitada com que a música é abordada no ensino formal acadêmico, especialmente nos cursos de licenciatura que trabalham com formação de professores. Esta preocupação vem sendo compartilhada por outros autores. Um dos grandes problemas dessa abordagem pode ser claramente verificado em documentos e materiais disponíveis, como testes perceptivos de habilidade específica para ingresso no curso superior de música, testes utilizados nas avaliações da disciplina de percepção musical, programas curriculares e planejamento de cursos. No geral, verificamos que o pensamento musical desejado e desenvolvido é restrito, fechado e distante da riqueza da vivência musical.

Nessa problemática, muitas das idéias e conceitos contidos na teoria do desenvolvimento musical de Swanwick proporcionam uma estrutura suficientemente ampla para um trabalho eficiente, que ajude no entendimento das complexidades envolvidas nas experiências musicais.

**CRISTINA GROSSI:** Doutora em Educação Musical pelo Instituto de Educação, Universidade de Londres (Inglaterra), com orientação do Professor Doutor Keith Swanwick. É professora adjunta do Departamento de Música, Instituto de Artes da Universidade de Brasília. Membro do Conselho Editorial da Associação Brasileira de Educação Musical (ABEM) e associada a International Association for the Study of Popular Music (IASPM). Desenvolve pesquisas no campo da avaliação da percepção musical, da música popular na apreciação musical, e da formação e mercado de trabalho em educação musical.