



# Audição Musical Participada: Efeitos na Compreensão Musical e na Competência Argumentativa em Juízos de Valor Espontâneos

Listening to Music Through Participation: Effects on Musical Understanding and on the Argumentative Competence in Spontaneous Judgements

*José Carlos Godinho*

Escola Superior de Educação, Instituto Politécnico de Setúbal  
CIPEM – Centro de Investigação em Psicologia e Educação Musical  
godinho.jc@gmail.com

## RESUMO

Este artigo centra-se na *audição musical participada*, que designa a audição de música gravada com participação simultânea dos ouvintes. Serão analisadas estratégias que envolvem a execução de ritmos e a execução de mímicas em simultâneo com a escuta de música erudita. Estudos anteriores compararam estas estratégias com a situação de audição em silêncio e repouso e apontaram para os efeitos benéficos que a audição musical participada exerce ao nível da memória musical e da organização das imagens mentais. Esses estudos foram feitos através de testes de identificação auditiva e visual, sem recurso à linguagem falada ou escrita. Este estudo incide agora na análise de descrições escritas da música, feitas por crianças em contextos diferenciados de audição. Os resultados apontam para efeitos positivos que as atividades de percussão e de mímica têm na compreensão e nos juízos de valor proferidos acerca da música escutada, em comparação com a audição em silêncio.

Palavras-chave: Audição Musical Participada; Compreensão Musical; Julgamento Musical; Competência Argumentativa

## ABSTRACT

This paper focuses on *listening to music through participation*, which refers to the act of listening to recorded music with simultaneous participation of the listeners. The strategies that will be analysed include instrumental percussion and miming activities during the act of listening to classical music. Previous studies have compared these strategies with the situation of listening in silence and have pointed to some positive effects that listening through participation promotes both on musical memory and on the organization of mental representation. Those studies were conducted with aural and visual identification tests, without involving written or spoken language. This new study focuses on the analysis of musical descriptions, written by children in different listening contexts. The results point to some positive effects that instrumental percussion and miming activities have on musical understanding and judgment, in comparison with the strategy of listening in silence.

Keywords: Listening Through Participation; Musical Understanding; Musical Judgment; Argumentative Competence.

## 1. Introdução

A utilização de música gravada em sala de aula é cada vez mais uma prática corrente em contextos de ensino e aprendizagem musical. Não só em escolas do Ensino Básico como também em escolas do Ensino Especializado de Música, uma das estratégias que se tem difundido é a utilização de *playbacks* instrumentais para acompanhar atividades de canto e de prática instrumental. Estas ferramentas são facultadas aos professores em manuais escolares portugueses e através de outras edições, na sua maioria estrangeiras, que se fazem acompanhar de CD. Assinalo, por exemplo, as famosas edições americanas *Music Minus One (Música Menos Um)*, que tiveram início em 1950 pelas mãos de Irv Kratka e que ainda hoje continuam a ser publicadas (cf. [www.musicminusone.com](http://www.musicminusone.com)). Muitos destes recursos são hoje também disponibilizados na internet. Nos dias que correm, um clarinetista pode recorrer à plataforma *YouTube* e ter acesso, por exemplo, à parte orquestral de um concerto de Mozart (música menos um, o clarinetista) e, em simultâneo com a sua audição, treinar a parte do clarinete, como forma de ensaio para o concerto ao vivo. Do mesmo modo, são disponibilizadas as partes instrumentais da maioria do repertório para canto, seja erudito, *jazz*, *pop*, ou qualquer outro estilo musical.

Esta constatação mostra que este tipo de utilização não é um fenómeno português mas cada vez mais uma ferramenta utilizada a nível global, não só em contextos musicais performativos e profissionais, mas também em contexto escolar. O presente artigo, no entanto, refere-se a um outro tipo de utilização de música gravada em sala de aula, ou seja, à audição de peças musicais orientada para a fruição, apreciação e enriquecimento cultural. Se, por um lado, essa prática de audição fruitiva tem invadido a sociedade nas suas vidas e práticas informais (veja-se, por exemplo, a quantidade de gente que, por prazer, anda ou corre pelos espaços públicos com auscultadores ligados a reprodutores de formato *mp3*), a audição de música

gravada em sala de aula com objetivos didáticos de identificação, compreensão e análise musical ainda nem sempre está associada a momentos de fruição generalizada. Em particular no contexto da educação musical no Ensino Básico, com turmas numerosas e heterogéneas, estas ocasiões de audição de música gravada, principalmente se for de géneros e estilos musicais com que os jovens menos se identificam, como é o caso da música erudita, podem tornar-se difíceis de gerir pelos professores, face às reações negativas e à rejeição por parte das crianças. Exigir que essas crianças ou jovens ouçam em silêncio e atentamente estilos de música que estão afastados dos seus universos sonoros mais familiares há muito tempo que deixou de fazer sentido, já que pode conduzir a situações desprovidas de significado para esses ouvintes impreparados e ao conseqüente alheamento.

O presente artigo dedica-se a esta dimensão da escuta de música erudita gravada, em sala de aula, com recurso a técnicas de ação física simultânea, que procuram manter os níveis de atenção e interesse das crianças e jovens e, simultaneamente, favorecer a sua memória, compreensão e análise musical, ou mesmo a fruição e a identificação pessoal com as peças musicais em presença.

## 2. Audição Musical Participada

Jos Wuytack tem sido, sem dúvida, um grande impulsionador da audição de música erudita gravada em contexto de sala de aula. Através da utilização de esquemas gráficos detalhados, apelativos e muito didáticos, que designa de *musicogramas* (Wuytack & Boal-Palheiros, 1995), Wuytack consegue manter os níveis de atenção e uma ação mental significativa nos ouvintes. Esta escuta musical é preparada anteriormente com textos que se declamam no mesmo ritmo e dinâmica da peça musical, com rigor de prosódia, e que, estruturalmente, coincidem com a forma final da obra (e.g. AABA). Esta preparação prévia de texto declamado tem o objetivo de deixar “rastros” na memória dos ouvintes que, posteriormente, são reativados quando ouvem a gravação, facilitando a atenção, o

interesse e compreensão e, quase sempre, a agradável surpresa de ver o ritmo, anteriormente declamado, “magicamente” convertido em melodias, timbres e texturas orquestrais.

É de salientar, no entanto, que a declamação do texto só é feita antes da audição. Durante a reprodução da gravação, os ouvintes estão fisicamente passivos, mas mentalmente ativos, seguindo o *musicograma* com a ajuda do ponteiro do professor. Com a designação *Audição Musical Ativa*, Wuytack refere-se, portanto, à atividade mental durante a audição, a qual se deve às reativações do passado e às novidades percebidas no presente.

Com o mesmo objetivo didático de enriquecimento cultural e de promoção da atenção, compreensão e fruição de peças de música gravada em sala de aula, é hoje frequente a utilização de uma outra estratégia que, apesar das semelhanças, é diametralmente oposta a algumas das regras fundamentais de Wuytack. Refiro-me ao que tenho designado por *Audição Musical Participada* (Godinho, 2013), em que os ouvintes são preparados anteriormente com atividades físicas, as quais são mantidas durante a subsequente audição da música gravada. Por outras palavras, durante a audição da gravação há atividade mental (tal como em Wuytack) mas há também uma atividade física em simultâneo, que pode ser, por exemplo, a execução de ritmos em pequena percussão ou a realização de uma mímica a partir de uma história (e.g. Godinho e Moraes, 1996; Godinho, 2005 e 2012; Godinho e Brito, 2010). Naturalmente que qualquer destas estratégias assenta num trabalho cuidado de análise musical, de forma a criar ritmos ou gestos corporais que se adaptem às dinâmicas, ao caráter expressivo e à estrutura da música, para que possam favorecer a articulação mental e, assim, a memória, a compreensão, a análise e as mesmas surpresas estéticas atrás mencionadas que potenciem a fruição da obra.

Alguns receios têm sido não só sentidos pessoalmente como também partilhados informalmente por colegas professores sobre estas estratégias de execução de atividades em simultâneo com a audição de música gravada. No que diz respeito à execução rítmica em pequena per-

cussão, o receio é que o “ruído” percussivo sobreposto à gravação possa afetar a qualidade da escuta musical. Neste ponto, é necessário alertar que estas estratégias necessitam efetivamente de boas condições de reprodução áudio das gravações e de execuções rítmicas que se enquadrem no caráter dinâmico e expressivo das músicas. Mesmo assim, o “receio” pode manter-se com argumentos que se prendem com a distração que essas percussões simultâneas podem causar no momento da audição.

No que diz respeito às mímicas a partir de histórias, pode ser aludido que elas atribuem significados literais à música que vão para lá da partitura e, portanto, não veiculados pelo compositor. Pode ser ainda acrescentado o receio de que esses significados fiquem para sempre associados às peças musicais, não facilitando uma atitude mais analítica em termos da estrutura musical.

Aqui, é preciso dissecar duas questões. Em primeiro lugar, as composições musicais, salvo os casos deliberadamente descritivos (e.g. *As Quatro Estações* de Vivaldi), não pretendem transmitir significados literais, pelo que, na maioria dos casos, não há significados que possam desvirtuar eventuais intenções comunicativas dos compositores. Esta discussão levar-nos-ia a outras mais complexas sobre o significado musical, mas, de uma forma simplista, podemos dizer que aquilo que pode ser mais consensual entre os ouvintes e coincidente com as ideias do compositor diz respeito a gestos e posturas corporais, cujas qualidades percebemos em música e que se podem caracterizar em diferenciais semânticos, entre adjetivos como ativo e passivo, grande e pequeno, leve e pesado, rígido e flexível, etc. (cf. Swanwick, 1979: 17). O que as mímicas e as histórias utilizadas pretendem realçar são essas características expressivas com gestos mímicos apropriados, através de um fio condutor inspirado pela própria sequência estrutural das peças musicais.

A outra questão que gostaria de discutir tem a ver com a interferência que estes significados mímicos literais possam ter na análise mais científica do objeto musical e da sua estrutura interna. O que na realidade se observa, para além da análise dura do material sonoro e

da estrutura interna da música, é a atribuição espontânea e livre pelos ouvintes de outros significados que não se confinam ao objeto musical mas também à sua envolvimento, bem como às memórias, histórias e imaginação de cada indivíduo. Lucy Green (2000; 2006) caracteriza estes dois tipos de significados musicais, inerente (*inherent*) e descritivo (*delineated*) da seguinte forma:

... significado “inerente”: os modos pelas quais os materiais que são inerentes à música – sons e silêncios – são organizados em relação uns aos outros. Pode ser visto como uma sintaxe musical, ou o significado inter e intra-musical. [...] O outro aspeto é aquilo a que eu chamo significado “descritivo”. Refere-se aos conceitos extra-musicais ou às conotações que a música carrega, ou seja, associações a aspetos sociais, culturais, religiosos, políticos ou outros. Estes significados podem ser convencionalmente consensuais ... mas também podem ser únicos para cada indivíduo, tal como a associação de uma canção particular a um momento memorável. (Green, 2006: 102)<sup>1</sup>

Assim, cada ouvinte cria mundos mentais complexos que conjugam elementos sonoros, expressivos e estruturais com elementos da envolvimento musical, vividos ou imaginados. Naturalmente, que a complexidade atingida depende do nível de desenvolvimento mental e da familiaridade com o idioma musical em presença. Um músico profissional poderá sentir e falar sobre uma música de uma forma mais técnica e menos sonhadora do que um leigo. Porém, de uma forma ou de outra, de maneira mais ou menos literal, os materiais sonoros, a expressão musical e a estrutura sequencial de cada música levam-nos a imaginar situações ou histórias, mais concretas ou mais abstratas, com palavras ou com sentimentos que as palavras não conseguem descrever. Em estudos recentes, conduzidos por Ruth Herbert (2011, 2012), onde a investigadora procura caracterizar a utilização “privada” da música por adolescentes e jovens (dos 10 aos 18 anos de idade), é mostrado que a música é usada como meio de envolvimento ou de alheamento da realidade e que, curio-

samente, a esmagadora maioria dos inquiridos descreve as músicas através de imagens, situações ou histórias, dentro das quais se envolvem ou se refugiam.

Uma última objeção poderia dizer respeito ao caráter imutável que a representação mental que associa as histórias com as músicas possa ter, impedindo definitivamente a criação espontânea e livre de significados individuais. Mas a investigação tem vindo a demonstrar que as memórias não são imutáveis. Elas transformam-se a ponto de nos levar a deturpar factos ou mesmo a acreditar, como sendo reais, em acontecimentos que não chegaram a existir (e.g. Reas, 2013). As histórias mimadas que aqui se discutem são dirigidas a crianças e, portanto, têm significados concretos e podem ser contadas com gestos mas também com palavras. O desenvolvimento musical, porém, fará o seu papel de transformação progressiva das ações concretas para ações mentais cada vez mais abstratas que, em música, chegam a patamares que nem a linguagem consegue descrever. (Wittgenstein, 1966).

Contrariamente aos receios aludidos, investigações anteriores evidenciaram alguns efeitos positivos que a sobreposição da ação física, mesmo com “ruído”, tem na escuta de música gravada por crianças. Diferentes experiências realizadas em contextos normais de sala de aula, em diferentes escolas do Ensino Básico, compararam, num primeiro estudo, situações de (a) audição em silêncio e de (b) execução de ritmos em pequena percussão, com crianças de 10 e 11 anos (Godinho, 2001) e, num segundo estudo, situações de (a) audição em silêncio e de (c) execução de mímica a partir de uma história, com crianças dos 6 aos 9 anos (Godinho, 2006). Em ambos os estudos, a audição em silêncio implicou uma memória menos resistente e organizada do que a que ocorreu nas outras situações, facto demonstrado pelo insucesso que essas crianças tiveram num teste, realizado imediatamente após a experiência, de identificação auditiva e localização de fragmentos nas partituras gráficas das peças musicais trabalhadas. As crianças que escutaram as peças de música gravada e que, simultaneamente, tocaram ritmos em percussão ou realizaram mímicas a partir de histórias mostraram conservar imagens musicais mentais

<sup>1</sup> A tradução para português dos excertos do texto de Lucy Green (2006) é da responsabilidade do presente autor.

mais resistentes e organizadas do que as das crianças que escutaram em silêncio, como ficou demonstrado pelo maior sucesso atingido na posterior identificação auditiva e localização de excertos musicais nas partituras gráficas utilizadas.

O que tem sido discutido para argumentar este tipo de resultados, diz respeito aos efeitos que a complexidade das experiências musicais tem ao nível das ativações mentais. Parece ser possível afirmar que uma experiência multimodal, isto é, uma experiência que estimule percepções e sensações através de múltiplos canais sensitivos e perceptivos, implicará a ativação simultânea e conectada de diferentes zonas do cérebro (e.g. Rogers e McClelland, 2014; Damásio, 1999). Esta articulação entre os diferentes elementos recolhidos pelo corpo e ativados em simultâneo pelo cérebro constitui o “terreno” onde a mente assenta e opera.

Os dispositivos sinalizadores localizados em todas as estruturas do nosso corpo – na pele, nos músculos, na retina, etc. – ajudam a construir padrões neurais que cartografam a *interação* do organismo com o objeto. (Damásio, 1999: 365) Quando o leitor toca num objeto cuja textura lhe dá prazer, vêm sinais... para mapas do sistema nervoso central que descrevem a interação que está a ter lugar nas suas múltiplas dimensões, por exemplo, os movimentos através dos quais inspeciona o objeto; as propriedades físicas que ativam os sensores tácteis; e as reações humorais e viscerais que formam a resposta de agrado face ao objeto. [...] O cérebro é uma espécie de público forçado do espetáculo do corpo. (idem: 180)

Assim, a experiência multimodal da música implica que a compreensão musical assente não só em elementos auditivos, mas também em elementos cinestésicos, visuais, tácteis, emotivos, entre outros, que coexistiram e interagiram no momento da experiência perceptiva (e.g. Zbikovski, 2009).

Esta ativação cerebral que acontece em cada experiência tende a reativar-se, no futuro, nos processos de recordação ou de interpretação de experiências semelhantes. O que parece ter sido demonstrado nos estudos anteriores é que a memória musical e o seu detalhe e or-

ganização estrutural estão fortemente ligadas ao detalhe e organização das atividades complexas musicais. Ouvir música em silêncio tem implicado contextos menos complexos do que as experiências onde há participação com execuções instrumentais e mímicas durante a escuta das peças musicais (Godinho, 2003). A memória dos ouvintes participantes tem-se feito valer dos resíduos auditivos conservados na mente, mas também dos resíduos visuais, cinestésicos, tácteis, verbais etc. que participaram na construção articulada de significados.

Estes resultados anteriores foram obtidos através de testes de identificação de excertos das peças de música pelas crianças, com recurso a esquemas icónicos que tinham servido para guiar a execução rítmica ou a execução da mímica. Isto quer dizer que não se recorreu a descrições verbais – orais ou escritas – das músicas. Após a fase da audição, a avaliação dos efeitos foi feita em silêncio, a ouvir os excertos musicais e a identificá-los nos esquemas gráficos fornecidos em folhas de papel a cada criança.

No final dos estudos, porém, houve comentários espontâneos por parte das crianças, manifestando a sua satisfação ou insatisfação sobre a música que tinham escutado. Em ambos os estudos, ficou a suspeita de que a rejeição era mais presente nas crianças que tinha estado na situação de audição em silêncio e de que as manifestações de agrado se ouviam mais nos grupos que haviam realizado as atividades de percussão e de mímica.

Embora correndo riscos de obter dados pouco relevantes, dadas as limitações linguísticas que as crianças ainda têm na descrição de músicas, principalmente das que lhes são menos familiares, foi decidido avançar para um novo estudo comparativo destas condições, com recurso à descrição verbal, por escrito, das músicas escutadas.

## 3. Metodologia

### 3.2. A Experiência: Sujeitos e Condições

#### 3.1. Objetivos do Estudo e Questões Investigativas

O primeiro e principal objetivo do estudo pretendeu analisar os níveis de compreensão musical das crianças, perceptíveis em descrições escritas de música gravada escutada em condições de audição distintas.

Para não condicionar, influenciar ou mesmo “danificar” as descrições escritas realizadas pelas crianças, foi decidido não se fazer qualquer referência relativamente à inclusão de juízos de valor nas descrições da música. De qualquer modo, com a suspeita de que as crianças viessem a produzir julgamentos de forma espontânea (tais como “gosto”, “não gosto”, “é bonita”, “é feia”, “é boa”, “é má”), foram estabelecidos dois objetivos secundários. Pretendeu-se, por um lado, analisar em que medida as diferentes condições de audição poderiam motivar a produção espontânea de juízos de valor no sentido positivo ou negativo e, por outro lado, analisar os níveis de competência argumentativa que viessem a ser utilizados pelas crianças para justificar os eventuais juízos de valor produzidos de forma espontânea.

A partir destes objetivos, foram estabelecidas as seguintes três questões investigativas:

1) Que nível de compreensão musical é demonstrado pelas crianças em descrições escritas da música, após a audição de música gravada em diferentes contextos de escuta?

2) Que sentido de julgamento é produzido pelas crianças de forma espontânea, após a audição de música gravada em diferentes contextos de escuta?

3) Que nível de competência argumentativa é demonstrado pelas crianças para justificar os juízos de valor incluídos espontaneamente nas descrições escritas, após a audição de música gravada em diferentes contextos de escuta?

Os conceitos de compreensão musical, sentido de julgamento e capacidade argumentativa serão discutidos mais adiante.

O estudo consistiu numa experiência que comparou três condições de audição de música gravada em contexto de sala de aula de Educação Musical, em turmas de 5.º ano de uma mesma professora, numa escola do ensino básico, em Portugal. O presente investigador dirigiu ele próprio todas as fases com a permissão e a presença passiva da professora titular. As três condições foram as seguintes:

Condição A – Silêncio – (36 alunos): Consistiu na audição de uma peça de música gravada, três vezes, em silêncio. Por não precisar de preparação prévia, os ouvintes foram simplesmente convidados a ouvir uma peça de música gravada, em silêncio e com a máxima atenção. Não houve visualização de partitura ou de qualquer outro apoio gráfico.

Condição B – Percussão – (38 alunos): Consistiu na audição da mesma peça de música gravada, três vezes, tocando sempre em simultâneo um ritmo simples em pequena percussão, previamente preparado. A simplicidade dos motivos rítmicos, tocados sequencialmente por diferentes grupos de pequena percussão sentados de acordo com a sua ordem de entrada, permitiu uma aprendizagem e memorização rápida. O investigador ensaiou e, durante as três audições, assumiu sempre o papel de maestro. Não houve visualização de partitura ou de qualquer outro apoio gráfico à execução.

Condição C – Mímica – (21 alunos): Consistiu na audição da mesma peça de música gravada, três vezes, executando sempre em simultâneo uma mímica previamente preparada com a declamação de uma história. Um texto com um ritmo igual ao da peça musical foi previamente aprendido e declamado pelos alunos com gestos mímicos associados. Durante as três audições da música, os alunos realizaram a mímica, em silêncio, sem declamação do texto. O investigador fez sempre a mímica em frente aos alunos. Não houve visualização de partitura ou de qualquer outro apoio gráfico à realização da mímica.

### 3.3. Os Materiais

A peça de música escolhida foi o 3.º andamento (*Gavotta*) da *Sinfonia N.º 1 (Clássica)* em Ré maior (op. 25) de Sergei Prokofiev, que tem uma duração aproximada de 90 segundos. É uma peça escrita para uma orquestra clássica com cordas, 2 flautas, 2 oboés, 2 clarinetes, 2 fagotes, 2 trompas, 2 trompetes e tímpanos.

Este 3.º andamento apresenta duas melodias de caráter distinto, incorporadas numa estrutura ABA. No primeiro A, as cordas assumem o papel principal e os segundo e terceiro fragmentos melódicos são repetidos. Na parte B, as madeiras assumem relevância, dando depois lugar às cordas na segunda metade. O ressurgimento da parte A é feito pelas madeiras de forma muito suave, em contraste com a pujança do primeiro A. No final, as cordas assumem o comando melódico, mas mantêm o caráter suave, num *decrecendo* até ao final *pianissimo*. De acordo com o que foi confirmado previamente pela professora e pelos alunos no final das várias sessões, as crianças desconheciam esta peça de música.

Embora as experiências não tenham incluído qualquer tipo de apoio gráfico à execução, apresenta-se (Figura 1) um apontamento esquemático da *Gavotta*.

Na situação B (Percussão) o ritmo criado para acompanhar a audição foi elaborado com dois únicos motivos

(Figura 2), sendo que o primeiro motivo se repete em quase toda a música e o segundo motivo é tocado duas vezes no final de todas as partes A.

Figura 2 – Motivos rítmicos do grupo de Percussão



Também por questões analíticas, e apesar de não ter sido utilizado na experiência, apresenta-se o esquema gráfico do ritmo que foi aprendido e memorizado, bem como os instrumentos de percussão utilizados:

Na situação C, foi utilizada uma história mimada da autoria do investigador e intitulada *O Coelho Alberto* construída através da escuta atenta, empática e analítica da *Gavotta* de Prokofiev. Utilizando o ritmo da melodia principal, as crianças declamaram e associaram gestos expressivos ao seguinte texto:

*“O Coelho Alberto disse ao neto que é perigoso andar a passear*

*Pois lá na selva há crocodilos e os coelhos são bom manjar.*

*Passo a passo, o crocodilo avança, abre a boca e então (2 cliques com os dedos)*

Figura 1 – Partitura esquemática de *Gavotta* de Prokofiev

Figura 3 – Esquema rítmico de *Gavotta* de Prokofiev para o grupo de Percussão



*O Coelho não deu ouvidos e pela selva foi passear.  
Deu de caras com um crocodilo e por pouco que não foi  
(2 cliques com os dedos)*

*Ai que susto! Ai que susto! Eu nem sei do coração!  
Ai que susto! Ai que susto! Eu nem sei do coração!  
A cabeça está tão quente! Que calor! Ai que aflição!  
A cabeça está tão quente! Que calor! Ai que aflição!*

*Hoje, o coelhinho diz aos outros que é perigoso andar a  
passear*

*Pois lá na selva há crocodilos e os coelhinhos são bom  
manjar.*

*Passo a passo, o crocodilo avança, abre a boca e então (2  
cliques com os dedos)”*

Como o próprio texto indica, a estrutura ABA e as repetições foram respeitadas. O caráter expressivo das várias partes está também de acordo com os momentos da história. Por exemplo, a pujança da primeira parte A está associada à voz assertiva e gestos convictos do

avô, o Coelho Alberto, enquanto a reaparição final e mais suave da parte A corresponde à moral da história, em que o neto transmite a sua aprendizagem aos outros. O caráter mais sóbrio mas palpitante da parte B surge associado aos suspiros e lamentos do coelho neto após o susto apanhado.

Novamente por razões de análise, apresenta-se um esquema simplificado da mímica, apesar de não ter sido utilizado qualquer apoio gráfico na experiência em sala de aula.

### 3.4. Recolha e Análise de Dados

No final das três audições da gravação da *Gavotte*, todas as crianças em todas as condições foram convidadas a escrever uma descrição da música que tinham ouvido ser reproduzida na aparelhagem de som. Para tal, foi fornecida uma folha em branco a cada criança, procedendo-se posteriormente à sua recolha para análise.

O próprio investigador desenvolveu todo o processo de

Figura 4 – Esquema gráfico de *Gavotta* de Prokofiev para o grupo de Mímica



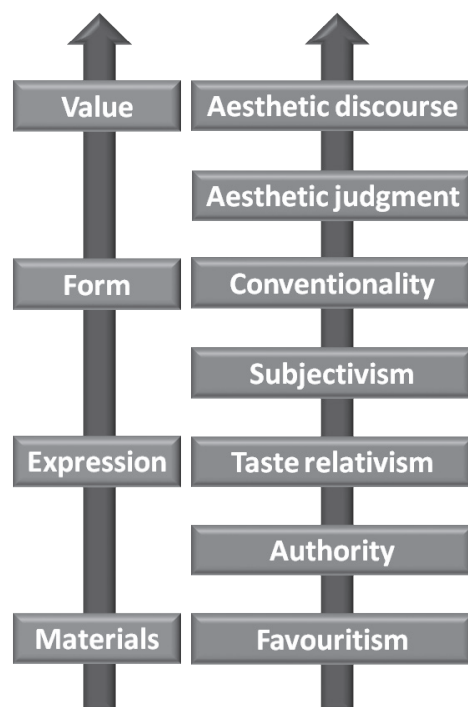


análise, tendo procurado diminuir os níveis de subjetividade através do recurso a modelos de análise de outros autores de referência.

Como se previra, a análise de conteúdo feita a partir dos escritos levou à deteção não só de descrições mas também de julgamentos espontâneos que muitas crianças utilizaram para “avaliar” a peça de música. Por este motivo, depois da categorização de descrições, foi feita uma outra categorização dos julgamentos, em separado. Para tal, foram utilizados dois modelos teóricos: para a categorização das descrições, foi usado o modelo de desenvolvimento musical em quatro camadas de Swanwick e Tillman (Swanwick, 1988), que permitiu caracterizar o nível de compreensão musical perceptível nos escritos de cada criança; para a categorização dos julgamentos, foi utilizado o modelo de sete níveis de Rolle (Rolle, 2013; Knigge *et al*, 2013), que permitiu analisar a capacidade argumentativa demonstrada nos escritos. As semelhanças encontradas entre os dois modelos foi fator decisivo na sua seleção para esta análise. A fig. 5 permite verificar a progressiva complexidade intelectual e musical nos dois modelos, a qual conduz a perceção e os julgamentos desde uma base de (a) reposta sensorial e afetiva às qualidades físicas do som, passando por patamares (b) expressivos de relação estreita entre objeto e sujeito e de (c) reconhecimento de convenções e formas musicais, até às camadas superiores de (d) valoração e apreciação estética.

Após o processo de categorização de descrições e julgamentos, que levou à distribuição das descrições e dos julgamentos pelas camadas e níveis referidos, foi contabilizada a percentagem de escritos alocada a cada camada e nível, para cada uma das três condições de audição em estudo. Na análise seguinte, serão apresentados exemplos de categorização de conteúdo e gráficos de distribuição, de forma comparada.

Figura 5 – Modelo de desenvolvimento musical de Swanwick e Tillmann (Swanwick, 1988) e modelo de níveis de capacidade argumentativa em julgamento musical (Rolle, 2013)



## 4. Análise e Discussão dos Resultados

### 4.1. Descrições e Compreensão Musical

O modelo de Swanwick e Tillman utilizado na análise do conteúdo das descrições integra quatro camadas cumulativas e sequenciais de desenvolvimento e compreensão musical (Materiais, Expressão, Forma e Valor) que a seguir se caracterizam e ilustram com descrições recolhidas nas diferentes condições em estudo. As letras e números utilizados referem-se ao grupo e aluno autor. Por exemplo, A7 significa o aluno n.º 7 do grupo A (Silêncio); B18 designa o aluno n.º 18 do grupo B (Percussão); C11 designa o aluno n.º 11 do grupo C (Mímica).

## (1) Materiais

Esta camada diz respeito a um nível de compreensão musical que incide maioritariamente na resposta ao som e às suas qualidades (intensidades, alturas, timbres e durações), bem como nos aspetos técnicos e manipulativos da produção sonora. Foram categorizadas nesta camada descrições como as seguintes:

*“Tem instrumentos, todos diferentes. Tem vários sons. É suave e clara. Tem alguns sons p, pp, mf. Os sons são fracos.”* A7 (Silêncio)

*“A música é rítmica. Tem vários sons diferentes, alguns fortes, outros suaves, agudos, etc. Quando os timbales tocam a música era mais grave e quando os triângulos tocam a música era mais aguda. No fim as clavas tocam baixinho.”* B18 (Percussão)

*“A música tinha partes graves e agudas. Há algumas pa-ragens. É ao mesmo tempo forte e suave.”* C11 (Mímica)

## (2) Expressão

Esta camada envolve um tipo de compreensão que é sensível à utilização expressiva dos materiais, através da sensibilidade aos ritmos, melodias e dinâmicas, muitas vezes associados a imagens, ambientes e gestos expressivos. A música é “comparada” a um corpo expressivo, que se movimenta e gesticula, que fala e que canta, que é grande ou pequeno, que é leve ou pesado, que está ativo ou passivo, que é triste ou alegre. Foram categorizadas nesta camada descrições como as seguintes:

*“Esta música tem batimentos com 3 divisões. A música era muito calma. Tinha momentos ‘piano’ e ‘forte’. Era sossegada!”* A35 (Silêncio)

*“É uma orquestra sinfónica. Algumas partes repetem-se algumas vezes. Os instrumentos que tocam mais são o violino e a flauta. Quando as pandeiretas tocam, parecia o Pai Natal por cima das casas e as clavas soavam como um pássaro.”* B25 (Percussão)

*“No início, a música é ‘piano’ mas depois fica ‘forte’. A parte do crocodilo tem um som nasalado e quando o coelho fica assustado a música é intensa e ‘piano’.”* C7 (Mímica)

## (3) Forma

Esta camada eleva a compreensão para a apreciação da maneira como os diferentes gestos expressivos se relacionam entre si de forma concomitante ou sequencial. Há consciência das texturas e da estrutura vertical de cada momento musical, mas também a capacidade de contemplar a sequência de gestos e a forma como se repetem ou contrastam, ora satisfazendo ora inibindo as expectativas, no contexto estilístico em que se integram. Aqui, a compreensão interage também com a imaginação fílmica ou dramática que associa histórias e sequência de cenas às músicas, com ou sem conteúdo literal e nem sempre verbalizável. Foram categorizadas nesta camada descrições como as seguintes:

*“A música começa muito grave. A segunda parte também é grave mas quando chega à terceira e última parte é ‘pianíssimo’. A forma da música é ABA.”* A12 (Silêncio)

*“A música começa com um tom alegre e depois começa a ficar mais triste e aguda. Mas na parte das pandeiretas torna-se outra vez feliz e rápida. Na parte seguinte fica lenta mas ainda alegre. Na parte dos timbales, a música torna-se lenta e mais densa, grave. Depois, começa outra vez com a parte alegre do início.”* B17 (Percussão)

*“No início, a música é calma e parece alguém a dar um conselho a outra pessoa. Fica bem com a história. A seguir torna-se mais agitada quando o crocodilo caminha em direção ao coelho e abre a boca. Quando o coelho não presta atenção, a música fica outra vez calma. A música repete e quando ele está assustado a música parece que está a respirar. O coelho fala com os outros e a música é como a da primeira parte. A música encaixa-se perfeitamente na história.”* C8 (Mímica)

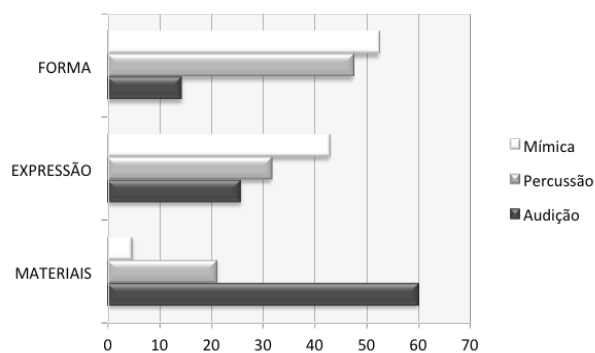
## (4) Valor

Esta última camada eleva a compreensão para níveis em que a estrutura musical se assume como discurso pessoal, consistente e convincente. A música faz ou não sentido através de valores musicais e humanos, artísticos e sociais, de acordo com as experiências de vida de cada

indivíduo. Esta valorização tende a enquadrar-se num quadro de valores sistemáticos que define a pessoa, a sua relação com a música e mesmo a sua produção musical.

Não houve descrições categorizadas nesta camada. Este modelo de compreensão musical é também um modelo de desenvolvimento musical, pelo que a ascensão progressiva que se processa dos materiais ao valor está interligada com a idade e experiências de cada indivíduo. Sendo assim, tendo em conta a idade e o conhecimento musical das crianças, bem como o facto da peça de música utilizada na experiência não pertencer aos seus universos sonoros mais vivenciados, não se previa que as descrições pudessem ascender à camada complexa do valor. Isso veio a confirmar-se em todos os grupos. A categorização situou-se nas três primeiras camadas, aquém da camada de valor, embora com características e distribuições particulares. Percentualmente, a distribuição das descrições dos três grupos experimentais pelas camadas foi a que se mostra na Figura 6.

Figura 6 – Gráfico de distribuição percentual das descrições pelas camadas de compreensão musical de Swanwick e Tillman



A distribuição é bastante distinta entre a condição A (Audição) e as B e C de execução simultânea: a condição A apresenta uma distribuição maioritária na camada dos materiais e que decresce no sentido das camadas superiores, enquanto as condições B e C apresentam distribuições gradualmente mais intensas no sentido ascendente.

Esta diferença parece indicar que a compreensão desenvolvida nas experiências foi de uma maior complexidade para as crianças que não escutaram em silêncio, mas que associaram percussões e gestos mímicos à audição da música gravada.

Uma análise mais interpretativa do conteúdo das descrições permite caracterizar a forma como as crianças foram influenciadas pelos contextos vivenciados durante a experiência. O que parece ser notório é que a compreensão musical é moldada de acordo com a complexidade multimodal que é ativada na mente, interligando a informação auditiva com os gestos mímicos, com as práticas percussionistas ou com a postura passiva de ouvinte-espectador.

A passividade física da escuta em silêncio, como a que os jovens fazem informalmente, por exemplo, com os auscultadores, deixa os ouvintes “entregues a si próprios” e, portanto, muito dependentes do seu conhecimento musical e capacidade de análise. Se acrescentarmos o facto de a peça de Prokofiev não ter uma sintaxe muito familiar e ter um estilo com que as crianças não se identificam muito, nos termos descritos por Lucy Green (2006), é justificável que a maioria destes ouvintes tenham pouco a dizer para além das questões mais elementares que se prendem com as propriedades do som e a identificação de timbres instrumentais. Por seu lado, a caracterização expressiva e estrutural da música parece ser feita de forma um tanto distanciada, sem grande envolvimento com a música. Ou seja, a audição em silêncio estimulou uma atitude analítica e escolar na descrição de materiais, expressão e forma, na busca da resposta certa e não na expressão dos sentimentos desencadeados pela própria experiência musical. Reveja-se uma das descrições do grupo A (Silêncio):

*“A música começa muito grave. A segunda parte também é grave mas quando chega à terceira e última parte é “pianíssimo”. A forma da música é ABA.” A12 (Silêncio)*

Por seu lado, a execução de ritmos em pequena percussão instalou na sala de aula um contexto “orquestral” que se mistura mentalmente, através de padrões de

ativação conjunta e interligada, com a música escutada. Desta forma, a compreensão da música é guiada e encontra sentidos nesse contexto vivido na sala de aula. A complexidade deste contexto “orquestral” inclui a mensagem visual do agrupamento, o acrescento expressivo dos timbres das percussões, a mensagem cinestésica da execução instrumental (sentida e observada nos outros), bem como a sequência rítmica interpretada. Desta forma, os instrumentos de percussão, a sequência da performance e a ação física da execução suportaram e enfatizaram a percepção dos materiais, dos gestos expressivos e da estrutura da música. Reveja-se uma das descrições do grupo B (Percussão):

*“A música começa com um tom alegre e depois começa a ficar mais triste e aguda. Mas na parte das pandeiretas torna-se outra vez feliz e rápida. Na parte seguinte fica lenta mas ainda alegre. Na parte dos timbales, a música torna-se lenta e mais densa, grave. Depois, começa outra vez com a parte alegre do início.”* B17 (Percussão)

No que diz respeito à condição C, o contexto instalado na sala de aula mistura mentalmente a música com a história, a declamação rítmica do texto, os gestos mímicos e a visualização dos outros “atores”, de forma sincronizada. A compreensão musical da peça gravada é, portanto, a que resulta de uma ativação e reativação mental de elementos musicais, dramáticos, episódicos, cinestésicos, linguísticos, visuais e emotivos. Desta forma, este contexto dramático complexo guiou e enfatizou a percepção e atribuição de significados expressivos e estruturais da música gravada. Reveja-se uma das descrições do grupo C (Mímica):

*“No início, a música é calma e parece alguém a dar um conselho a outra pessoa. Fica bem com a história. A seguir torna-se mais agitada quando o crocodilo caminha em direção ao coelho e abre a boca. Quando o coelho não presta atenção, a música fica outra vez calma. A música repete e quando ele está assustado a música parece que está a respirar. O coelho fala com os outros e a música é como a da primeira parte. A música encaixa-se perfeitamente na história.”* C8 (Mímica)

Reforça-se, assim, a convicção de que a experiência multimodal da música promove a ativação e reativação de um complexo mental que acrescenta sentidos à música que se ouve. O som parece ficar mentalmente cartografado em articulação com os movimentos da execução instrumental, os gestos dramáticos, os textos recitados, as imagens do contexto, ou mesmo as emoções sentidas, e este complexo parece sustentar a memória e a compreensão musical. Parafrazeando Damásio, o cérebro assiste ao espetáculo do corpo (Damásio, 1999: 180) e quanto maior é a atividade multimodal, maior o espetáculo e o que temos a contar sobre ele.

Tendo em conta esta ativação cerebral diversificada e articulada, e nos termos de Green (2006), o significado musical inerente parece ser intensificado nos ouvintes participantes. A eventual pouca familiaridade com a música é atenuada pela relação com as práticas instrumentais e as atividades mímicas, permitindo um maior entendimento da sintaxe musical e, portanto, uma resposta ao significado inerente no sentido positivo. A este respeito, Green refere:

Respostas positivas ao significado inerente costumam ocorrer quando temos altos níveis de familiaridade e de compreensão da sintaxe musical. [...] Pelo contrário, experiências negativas de significado inerente nascem quando não estamos familiarizados com o estilo musical, ao ponto de não compreendermos o que se está a passar e, portanto, achamos a sintaxe musical “aborrecida” (que é como muitas crianças se dizem sentir em relação à música clássica). (Green, 2006: 103)

No ponto seguinte, o sentido da resposta aos significados inerente e descritivo será analisado com maior detalhe.

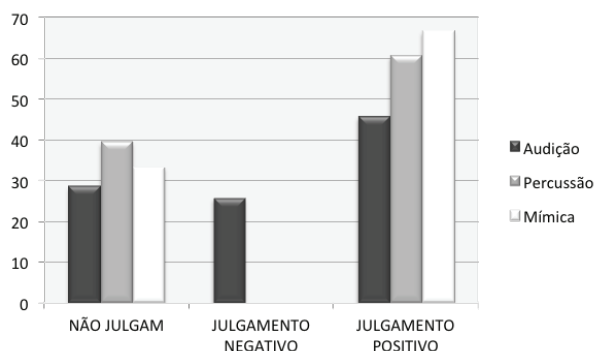
## 4.2. Julgamentos Musicais e Competência Argumentativa

Como foi referido, muito embora não se tivesse pedido às crianças que incluíssem comentários avaliativos, para evitar que as descrições se centrassem no “eu gosto” ou

“eu não gosto”, uma significativa maioria dos alunos incluiu juízos de valor e de adesão pessoal à *Gavotta* de Prokofiev. Assim, tornou-se importante analisar estas manifestações espontâneas, em particular no que concerne o sentido (positivo ou negativo) das apreciações, bem como os argumentos utilizados para fundamentar os julgamentos proferidos.

O gráfico incluído na Figura 7 mostra que foi nas descrições do grupo A (Silêncio) onde foram proferidos mais julgamentos, mas que também foi neste grupo onde foram detetadas reações negativas face à música ouvida; 25,7% dos ouvintes do grupo A declarou não ter gostado da *Gavotta*. Em contrapartida, todos os julgamentos proferidos nos grupos de percussão e mímica foram feitos no sentido positivo. Estas avaliações positivas são quase sempre direcionadas para a música escutada mas também para a atividade realizada, o que indicia que quer as execuções instrumentais quer as execuções mímicas alastram os seus efeitos não só à compreensão e significado como também à empatia e adesão das crianças ao tema musical.

Figura 7 – Gráfico de sentidos de julgamento



Para analisar a capacidade argumentativa utilizada nos julgamentos das crianças, foi utilizado o modelo de Rolle (Rolle, 2013; Knigge et al, 2013), como atrás referido. Também este modelo assenta em níveis ascendentes de complexidade que dependem da idade e desenvolvimento individual. Assim, também nesta categorização, não foram

alocados nenhuns argumentos nos dois últimos patamares; a categorização distribuiu-se pelos cinco primeiros níveis.

## (1) Favoritismo

Neste nível, os ouvintes expressam o “gosto e não gosto”; não é necessário apresentar razões; o julgamento faz parte da percepção. Só julgamentos do grupo A (Silêncio) foram categorizados neste nível, tais como os seguintes:

*“Vários instrumentos. Gira. Bem escrita. Bonita. Instrumental. Feliz.”* A02 (Silêncio)

*“Poucos instrumentos. Ninguém canta. Gira. É tocada pianíssimo.”* A09 (Silêncio)

## (2) Autoridade

Neste nível, os ouvintes apresentam razões para os seus julgamentos mas com referência a autoridades. Embora tenham a noção de que as pessoas possam ter diferentes opiniões, isso não se sobrepõe à autoridade. Foram categorizadas neste nível julgamentos dos grupos A (Silêncio) e B (Percussão), tais como os seguintes:

*“É uma música calma, lenta, mas muito agradável. Parece uma música antiga, mas com muito bom gosto. Não gosto muito dela, mas há algumas músicas de que gosto menos.”* A20 (Silêncio)

*“Não gostei da música porque não tem nada a ver com este século. A maioria dos jovens de hoje só gostam de música com batida, Rap.”* A33 (Silêncio)

*“Parece música clássica ou para teatro. É tocada por vários instrumentos. É música complicada e mesmo os músicos têm de tomar muita atenção nos momentos certos. Mas esta música é muito boa. Gostava de conhecer o compositor que a fez e que a organizou, porque deve ser um grande músico.”* B26 (Percussão)

## (3) Relativismo

Neste nível, os ouvintes apresentam razões para os seus julgamentos, com base em pretensas qualidades ob-

## (5) Convencionalidade

jetivas da música em questão, assumidas sem margem para dúvidas. Reconhecem que o gosto é relativo. Foram categorizadas neste nível julgamentos como os seguintes:

*"A música era um bocadinho feia. Devia ter mais instrumentos rítmicos. Era melhor se fosse mais rápida. Havia uma parte da música que eu não gostei, a valsa, porque na minha idade a valsa não está na moda. Acho que a valsa é mais apropriada para os adultos."* A28 (Silêncio)

*"Parece música clássica e quase todas as partes eram tocadas por violino e acompanhadas por piano. Durou cerca de 1 minuto e 30 segundos. O som era baixo e às vezes alto. Quando os timbales estavam a tocar a música era muito leve, quando os tamborins tocaram a música era mais forte. Adoro este tipo de música. A minha parte favorita foi a parte tocada pelas clavas,"* B32 (Percussão)

*"No início, a música é muito lenta, mas está bem assim porque vai bem com a história. Depois torna-se mais rápida e portanto muito viva. Em seguida torna-se lenta de novo e tem um som fechado e agudo. No final torna-se outra vez rápida e outra vez alegre. Adorei a música."* C9 (Mímica)

## (4) Subjetividade

Neste nível, os ouvintes apresentam razões para os seus julgamentos com referência a impressões pessoais e a sentimentos expressos pela música. Foram categorizadas neste nível julgamentos como os seguintes:

*"É uma música clássica, metade tocada 'forte' e metade tocada 'piano'. Era rítmica, bonita e um pouco repetitiva. Parecia ser de um filme, quando os relógios começam a tocar e compõem uma música. Era mesmo bonita."* B30 (Percussão)

*"A música é lenta. Vai muito bem com a história quando o coelho velho dá conselhos ao neto; e quando o coelhinho fala com os outros coelhos, a música é muito suave. Tem algumas partes agitadas e partes excitantes, quando ele diz que não sabe onde está o coração e quando a cabeça está quente. É suave, calma, agitada e excitante, tudo ao mesmo tempo. Também adorei os cliques. Ajustam-se perfeitamente à música."* C4 (Mímica)

Neste nível, os ouvintes justificam os seus julgamentos com referência às propriedades da música bem como às impressões subjetivas, num quadro de convenções musicais. Foram categorizadas neste nível julgamentos como os seguintes:

*"Nalgumas partes há notas agudas e noutras há notas graves. Há partes misteriosas. No princípio o som é grande e no fim começa a diminuir. Tem umas partes engraçadas. No final, quando as clavas tocaram, o som estava a diminuir. Adorei a música. Eu toquei clavas."* B27 (Percussão)

*"A primeira parte é mais agitada do que a última parte. No final, quando o coelho diz aos outros coelhos que eles não devem ir à selva, a música é mais lenta o que parece uma conclusão final. A música é lenta, por isso temos tempo para fazer os gestos. É muito engraçada do princípio até ao fim. Na parte final, acho que havia mais instrumentos do que na primeira parte. Os instrumentos são postos juntos numa maneira muito gira. Os gestos ficam muito bem com a música."* C6 (Mímica)

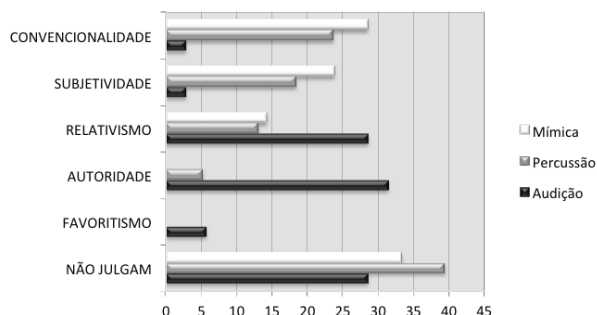
Mais uma vez, a distribuição dos julgamentos pelos cinco níveis identificados apresentou diferenças entre o grupo A (Silêncio) e os outros dois grupos. A figura 8 mostra que a maioria dos argumentos utilizados pelo grupo A (Silêncio) se situou em níveis mais baixos do modelo de Rolle, enquanto os grupos de Percussão e Mímica utilizaram argumentos de nível progressivamente mais superior.

Com efeito, a maioria dos argumentos utilizados nos julgamentos feitos pelo grupo A (Silêncio) assenta em questões de autoridade indiscutível e em qualidades objetivas da música, condicionadas pelo gosto ou preconceito, quer no sentido negativo, quer no sentido positivo. A música clássica, por exemplo, é simultaneamente classificada de 'boa música' e de 'música antiquada'; a *Gavotta* de Prokofiev é ao mesmo tempo qualificada de 'bonita' e de 'feia'.

Poder-se-á dizer que os significados musicais descritivos associados ao estilo de música em análise, seja no sentido positivo ou negativo, não foram potenciados ou atenuados pela atividade de escuta em silêncio, podendo

até ter contaminado alguma da relação com o significado musical inerente.

Figura 8 – Gráfico de distribuição de julgamentos por níveis de capacidade argumentativa de Rolle (2013)



Respostas positivas ao significado descritivo ocorrem quando as associações correspondem, do nosso ponto de vista, a questões que nos fazem sentir bem. [...] Respostas negativas ao significado descritivo ocorre quando sentimos que a música não é nossa; por exemplo, a música pertence a grupos sociais com os quais não nos identificamos (as crianças dizem frequentemente que a música clássica é para "pessoas mais velhas"...). (Green, 2006: 103)

Por outro lado, quer as execuções rítmicas do grupo B (Percussão) quer as realizações mímicas do grupo C (Mímica) deram origem, tendencialmente, a julgamentos justificados com referência a propriedades particulares da música, a impressões subjetivas e a julgamentos que conjugam esses dois aspetos de forma interligada, cruzando análise com empatia, sons com sentimentos, objetividade com subjetividade, num quadro de convenções musicais. Poder-se-á dizer, nestes casos de audição musical participada, que os significados inerentes e descritivos associados ao estilo de música em análise foram afetados no sentido positivo de forma conjugada.

## 5. Considerações Finais

Tal como em estudos anteriores, a complexidade dos contextos de audição musical participada com execução de ritmos em percussão e com execução de mímicas, em

comparação com as situações de audição em silêncio, aponta para efeitos benéficos no processamento mental da música. Se os resultados anteriormente publicados indicavam que a memória musical e a organização da representação mental eram favorecidas pelos contextos complexos, parece confirmar-se agora que esse efeito benéfico tende a alastrar-se aos níveis de compreensão musical desenvolvidos durante a audição de música gravada em sala de aula. Se, por um lado, já se podia afirmar que a memória recorria a elementos de referência que eram processados em simultâneo, pode aliviar-se agora que os níveis de compreensão musical se desenvolvem na fusão entre elementos estritamente relacionados com o som e com elementos que acompanham as experiências musicais, tais como o movimento associado à prática instrumental, os movimentos observados nos outros músicos, a proximidade às fontes sonoras e a sensação vibratória do som, bem como os gestos mímicos e a visualização desses gestos nos colegas e na pessoa de comando.

Embora houvesse testemunhos recolhidos informalmente nos estudos anteriores que indicavam efeitos das práticas de audição musical participada na identificação pessoal das crianças com as músicas trabalhadas, o presente estudo sugere que o gosto musical em relação a universos musicais menos consumidos pode ser favorecido por estas atividades de escuta com participação. Naturalmente que nem as memórias são imutáveis nem o gosto musical se mantém ou desenvolve de forma linear. Vários fatores interferem neste processo de adesão e identidade musical e o tempo de exposição, por exemplo, pode ter efeitos contrários com o passar do tempo. Uma tendência comum que ocorre é uma espécie de U invertido (Walker, 1980; Hargreaves, 1987), que significa, por exemplo, que a exposição contínua à mesma música nos leva a gostar e a identificarmo-nos cada vez mais com ela, mas que, a partir de certa altura, a exposição excessiva nos leva a cansar e a gostar menos. O que esses estudos parecem querer dizer é que o gosto musical é influenciado negativamente pela pouca familiaridade e exposição mas também pela familiaridade e exposição excessivas. Não

gostamos do que não compreendemos mas podemos também não gostar do que compreendemos demais ou que já não nos estimula intelectualmente.

O presente estudo corrobora nesta ideia de baixa identificação inicial com músicas de universos menos familiares. Ao ter elevado a capacidade de empatia e de compreensão musical, as atividades com participação facilitaram a identificação e a subida no 'gráfico' do gosto musical. A relação entre o gosto e a compreensão musical é demonstrada neste estudo, não só pelo facto de só haver julgamentos negativos no grupo da audição em silêncio, mas também pelo nível de argumentação que as crianças utilizaram para justificar os seus julgamentos. Ao contrário do grupo de audição em silêncio, que julgou a música tendencialmente assente em preconceitos e gosto pessoal, os grupos de audição participada demonstraram que os seus julgamentos eram o resultado de argumentos simultaneamente analíticos e metafóricos, em concordância com o nível de compreensão musical demonstrados.

Como um último pensamento rebate-se a possível ideia de que a audição musical, em contexto educativo, deve preferencialmente ser realizada em silêncio e sem participação; contrapõem-se as eventuais opiniões que defendem que a atitude analítica em silêncio é a forma mais adequada de ouvir música gravada. Para cada um de nós, a música ganha significados através da análise mas também das ações concretas que desenvolvemos nas experiências musicais. Para cada um de nós, a música é o objeto exterior que nos invade e que se funde com o nosso corpo, com a nossa mente e com o mundo complexo de cada um. A compreensão e identificação musicais assentam no conhecimento das propriedades objetivas das peças musicais, mas também e essencialmente no conhecimento que temos sobre a forma como esses elementos objetivos das peças de música se enquadram nos nossos pensamentos, nos nossos sentimentos e nas nossas vidas.

*"Era uma tarde de Primavera e tudo estava feliz. Quando chegou o Verão tudo ficou ainda mais alegre.*

*Mas depois veio o Outono e no Inverno tudo ficou triste e*

*com frio.*

*Mas a Primavera veio outra vez e tudo ficou feliz"*

Descrição metafórica da forma A(A)BA da *Gavotta de Prokofiev* por B33 (Percussão)

## Referências Bibliográficas

- Damásio, A. R. (1999). *O Sentimento de Si: O Corpo, a Emoção e a Neurobiologia da Consciência*. Mem Martins: Publicações Europa-América.
- Godinho, J. C. (2001). "Ouvir-na-Assistência e Tocar-na-Assistência" em *Música, Psicologia e Educação*, 3, 17-30. Porto: CIPEM.
- Godinho, J. C. (2003). "The Effect of Complex Musical Experience on the Mental Representation of Music" em *Abstracts 5th Triennial Conference European Society for the Cognitive Sciences of Music*. R. Kopiez, A. C. Lehmann, I. Wolther e C. Wolf (Eds.). Hochschule für Musik und Theater Hanover, Alemanha, 8-13 Setembro 2003 (97).
- Godinho, J. C. (2005). *Era uma vez a música 6.º ano*. [Manual escolar]. Lisboa: Santillana.
- Godinho, J. C. (2006). "O corpo na representação mental da música" em B. S. Ilari (Ed.), *Em Busca da Mente Musical: Ensaios sobre os processos cognitivos em música – da percepção à produção*, 353-379. Curitiba: Editora UFPR.
- Godinho, J. C. (2012). *Educação Musical 5.º ano*. [Manual escolar]. Lisboa: Santillana.
- Godinho, J. C. (2013). "Audição musical participada" em *Revista de Educação Musical*, 139, 31-39. Lisboa: APEM.
- Godinho, J. C. e Brito, M. J. N. (2010). *As Artes no Jardim-de-Infância. Textos de Apoio para Educadores de Infância*. Lisboa: Ministério da Educação, DGIDC.
- Godinho, J. C. e Morais, J. (1996). *Era uma vez a música 5.º ano*. [Manual escolar]. Lisboa: Constância Editores.
- Green, L. (2000). "Identidade de género, experiência



- musical e escolaridade” em *Música, Psicologia e Educação*, 2, 47-64. Porto: CIPEM.
- Green, L. (2006). Popular music in and for itself, and for ‘other’ music: current research in the classroom. *International Journal of Music Education*, 24(2), 101-118.
- Hargreaves, D. (1987). *The Developmental Psychology of Music*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Herbert, R. (2011). *Everyday Music Listening: Absorption, Dissociation and Trancing*. Aldershot: Ashgate Publishing.
- Herbert, R. (2012). “The private (musical) lives of tweens and teens” em *Music Teacher*, July, 33-35, <http://www.open.ac.uk/Arts/music/MTO7Private-musical-lives3.pdf>.
- Knigge, J., Rolle, C. & Knörzer, L. (2013). “Development and empirical validation of a model of music-related argumentative competence”, Poster em *RIME Conference*, University of Exeter, Inglaterra, 9-13 Abril 2013, [http://jensknigge.info/site/Publikationen\\_files/Knigge%20et%20al%202013%20-%20Poster%20Exeter.pdf](http://jensknigge.info/site/Publikationen_files/Knigge%20et%20al%202013%20-%20Poster%20Exeter.pdf).
- Reas, E. (2013). “Important New Theory Explains Where Old Memories Go: Why some memories disappear, some remain, and others blend with fiction” em *Scientific American*, 15 de Outubro, <http://www.scientificamerican.com/article/important-new-theory-explains-where-old-memories-go/>.
- Rogers, T. T. e McClelland, J. L. (2014). “Parallel Distributed Processing at 25: Further Explorations in the Microstructure of Cognition” em *Cognitive Science*, 6, 1024-1077.
- Rolle, C. (2013). “Argumentation Skills in the Music Classroom: A Quest of Theory” em I. Malmberg e A. de Vugt (Eds.), *European Perspectives in Music Education II. Artistry and Craftsmanship*, 51-64. Wien: Helbling.
- Swanwick, K. (1979). *A Basis for Music Education*. Windsor: NFER.
- Swanwick, K. (1988). *Music, Mind, and Education*. London: Routledge.
- Walker, E. L. (1980). *Psychological Complexity and Preference: A hedgehog theory of behavior*. Pacific Grove: Brooks/Cole Publishing Company.
- Wittgenstein, L. (1966). *Lectures and Conversations on Aesthetics, Psychology and Religious Belief*. Oxford: Basil Blackwell.
- Wuytack, J. & Boal-Palheiros, G. (1995). *Audição Musical Activa*. Porto: Associação Wuytack de Pedagogia Musical.
- Zbikovski, L. M. (2009). “Music, Language, and Multimodal Metaphor” em C. Forceville e E. Urios-Aparisi (Eds.) *Multimodal Metaphor*, 359-381. Berlin: Mouton de Gruyter.

