



UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
INSTITUTO DE ARTES - IARTE
CURSO DE GRADUAÇÃO EM MÚSICA

**ENSINAR A OUVIR: UMA DISCUSSÃO CRÍTICA SOBRE A ESCUTA MUSICAL
EM PESQUISAS NA ÁREA DA EDUCAÇÃO MUSICAL**

Uberlândia, dezembro de 2020.

SAMUEL ALEXANDRE ALVES DE LIMA

**ENSINAR A OUVIR: UMA DISCUSSÃO CRÍTICA SOBRE A ESCUTA MUSICAL
EM PESQUISAS NA ÁREA DA EDUCAÇÃO MUSICAL**

Monografia apresentada em cumprimento da avaliação da disciplina Pesquisa em Música 4 e TCC, Curso de Graduação em Música – Licenciatura em Flauta Transversal, sob a orientação da Profa. Dra. Lilia Neves Gonçalves.

Uberlândia, dezembro de 2020.

AGRADECIMENTOS

Agradeço, em primeiro lugar, à minha família, que desde cedo cultivou em mim a música e o desejo pelos estudos.

Agradeço imensamente à minha orientadora, professora Dra. Lilia Neves Gonçalves, que confiou em mim mais do que eu mesmo ao longo do meu trajeto na graduação, e especialmente agora, na construção e finalização desta pesquisa. Sou grato por cada uma das nossas orientações, aulas e conversas, pois elas me fizeram um educador musical apaixonado e um ser humano mais sensível.

Agradeço ao Grupo de Pesquisa “Música, Educação, Cotidiano e Sociabilidade” pelas discussões e compartilhamentos de saberes.

Agradeço aos meus amigos Bárbara, Gustavo, Mariana, Luiz, Quézia, Eder, Jennifer, Bruno, Brenda, Ana Clara, Lara, Monamares e Morleno pelo carinho, aprendizado e companheirismo durante esses anos de graduação.

Agradeço ao Vinícius pela parceria de vida, que me encoraja intelectual, emocional e artisticamente todos os dias.

Agradeço ao Saulo, que sempre foi um grande amigo e mentor musical para mim.

Agradeço, finalmente, aos membros da banca, os professores Dr. Celso Cintra e Dra. Cíntia Thais Morato, pelos grandes ensinamentos ao longo do curso e pelas contribuições ao desenvolvimento dessa monografia.

A todos e a todas, meu muito obrigado!

RESUMO

Esta monografia tem como objetivo geral delinear a compreensão e o lugar da escuta musical no ensino-aprendizagem de música em um conjunto de 24 estudos publicados em três periódicos da área da educação musical desde o início do século XXI. Propõe-se, como objetivos específicos, mapear os temas aos quais a escuta está associada; localizar diferenças entre os modos e características de escuta apresentadas nos artigos selecionados; localizar concepções (filosóficas, sociológicas, musicológicas, educativo-musicais) dos autores das pesquisas selecionadas quanto à escuta; entender os objetivos das produções científicas ao trabalharem a escuta; reconhecer fundamentos teóricos que embasam produções científicas da área sobre escuta; identificar processos de ensino-aprendizagem da escuta divulgados na área. Os aspectos metodológicos tiveram como base a Teoria Social de Marx (2004; 2007), e foram operacionalizados com as técnicas da “leitura imanente” (LESSA, 2007) e do fichamento estruturado. Concluiu-se que a escuta musical ocupa, de forma geral, um lugar instrumental na pesquisa e no ensino-aprendizagem de música. Os estudos analisados, que em sua maioria foram quantitativos, pouco exploraram a dimensão social da escuta, se voltando a aspectos psicológicos e individuais da percepção musical. A referência oculta de um ideal de ouvido foi detectada, o que ratificou a hipótese do eurocentrismo como elemento basilar no pensamento e na prática pedagógico-musical em torno da escuta.

Palavras-chave: escuta musical; educação do ouvido; educação musical.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Periódicos da área da educação musical analisados.....	22
Quadro 2 - Artigos selecionadas por revistas	22
Quadro 3 – Exemplo de fichamento (do artigo 1)	26
Quadro 4 - Aspectos primários dos artigos analisados.....	33
Quadro 5 - Categorização da escuta musical nos artigos analisados.....	38

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Exame final da pesquisa de Smialek e Boburka (2006).....	102
---	-----

LISTA DE ABREVIATURAS

BJME – British Journal of Music Education

CAFe – Comunidade Acadêmica Federada

CLC – Cross-modal Listening Clips

CRDI – Continuous Response Digital Interface

IJME – International Journal of Music Education

ISME – International Society for Music Education

JRME – Journal of Research in Music Education

MIDI – Musical Instrument Digital Interface

NAME – National Association for Music Education

UNESCO – United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	9
1.1 Pergunta de pesquisa e objetivos	11
1.2 Aproximações bibliográficas	12
1.2.1 Escuta em desenvolvimento	13
1.2.2 Tensões epistêmicas: os modos de escuta	14
1.2.3 A ideia da “educação do ouvido”	16
1.3 Estrutura do trabalho	18
2 METODOLOGIA.....	19
2.1 Aspectos teórico-metodológicos	19
2.2 Fontes de pesquisa: artigos de revistas periódicas em educação musical	21
2.3 Técnicas adotadas para a pesquisa.....	24
2.3.1 A “leitura imanente”.....	24
2.3.2 Os fichamentos	25
3 APRESENTAÇÃO DAS FONTES E ANÁLISES PRIMÁRIAS	29
3.1 Os periódicos	29
3.2 Os artigos selecionados	31
3.3 Categorização da escuta musical	36
3.4 Aspectos metodológicos das pesquisas	44
3.5 Funções da escuta na pesquisa e na atividade educativo-musical	46
4 EDUCAÇÃO DO OUVIDO.....	49
4.1 Educação e treinamento da escuta musical.....	49
4.2 Habilidades de escuta	54
4.2.1 Atenção e concentração	60
4.2.2 Discriminação, identificação e conservação.....	68
4.2.3 Detecção de erros.....	73
4.3 Racionalidade e escuta musical	78
4.4 O ouvido perfeito.....	84
5 A PEDAGOGIA DA MÚSICA NA EDUCAÇÃO DO OUVIDO	87
5.1 Mapas de escuta.....	87
5.2 Tecnologia e escuta	94
5.3 Escuta musical coletiva	100
6 REFLEXÕES FINAIS: A ESCUTA NA PESQUISA EM EDUCAÇÃO MUSICAL	108
6.1 A necessidade de instrumentos crítico-sociológicos para a pesquisa sobre escuta musical.....	109
6.2 A insuficiência do olhar instrumental da educação musical para a escuta	110
6.3 A fragmentação dos modos de escuta musical	111
6.4 A apreciação musical como paradigma da escuta na educação musical	113
6.5 Por uma educação musical crítica e dialética	115
REFERÊNCIAS	117

1 INTRODUÇÃO

Das ruas, dos carros, dos amplificadores, dos fones, da efervescência da urbanidade à calmaria das propriedades rurais, os sons saltam até o mais distante dos ouvidos. Nossas vidas são submersas nessas vibrações que ressoam, fundem-se, provocam-se e anulam-se. Em nossos ritos, na vida cotidiana e nas suas suspensões, estamos em relação com o sonoro: o som é um espaço de conexão.

A ação de apropriar-se dele, transformá-lo, conferir-lhe sentido, enfim, humanizá-lo, é comum em toda sociedade. Essa ação é também diversa, na medida em que cada sociedade, ou grupo social, é única. Tomamos como *música* esse som humanamente organizado¹ por humanos socialmente organizados: um sistema musical se dá em um sistema social². Perceber o som reconhecendo características, estabelecendo padrões e decodificando as informações associadas a ele faz parte do entender som como música. Cotidianamente denominamos como *escuta* essa consciência do som. Porém, assim como as sociedades, as consciências e os sons, as escutas são diversas.

Músicos e estudiosos da música comumente sistematizam tal diversidade de escutas em dois grandes tipos ideais³: *ouvir* e *escutar*⁴. “Escutar é um processo mais elaborado que o ouvir”, diz Granja (2006). *Ouvir* seria um processo passivo, irracional, de caráter corriqueiro e sem atribuição de sentido ao som, enquanto *escutar* constituiria um processo de recepção participante, racional, de estabelecimento de relações e compreensão de determinada existência acústica: “o ouvir refere-se ao conforto do previsível, enquanto o escutar demanda uma predisposição para a acuidade sonora” (GRANJA, 2006, p. 65).

É notável, porém, que esses dois grandes modos de entender a relação com o som se mostram hoje limitados frente a outros *modos de escuta* estudados em vários subcampos da música: “escuta estrutural” (SUBOTNIK, 1996) “escuta ontológica” e “escuta autêntica”

¹ “O conceito antropológico de ‘música’ deveria [...] ser provisório e sensível à variedade de significados atribuídos, em diferentes partes do mundo, ao som humanamente organizado. Os mesmos padrões de som não apenas podem ter diferentes significados em diversas sociedades, mas também podem ter significados diferentes no interior da mesma sociedade, por causa dos contextos sociais diferentes” (BLACKING, 2007, p. 213).

² Feld (2015) defende que a sociomusicologia comparativa elabore “coerências de estruturas sonoras como estruturas sociais”, e não simplesmente rígidas “correlações de estruturas de canção e estruturas sociais” (FELD, 2015, p. 179).

³ Weber utiliza do conceito de *tipo ideal*, ou *tipo puro*, para tratar de projeções sociológicas “absolutamente ideais”, ou ainda uma “forma específica de ação humana [...] racional e estritamente teleológica, sem ser perturbada pelo erro e pelos afetos” (WEBER, 2010, p. 16).

⁴ Cutietta e Stauffer (2005) apresentam essa divisão na *Praxial Philosophy* de David J. Elliot: “Escutar difere de ouvir, que pode ser uma experiência de superficial ou de identificação simples (por exemplo, ‘eu ouço o trem’” (CUTTIETA; STAUFFER, 2005, tradução minha, p. 126).

(ALVES, 2013), “escuta dialógica” (NASSIF; SCHROEDER, 2016) e “escuta portátil” (RAMOS, 2012) são alguns exemplos de novas categorizações da escuta.

Ademais, a escuta que acontece no cerne social, na vida cotidiana, oferece parâmetros que escapam de grande parte das pesquisas interessadas na percepção musical. Pesquisas essas, por exemplo, nas quais os ouvintes são avaliados quanto à sua capacidade de discriminação em trechos musicais, que não lhes são familiares, “compostos por 2 a 20 notas” (SLOBODA, 2008, p. 200). Pesquisas como essas parecem pretender investigar um *tipo puro* de escuta, e exatamente por imputarem à escuta musical uma natureza suprassocial, autogeradora, parecem não conseguir explicar a escuta a partir do mundo social.

Metodologicamente, Sloboda (2008) questiona a validade de abordagens como a exemplificada, uma vez que “[...] a escuta *na vida real* costuma envolver a audição repetida do mesmo material, de modo que sua estrutura interna se torna mais e mais conhecida” (SLOBODA, 2008, p. 203, grifos meus). O autor ainda aponta a “insensibilidade” de grande parte das pesquisas em psicologia da música quanto aos “problemas que aparecem quando se relacionam os resultados de pesquisa à escuta musical comum” (SLOBODA, 2008, p. 202).

É nesse sentido que Blacking (2007, p. 205) diz que “[...] a visão que um músico tem da música é uma fonte limitada de informação, até mesmo sobre os aspectos estritamente musicais de um sistema musical”. Como podemos buscar, então, entender o fenômeno musical integrando também “a importância das visões ‘leigas’ na compreensão e na análise das músicas”?

Expandir a compreensão do que entendemos por “músicos”, “ouvintes” e pela própria ideia de “música” é um caminho. Há um diagnóstico de que “a escuta musical, ou o que se considerou por muito tempo como tal, não parece ser suficiente para pensar a condição sonora em que nos encontramos” (OBICI, 2008, p. 53). As múltiplas escutas, e não só o que se tem idealmente como uma “escuta musical autêntica” (ALVES, 2013) precisam ser pensadas como *musicais* – inclusive por educadores musicais, uma vez que, em suas constituições, todas essas escutas, em diferentes níveis, se relacionam com os processos de apropriação e transmissão musicais.

Para além disso, pode-se pensar que o fato dessas pesquisas serem desenvolvidas por músicos, e geralmente da tradição musical clássica europeia, pode comprometer não apenas a produção de conhecimento, mas o próprio reconhecimento da condição contemporânea da escuta por tais pesquisadores.

1.1 Pergunta de pesquisa e objetivos

Pesquisadores do tema hoje têm clara a complexidade das escutas e buscam, com diversas ferramentas metodológicas e teóricas, trazer à tona as especificidades e processualidades do fenômeno principalmente nas diversas vertentes da etnomusicologia e da sonologia. Mas como as concebem os educadores musicais, aqueles profissionais teoricamente responsáveis pela *musicalização* da sociedade e pela *educação dos ouvidos*?

No campo da educação musical, pressupostos epistemológicos da música como uma prática social (SOUZA, 2004) estão sendo estabelecidos e possibilitam outros olhares para o fazer e aprender música. A desnaturalização das práticas e dos ritos envolvidos nos processos de apropriação e de transmissão musicais, por algumas teorias sociológicas que ganharam espaço nesse campo de conhecimento, possibilitou avanços pedagógicos e metodológicos⁵ não concretizáveis pelas bases idealistas e biologizantes⁶ hegemônicas no senso comum da pedagogia da música, manifestadas, por exemplo, em “uma concepção de educação musical idealista, *para e pela* música” (COSTA; GOMES, 2011, p. 62). Todavia, tais avanços ainda não são claros na compreensão do fenômeno da escuta. Educadores musicais divergem não apenas no modo de concebê-lo, mas na forma de projetá-lo e ensiná-lo: atividades educativas, projetos pedagógicos e pesquisas científicas refletem essas cisões (ver, por exemplo, SCHAFER, 2011 e COSTA, 2018).

Para buscar tais divergências, lançar um olhar problematizador sobre uma possível atitude natural⁷ de educadores musicais diante da escuta e, sobretudo, desvelar determinações que embasam a elaboração e difusão de suas concepções, a pergunta de pesquisa que se impõe é a seguinte: Como estudos no campo da educação musical compreendem a escuta musical?

Por conseguinte, o objetivo geral deste estudo é delinear a compreensão e o lugar da escuta musical no ensino-aprendizagem de música em um conjunto de estudos publicados em periódicos da área da educação musical desde o início deste século. Nessa perspectiva, os objetivos específicos são:

- Mapear os temas aos quais a escuta está associada nos artigos publicados;

⁵ Souza (1996), em seu artigo “Contribuições teóricas e metodológicas da Sociologia para a pesquisa em Educação Musical”, identifica e reflete sobre avanços na educação musical mediados pelo conhecimento sociológico.

⁶ A palavra “biologizante” aqui tem o sentido de referência a abordagens naturalistas, que explicam fenômenos sociais a partir da natureza, da biologia e/ou da genética.

⁷ Discutindo o conceito de *atitude natural* de Schutz, Smart (1978, p. 121) traz que “na atitude natural, tanto a realidade social quanto a natural são consideradas pelo indivíduo como fundamentalmente a mesma, para si mesmo e para os demais indivíduos”, e, ainda, “na atitude natural da vida cotidiana supõe-se que o mundo social seja historicamente pré-formulado como uma estrutura referencial, de uma maneira tão passiva quanto o mundo natural”.

- Localizar diferenças entre os modos e características de escuta apresentadas nos artigos;
- Localizar concepções (filosóficas, sociológicas, musicológicas, educativo-musicais) dos autores das pesquisas selecionadas quanto à escuta em produções acadêmicas da área da educação musical;
- Entender os objetivos das produções científicas ao trabalharem a escuta;
- Reconhecer fundamentos teóricos que embasam produções científicas da área sobre escuta;
- Identificar processos de ensino-aprendizagem da escuta divulgados na área – nos artigos selecionados.

No sentido de contribuir para o tratamento teórico da escuta na educação musical brasileira, esse estudo pretende construir uma revisão crítica de tal tema em parte da literatura da área, pautando também as implicações metodológicas e didáticas de tais estudos. Tendo em vista o lugar que a escuta ocupa nos processos envolvidos na aprendizagem musical, acredita-se que cabe à educação musical rever criticamente os trabalhos acerca desse fenômeno e avançar rumo à desmistificação do ouvir música.

1.2 Aproximações bibliográficas

Para dar forma às inquietações que levaram ao desenvolvimento da presente pesquisa, foi necessário colocar em diálogo ideias, concepções e avaliações de alguns autores que trataram diretamente da questão da escuta: Dalcroze (2010), Sloboda (2008), Schaeffer (2003), Schafer (2011) e Obici (2008). Apesar das diferenças no objeto de estudo de cada um desses autores, suas contribuições para a compreensão da escuta musical permitiram conexões iniciais para a realização do presente trabalho.

A primeira questão que se coloca na busca por uma bibliografia que se debruça sobre esse tema é a forma de investigação de um processo aparentemente tão silencioso e invisível. A dificuldade de estudar a escuta, dentre todas as outras práticas musicais, é apontada por Sloboda (2008, p. 199) como resultado da “impossibilidade de registros”⁸ da materialização ou externalização dessa experiência, tais como a escrita ou a verbalização. Em casos nos quais não acontece uma atividade comportamental acoplada à audição, ao contrário do que percebemos, por exemplo, em danças populares – quando pode-se recorrer a uma resposta corporal generalizada a algumas características rítmicas de peças musicais, “o principal

⁸ Este trabalho utiliza aspas nos sentidos convencionais (para indicar citações, destacar nomes de obras e expressões), mas elas também serão usadas para marcar ideias ou frases com duplos sentidos, ou ainda em discussão na área. Nesses casos, procura-se apontar que existem discussões subjacentes a tais termos mesmo sem a pretensão de aprofundar em tais debates.

problema com que se depara quem estuda os processos de audição é encontrar uma maneira válida de obter a história, momento a momento, do envolvimento mental com a música” (SLOBODA, 2008, p. 199, 198).

É nesse sentido que, não apenas a escuta, mas sua construção e funcionalidade cognitiva e social carecem de elucidação; faz-se necessário dirigir o foco para estudos que tratem diretamente de tais processos.

1.2.1 Escuta em desenvolvimento

O campo de conhecimento bastante utilizado pela educação musical na busca pela explicação dos processos da escuta é o da psicologia cognitiva da música. Nessa perspectiva, a escuta musical é estudada por Sloboda (2008) a partir da investigação em torno da operação de mecanismos primitivos perceptivos de agrupamento de sons, os “princípios gestálticos de percepção”, “inatos e universais, [...] incorporados ao modo de operar do cérebro, para resolver os problemas perceptivos perenes com que se defrontam os organismos vivos que interagem com o mundo natural” (SLOBODA, 2008, p. 205). Esses agrupamentos, segundo o autor, acontecem principalmente a partir da altura, distância e direção da fonte sonora, velocidade de alternância entre as alturas e timbre.

No gradual desenvolvimento do ouvido, a atenção direcionada aos eventos sonoros parece ser um fator importante para entender-se o modo de seleção das sonoridades. Sobre o fenômeno da atenção na música, Sloboda (2008, p. 219) traz que, ao contrário do que os estudos pioneiros sobre a atenção à fala dizem, explicando que “nosso sistema perceptivo incorpora um ‘canal’ de atenção único e de capacidade limitada, através do qual apenas uma pequena parte de nossa experiência pode passar, em um momento dado”, estudos mais recentes têm explicado de forma mais satisfatória esse processo: “uma maneira alternativa de explicar os fenômenos de atenção é propor que os processos podem ocorrer simultaneamente, desde que não façam uso dos mesmos mecanismos cognitivos: [...] tipos de processamento diferentes (SLOBODA, 2008, p. 219).

Finalmente, a construção do “ouvido musical”, ou do “ouvido tonal”, no caso das sociedades ocidentais, é entendida, na maioria das vezes, como uma construção imersiva na qual a sociedade e seus sistemas musicais “se instalam” no indivíduo ou quando, ao mesmo tempo, se sujeita a um processo educativo escolar, no qual o professor de música se utiliza de metodologias para formar uma escuta “consciente” em seus alunos.

Os processos “inconscientes” são estudados também pela psicologia da música, e se mostram naquilo que Sloboda (2008, p. 259) chama de *enculturação*, uma aquisição espontânea de percepções e habilidades musicais. Essa enculturação, entretanto, acontece a partir de fenômenos e espaços históricos e sociais. Quais seriam, porém, as diferenças entre os processos de enculturação, socialização e educação musical?

1.2.2 Tensões epistêmicas: os modos de escuta

Raymond Murray Schafer (1933-), compositor e autor canadense, coloca em primeiro plano a relação histórica e social da humanidade com o ouvido:

No Ocidente, o ouvido cedeu lugar ao olho, considerado uma das mais importantes fontes de informação desde a Renascença, com o desenvolvimento da imprensa e da pintura em perspectiva. [...] Antes da era da escrita, na época dos profetas e épicos, o sentido da audição era mais vital que o da visão. A palavra de Deus, a história das tribos e todas as informações importantes eram ouvidas, e não vistas (SCHAFER, 2011, p. 28, 29).

A partir da tentativa de reconstrução das paisagens sonoras de grandes momentos da sociedade europeia, e em uma perspectiva saudosista que guia a ideia de uma “comunidade acústica”, Schafer deixa nítido em seu livro “A afinação do mundo” que busca construir um projeto acústico para o mundo: “esse livro trata dos sons que realmente importam. Para revelá-los, pode ser necessário investir contra os que não são importantes” (SCHAFER, 2011, p. 29).

Ao longo do livro, encontra-se em diferentes elaborações a afirmação da existência de uma hierarquia dos sons. Para lidar com os “sons indesejáveis”, o autor propõe que “a única proteção para os ouvidos é um elaborado mecanismo psicológico que filtra os sons indesejáveis, para se concentrar no que é desejável” (SCHAFER, 2011, p. 29). Pode-se entender, a partir do sentido implícito de sua proposta, que a construção e a disseminação desse “elaborado mecanismo psicológico” seria tarefa dos educadores musicais – seu projeto acústico é, sobretudo, um projeto pedagógico e social.

Em sua análise sobre a proposta de Murray Schafer quanto a combater a “escuta vulgar” por meio de uma “pedagogia da escuta”, Obici (2008, p. 42) aponta que o objetivo desta seria “[...] atingir a clariaudiência, que significa, literalmente, audição clara, habilidade auditiva adquirida a partir de exercícios para perceber melhor os sons que compõem as

paisagens sonoras”. A prática dessa pedagogia seria centrada na “limpeza de ouvidos”, uma prática para se atingir uma escuta mais “consciente”.

Ao longo do livro “A afinação do mundo”, contudo, o autor não deixa claro quem define o que é desejável aos ouvidos humanos. Seus argumentos parecem carregar uma pressuposição do que seria o som “bom” e o “mau”. Ora, esse não seria também um processo de construção histórica? Como são produzidos e a quê, ou a quem, serviriam os “mecanismos psicológicos” de seleção dos sons propostos por Schafer?

Partindo de outros pressupostos, Pierre Henri Marie Schaeffer (1910-1995) pautava seus anseios teóricos e composicionais na escuta como um ato de criação. Para ele, “o que se propunha era o contato direto com o objeto sonoro⁹, no qual o aprendizado da própria sonoridade se impunha, anterior a qualquer estruturação musical”; sua proposta, segundo Obici (2008, p. 27, 28), seria “não separar jamais o escutar do fazer”. A escuta, nesse autor, é uma ação em si.

Schaeffer buscou aproximações teóricas com a fenomenologia, questionadora dos limites entre sujeito e objeto, cujo princípio, em tese, permitiria uma visão menos naturalizada e biologizante do ouvir. Ele defendia que “os ouvidos são muito mais do que receptáculos de som” e entendia, segundo Obici (2008, p. 25) o “ouvido como instrumento”.

Seu projeto, além de uma nova música, visava o desenvolvimento de uma *nova escuta* – projeto essencialmente pedagógico, tal como o de Schafer, o qual assume que se pode construir, indistintamente,

a partir de uma formação técnica ou musical... o ouvido à secas: o ouvido de instrumentistas *cujo instrumento é o micro*... Sua escuta não será técnica nem musical no sentido clássico destes termos, senão vigilante e prosaica, totalmente desprovida de *a priori*, se voltará no êxito da transformação sonora. [...] É uma escuta ‘prática’, tanto técnica quanto musical (SCHAEFFER, 2003, p. 55, tradução minha, grifos do autor)¹⁰.

Aprofundando-se na questão, Schaeffer traz em seu “*Tratado de los objetos musicales*”, de 1966, quatro diferentes modos, ou tipos, de escuta:

⁹ “O que se ouve é o objeto sonoro, uma experiência distinguível, um fragmento de percepção, anterior à música, mas que pode se tornar musical a partir do momento em que é isolado e categorizado. [...] ‘O objeto só é objeto de nossa escuta, é relativo a ela’. Por isso, falar em objeto sonoro e escuta são condições inseparáveis. É no contato com o sonoro que se cria a escuta” (OBICI, 2008, p. 28).

¹⁰ No original: “[...] puede desarrollarse indistintamente a partir de una formación técnica o musical... el oído a secas: el oído de unos instrumentistas *cuyo instrumento es el micro*... Su escucha no será técnica ni musical en el sentido clásico de estos dos términos, sino vigilante y prosaica, totalmente desprovista de *a priori*, se volcará en el éxito de la transformación sonora. [...] Es una escucha ‘práctica’, a la vez técnica y musical” (SCHAEFFER, 2003, p. 55).

1- Escutar [*écouter*] é prestar ouvidos a, interessar-se por. Eu me dirijo ativamente a alguém ou alguma coisa que me é descrita ou indicada por um som. 2- Ouvir [*ouïr*] é perceber pelo ouvido. Em contraposição a escutar, que corresponde à atitude mais ativa: o que eu ouço é o que me é dado na percepção. 3- De entender [*entendre*], conservaremos seu sentido etimológico: “ter a intenção”. O que eu entendo, o que se manifesta, é função dessa intenção. 4- Compreender [*comprendre*], tomar consigo mesmo. Mantém uma dupla relação com escutar e entender. Eu compreendo o que percebi em minha escuta, graças ao que escolhi escutar. Mas, reciprocamente, o que já compreendi dirige minha escuta, informando o que entendo (SCHAEFFER, 2003, p. 62, tradução minha)¹¹.

Schaeffer, ainda nesse Tratado, estrutura essas diferenciações das escutas como etapas de um processo qualitativamente progressivo e ascendente, com vistas à “compreensão”. Tal processo, por sua vez, pode ser entendido como pedagógico musical, e contorna-se aqui, mesmo diante de algumas divergências teóricas, a semelhança propositiva entre Schafer e Schaeffer no que diz respeito à forma pedagógica de intervenção social (resguardado o fato de que em Schaeffer procura-se não apenas uma nova escuta, mas uma nova escuta para uma nova música).

Já Obici (2008), frente às novas configurações musicais que tomam espaço no final do século XX e início do XXI, principalmente a partir da indústria cultural, caracteriza as escutas contemporâneas como “*escutas produzidas e pré-fabricadas*” destituindo, de forma sutil, multiplicidades de percepção, para propor e circunscrever modos de subjetivação do sonoro” (OBICI, 2008, p. 35, grifos meus). Interessa neste trabalho, portanto, procurar por caminhos que possibilitem o entendimento do processo de produção, de “fabricação” da escuta, que se apresenta como um processo educativo e social indissociável das aprendizagens e experiências musicais.

1.2.3 A ideia da “educação do ouvido”

Obici (2008) sugere que o processo de “educação do ouvido” é orientado por “pedagogias da escuta”. Essas pedagogias, difusas no mundo da vida e em disputa no campo da educação musical, demandam análises críticas de seu modo de operação e suas funções

¹¹ No original: “I. *Écouter* (escuchar), es prestar oído, interesarse por algo. Implica dirigirse activamente a alguien o a algo que me es descrito o señalado por um sonido. II. *Ouïr* (oír), es percibir com el oído. Por oposición a escuchar, que corresponde a uma actitud más activa, lo que oigo es lo que me es dado en la percepción. III. *Entendre* (entender). Conservaremos el sentido etimológico: ‘tener una intención’. Lo que entiendo, lo que se manifiesta, está en función de esta intención. IV. *Comprendre* (comprender), tomar consigo mismo. Tiene una doble relación con escuchar y entender. Yo comprendo lo que percibía en la escucha, gracias a que he decidido entender. Pero, a la inversa, lo que he comprendido dirige mi escucha, informa a lo que yo entiendo” (SCHAEFFER, 2003, p. 62).

sociais. É necessário, então, recuperar historicamente um educador musical que, desde o final do século XIX, estruturou um projeto para a “educação do ouvido”.

O pedagogo musical Émile Jaques-Dalcroze (1865-1950), no que diz respeito à educação musical, dizia que “os professores têm, portanto, como dever, despertar nos estudantes o sentido auditivo musical e desenvolver neles o sentimento melódico, tonal e harmônico com o auxílio de exercícios especiais” (DALCROZE, 2010, p. 220).

A necessidade de uma prática consistente e sistematizada de “educação do ouvido” já era latente em 1898, quando Dalcroze diagnosticava que “não existem[iam] procedimentos pedagógicos destinados a reforçar as faculdades auditivas dos musicistas e não há nenhuma escola de música preocupada em analisar o papel dessas faculdades nos estudos musicais” (Ibid., p. 220). Por conta disso, o pedagogo reconheceu a indispensabilidade da formação de um “ouvido interior” – conceito-chave em sua obra – cuja construção se daria através da Rítmica. Nela, seriam organizados

exercícios destinados a reconhecer a altura dos sons, a medir os intervalos, a escutar os sons harmônicos, a individualizar as diversas notas dos acordes, a seguir os desenhos contrapontísticos das polifonias, a diferenciar as tonalidades, a analisar as relações entre as sensações auditivas e as sensações vocais, a desenvolver as qualidades receptivas do ouvido e – graças a uma ginástica de um novo gênero destinada ao sistema nervoso – a criar, entre o cérebro, o ouvido e a laringe, correntes necessárias para fazer do organismo, como um todo, algo que pudesse ser denominado *ouvido interior* (DALCROZE, 2010, p. 220).

Apesar de suas recomendações quanto a importância “de exercícios cujo objetivo seja ensinar a criança a escutar as sonoridades antes de executá-las e registrá-las graficamente e a despertar o pensamento antes de empreender sua tradução”, Dalcroze (2010, p. 223) deixa registrado que teve dificuldades “para convencer os educadores musicais” de suas ideias pedagógicas.

A “educação do ouvido” se mostra, nesse pedagogo musical, como um objetivo na formação do “músico perfeito” (DALCROZE, 2010, p. 221). Talvez por isso ela seja tão divergente em propostas. O que seria, afinal, o “músico perfeito”? Qual é a referência de músico a partir da qual os educadores musicais elaboram seus projetos pedagógicos? E, tão importante quanto: a educação do ouvido é destinada apenas para músicos em profissionalização?

1.3 Estrutura do trabalho

A monografia está estruturada em seis partes. A introdução apresentou, até aqui, o tema, a pergunta da pesquisa, os objetivos e as provocações iniciais suscitadas por estudiosos da escuta musical.

A segunda parte registra aspectos gerais da metodologia da pesquisa. São apresentados alguns fundamentos teórico-metodológicos que sustentaram a investigação e o critério de seleção das fontes, assim como as técnicas de pesquisa adotadas para a coleta de dados e para a análise. São sumarizadas, brevemente, as fontes de pesquisa.

A terceira parte tem o objetivo de apresentar as fontes de maneira mais detalhada, a partir de análises primárias. São expostos os periódicos que hospedam os artigos, além dos seus títulos, datas e temas. Ao final dessa parte, tomam forma algumas discussões iniciais sobre a categorização da escuta musical nesses artigos, os aspectos metodológicos das pesquisas relatadas e as funções da escuta, tanto na pesquisa, quanto na atividade educativo-musical, em questão nos artigos.

Na quarta parte coloca-se a análise de elementos fundamentais dos artigos, com foco em aspectos teóricos postos pelos artigos. São investigados os pensamentos dos educadores musicais a respeito da educação, das habilidades e das características do ouvido musical. As categorias que estruturam o capítulo foram extraídas diretamente do material de análise e, ao serem transversalizadas, revelaram pontos em comum a respeito do que se pensa atualmente sobre a “educação do ouvido”.

A quinta parte trata de olhar para aspectos mais empíricos e pedagógicos que acompanharam as pesquisas sobre a escuta musical relatadas nos artigos. São apresentadas e discutidas as estratégias adotadas pelos autores dos artigos analisados no trabalho com a escuta musical em sala de aula.

Na sexta e última parte, na qual são tecidas as reflexões finais, busca-se sintetizar algumas das questões mais latentes do trabalho e, a partir delas, diagnosticar rumos para uma educação musical capaz de alçar avanços praxiológicos sustentados pela compreensão social da escuta musical.

2 METODOLOGIA

2.1 Aspectos teórico-metodológicos

Essa pesquisa tem cunho bibliográfico. O material de análise são artigos acadêmicos e a problemática aponta para a correlação entre as ideias e as práticas pedagógico-musicais em questão. Buscou-se, nesse sentido, distanciar-se de modelos analíticos fechados em favor de um caminho metodológico vulnerável ao objeto de pesquisa, para que os aspectos sociais da escuta musical e o seu lugar na educação musical se mostrassem na sua diversidade.

No desenvolvimento metodológico desse trabalho recorre-se, então, a alguns princípios da sociologia. Mais especificamente, parte-se de princípios da Teoria Social de Marx e Engels e da análise marxista¹² que, com a concepção dialética e histórica, oferecem caminhos para entender o conhecimento teórico como histórico e social. Nesse paradigma, entretanto,

[...] o método não é um conjunto de regras formais que se "aplicam" a um objeto que foi recortado para uma investigação determinada nem, menos ainda, um conjunto de regras que o sujeito que pesquisa escolhe, conforme a sua vontade, para "enquadrar" o seu objeto de investigação (PAULO NETTO, 2011, p. 52).

Aqui, o método é constituído a partir do movimento do objeto: “é a estrutura e a dinâmica do objeto que comandam os procedimentos do pesquisador” (Ibid, p. 53). Por isso, é tarefa do pesquisador conhecer variados instrumentos e técnicas de pesquisa, sem que os confunda com “método”¹³. O método marxista, diga-se de passagem, é o materialismo histórico dialético, um amplo modo de compreender o mundo, cujas bases foram construídas na crítica de três campos do conhecimento: a filosofia idealista alemã, a economia política inglesa e o materialismo francês.

Os pressupostos do materialismo histórico dialético se colocam na superação dos dualismos “corpo versus consciência” e “indivíduo versus sociedade”, na medida em que a sociedade deixa de ser uma abstração e passa a ser reconhecida em cada aspecto do ser social particular. Esse método não despreza a individualidade, ao contrário do que sugerem algumas interpretações contemporâneas neopositivistas, mas, nas palavras dos próprios Marx e Engels

¹² A discussão sobre o desenvolvimento e utilização da obra de Marx dentro da sociologia é feita por Smart (1978).

¹³ Paulo Netto (2011) destaca a diferenciação, na tradição marxista, entre *técnicas* de pesquisa e o *método* de pesquisa: “instrumentos e técnicas similares podem servir (e de fato servem), em escala variada, a concepções metodológicas diferentes” (p. 26).

(2007, p. 64), reconhece que “os indivíduos partiram sempre de si mesmos, mas, naturalmente, de si mesmos no interior de condições e relações históricas dadas, e não do indivíduo ‘puro’, no sentido dos ideólogos”.

Uma consequência dessa concepção se mostra, então, na forma de buscar explicações para os fenômenos sociais comumente tidos como “individuais”, como a escuta musical. O materialismo histórico busca

não explicar a práxis a partir da ideia (como na concepção idealista da história), mas explicar as formações ideais a partir da práxis material e chegar, com isso, ao resultado de que todas as formas e produtos da consciência não podem ser dissolvidos por obra da crítica espiritual [...], mas apenas pela demolição prática das relações sociais reais de onde provêm essas enganações idealistas (MARX; ENGELS, 2007, p. 43).

A que as ideias sobre a escuta musical poderiam, portanto, ser úteis em uma pesquisa construída a partir desse paradigma onde a prioridade é da práxis, e não das formações ideais? Não seria melhor partir da própria práxis do ouvir música, e não de uma bibliografia sobre ela?

Tem-se que, apesar das ideias não mudarem, por si mesmas, as relações sociais, entender a sua construção na consciência das pessoas é um passo indispensável para elaboração de práxis conscientes e transformadoras – o que poderia, aliás, ser visto como o propósito da educação musical.

Não se busca aqui, então, “explicar a práxis a partir da ideia” de escuta. Ao longo da monografia são expostas as ideias e categorias expressas nos artigos selecionados para que, a partir de seus próprios limites e contradições, possam ser posteriormente confrontadas com as práticas contemporâneas da escuta. Esse procedimento, na tradição marxista, é chamado de *crítica*.

O termo “crítica” pode evocar, cotidianamente, “se posicionar frente ao conhecimento existente para recusá-lo”, ou, ainda, “distinguir nele o ‘bom’ do ‘mal’” (PAULO NETTO, 2011, p. 18). É necessário apontar que essa não é a significação da presença da crítica nesse trabalho. Assumindo a concepção marxiana, na qual “a crítica do conhecimento acumulado consiste em trazer ao exame racional, tornando-os conscientes, os seus *fundamentos*, os seus *condicionamentos* e os seus *limites* – ao mesmo tempo em que se faz a verificação dos conteúdos desse conhecimento a partir dos processos históricos reais” (Ibid), toma-se essa crítica como princípio analítico.

Acredita-se que a análise dos fundamentos das concepções de escuta, assim como de seus condicionamentos e limites, é importante para educadores musicais. Da mesma forma

que o sociólogo está “mergulhado” no mundo social que condiciona seu olhar e sua compreensão, o educador musical também está imerso em um mundo social e musical que condiciona sua escuta e o seu pensar sobre esta:

muito embora o sociólogo possa almejar o *status* de observador aparentemente neutro que desfrutam seus colegas das ciências naturais, não pode realizar sua ciência independentemente de um contexto social, pois mesmo no ato de ver e compreender, estamos firmemente mergulhados no mundo social. Os ‘fatos’ são constituídos dentro de uma estrutura teórica e qualquer observação e enumeração de ‘fatos’ implica necessariamente numa interpretação (SMART, 1978, p. 221).

Apreender a escuta como um processo, em sua “estrutura e dinâmica” (PAULO NETTO, 2011, p. 25), é parte de desnaturalizá-la, de ir além de “sua aparência ou forma”. Antes disso, porém, reconhecer como se tem pensado esse fenômeno é um primeiro passo para saber-se se a teoria da escuta “desce do céu à terra” ou “se eleva da terra ao céu” (MARX; ENGELS, 2007, p. 93) – ou, em outras palavras, se as tendências teóricas dos educadores musicais são mais idealistas ou materialistas. Seria possível, nesses termos, considerar abordagens idealistas¹⁴ da escuta aquelas nas quais a própria escuta, enquanto manifestação da consciência humana, se autodeterminasse e autogerisse, enquanto numa perspectiva materialista e dialética, a escuta seria constituída numa intersubjetividade histórica, na qual “os indivíduos fazem-se uns aos outros, física e espiritualmente, mas não fazem a si mesmos” (MARX; ENGELS, 2007, p. 41).

A partir de uma revisão crítica fundada em tais parâmetros, acredita-se que outras análises, mais interessadas nas determinações sociais da escuta, possam ser estimuladas em direção à escuta musical.

2.2 Fontes de pesquisa: artigos de revistas periódicas em educação musical

O texto acadêmico no formato de artigo traz algumas convenções que podem dificultar o diagnóstico de concepções complexas, como a de escuta: o número limitado de páginas, a divisão relativamente rígida das suas seções e a linguagem expositiva e, geralmente, simplificada. Ao mesmo tempo, a escrita desses materiais tende a localizar mais precisamente alguns conceitos dentro da prática educativa e de pesquisa dos seus autores.

¹⁴ É necessário destacar que a palavra “idealista” também não é usada aqui no seu sentido cotidiano, mas refere-se a uma tradição filosófica na qual a prioridade ontológica e gnosiológica seria das ideias em detrimento da materialidade humana, e as ideias ocupariam o lugar de motor da história e produtora da realidade. Essa corrente tem uma imensa variedade, da qual pode-se destacar inicialmente Kant (idealismo subjetivo), Schelling (idealismo objetivo) e Hegel (idealismo dialético) (para uma conceituação mais detalhada, ver Lukács, 1978).

A presente investigação tem como fonte de pesquisa artigos científicos publicados em três periódicos localizados no campo de estudos da educação musical (ver Quadro 1):

Quadro 1 - Periódicos da área da educação musical analisados

- Journal of Research in Music Education (JRME), da National Association for Music Education (NAME - EUA);
- British Journal of Music Education (BJME), da Cambridge University;
- International Journal of Music Education (IJME), da International Society for Music Education (ISME).

Fonte: Quadro elaborado para este trabalho.

A escolha desses três periódicos se fundamenta na busca de um panorama das principais pesquisas desenvolvidas no século XXI em torno do tema. Visto que no Brasil a produção de estudos nesse tema não constitui um corpo significativo de trabalhos, nenhuma revista brasileira foi selecionada de acordo com os critérios estabelecidos. Os periódicos representam um tipo de comunicação do conhecimento bastante contundente no ambiente acadêmico, responsável por difundir ideias e abordagens.

Em cada um desses periódicos acima, o critério de seleção dos artigos foi, além da disponibilidade de acesso gratuito pela Comunidade Acadêmica Federada (CAFe), a palavra “*listening*” (escuta) em seus títulos e/ou nas palavras-chave e/ou resumo, além do recorte temporal entre os anos de 2001 e 2019, ano de início desta pesquisa. O Quadro 2, abaixo, traz os 24 artigos, selecionados por periódico, seus títulos e seus respectivos autores.

Quadro 2 - Artigos selecionadas por revistas

Periódicos	Nº artigos	Artigos selecionados	Ano
British Journal of Music Education	2	A critical ethnography of democratic music listening, de Marissa Silverman.	2012
		Music analysis down the (You) tube? Exploring the potential of cross-media listening for the music classroom, de Michael Webb.	2007
International Journal of Music Education	3	A strategic approach to music listening with a mobile app for high school students, de Sunggi Cho, Yoomee Baek e E. J. Choe, 2019;	2019
		Re viewing listening: ‘Clip culture’ and cross-modal learning in the music classroom, de Michael Webb, 2010	2010
		Tone painting and painting tones: A follow-up study of listeners’ audiovisual responses to Beethoven’s Thunder Storm, de Rivka Elkoshi, 2019.	2019
Journal of Research in Music Education	19	An Investigation of Adult Listeners’ Conservation of Melody Under Harmonic Deformations, de Jing Liu.	2018
		Attention, Preference, and Identity in Music Listening by Middle School Students of Different Linguistic Backgrounds, de Carlos R. Abril e Patricia J. Flowers.	2007
		Effects of Free versus Directed Listening on Duration of Individual Music Listening by Prekindergarten Children, de Wendy L. Sims.	2005
		Effects of Listening Conditions, Error Types, and Ensemble Textures on Error Detection Skills, de Dori T. Waggoner.	2011

	Effects of Multiple Listenings on Error-Detection Acuity in Multivoice, Multitimbral Musical Examples, de Deborah A. Sheldon.	2001
	Effects of Two Listening Strategies for Melodic Dictation, de Nathan O. Buonviri.	2017
	Evaluation of Intrarehearsal Achievement by Listeners of Varying Levels of Expertise, de Mark Montemayor.	2016
	Individual Differences in Music Listening Responses of Kindergarten Children, de Wendy L. Sims e D. Brett Nolker.	2002
	Listeners' Identification of Musical Expression through Figurative Language and Musical Terminology, de Deborah A. Sheldon, 2001;	2001
	Listening to the Music: Compositional Processes of High School Composers, Mary A. Kennedy, 2002;	2002
	Music Listening Preferences in Early Life, de Beatriz Ilari e Megha Sundara, 2009;	2009
	Music preferences and family language background: a computer-supported study of children's listening behavior in the context of migration, de Winfried Sakai	2011
	Reflections on Puccini's La Bohème: Investigating a Model for Listening, de Clifford K. Madsen e John M. Geringer, 2008;	2008
	Relationships among Young Children's Aural Perception, Listening Condition, and Accurate Reading of Graphic Listening Maps, de Joyce Eastlund Gromko e Christine Russell, 2002;	2002
	Self-Reported Distractions of Middle School Students in Listening to Music and Prose, de Patricia J. Flowers e Alice Ann M. O'Neill, 2005;	2005
	Summarizing Listener Perceptions over Time, de Robert A. Duke e Elaine J. Colprit, 2001;	2001
	The Effect of Cooperative Listening Exercises on the Critical Listening Skills of College Music-Appreciation Students, de Thomas Smialek e Renee Reiter Boburka, 2006;	2006
	The Effects of Modeling, Self-Evaluation, and Self-Listening on Junior High Instrumentalists' Music Performance and Practice Attitude, de Michael P. Hewitt, 2001;	2001
	Young Listeners' Music Style Preferences: Patterns Related to Cultural Identification and Language Use, de Ruth V. Brittin, 2013.	2013

Fonte: Quadro elaborado para esta pesquisa.

Tomando pesquisas de ponta publicadas pela Universidade de *Cambridge*, em conjunto às pesquisas da *National Association for Music Education*, que oferece um cenário de um centro de produção de conhecimento, os EUA, e aos artigos da *Internacional Society for Music Education* (da qual a Associação Brasileira de Educação Musical é membro), foi possível levantar dados gerais sobre o que se pensa em relação à escuta no campo da educação musical.

Desse material, a partir de leituras e análises, foram identificados e tratados os dados que constituem a base empírica do presente estudo.

2.3 Técnicas adotadas para a pesquisa

2.3.1 A “leitura imanente”

A busca pela compreensão e o lugar da escuta musical no ensino-aprendizagem de música demandou entender, em um primeiro momento, como a escuta é pedagogicamente manuseada e teoricamente tratada por educadores musicais. A escolha por artigos científicos alocados em revistas na subárea da educação musical se justificou pelo duplo caráter desses periódicos – tanto pedagógico quanto científico.

O desafio de tomar esses artigos como fonte primária da pesquisa, sob a hipótese de utilizarem concepções recorrentes de escuta, trouxe a questão metodológica à tona. Os artigos, apesar de apresentarem o termo “*listening*” ou seus derivados no título/palavras chave/resumo, não necessariamente trouxeram a escuta como questão e tema central. Como seria possível extrair e analisar, portanto, concepções, ideias, categorias e pensamentos sobre a escuta musical trazidos nesses textos?

Fez-se necessária uma ferramenta de pesquisa que compreendesse as particularidades metodológicas da investigação de textos e que desvelasse as questões às quais a presente pesquisa procura iluminar. Nesse sentido, a “leitura imanente” (LESSA, 2007) se apresentou como recurso metodológico capaz de possibilitar a “crítica” dos artigos científicos e sua articulação com os outros aspectos do método, como a teoria e a análise.

Definida como “o procedimento pelo qual o próprio texto se converte em ‘caso’”, assim como “palco de experiências e campo de provas de conceitos e das suas inter-relações lógico-teóricas” (LESSA, 2007, p. 17), a “leitura imanente” se coloca como mais que uma exploração formalista dos textos. Ela busca pela constituição histórica e contextual do texto e do objeto a que ele se refere.

Dada a natureza do objeto da presente pesquisa, a saber, o pensamento de educadores musicais/pesquisadores a respeito da escuta musical, a mediação desse objeto – os artigos científicos – demanda um tratamento específico. Nesse sentido,

[...] as exigências postas à investigação de um texto são em tudo distintas das exigências postas pelo estudo dos “casos empíricos”. Os textos exibem duas dimensões que se articulam muito intimamente. Por um lado, temos a sua dimensão mais direta, imediata, explícita: sua articulação interna, seu conteúdo mais manifesto. Contudo, logo a seguir esse conteúdo se desvela portador de dois outros momentos: a) o conteúdo acerca do qual o texto se silencia, o que o texto *não diz* e; b) aquilo que o texto afirma implícita ou então dedutivamente (LESSA, 2007, p. 17).

No emaranhado de discussões e temas que se encontra no material selecionado, portanto, trata-se de não apenas entender o explícito – as atividades pedagógicas, os testes, as questões dos autores, mas também traços implícitos de projetos de escuta musical. A escuta, já tão implícita e pressuposta na educação musical, nos textos dos artigos selecionados também ganha formas naturalizadas, mistificadas, reificadas. Põe-se o trabalho de compreender esse processo.

O procedimento da “leitura imanente”, que não segue um modelo *a priori* e nem uma fórmula fixa, é descrito em estratégias gerais por Lessa:

Do ponto de vista “prático”, os passos mais frequentes da leitura imanente são: 1) inicia-se pela decomposição do texto em suas unidades significativas mais elementares, isto é, por decompô-lo em suas ideias, conceitos, categorias mais elementares. Isto requer o fichamento detalhado, não raramente se detendo nos movimentos significativos de cada parágrafo ou mesmo frase; 2) a partir destes elementos, busca-se a trama que os articula numa teoria, tese ou hipótese no sentido mais palmar do termo, reconstruindo o texto em suas dimensões mais íntimas; 3) o próximo passo é investigar seus núdulos decisivos e buscar os pressupostos implícitos, ou as decorrências necessárias, dos mesmos; 4) feito isso, na maioria dos casos (mas não em todos) pode-se passar à construção de hipóteses interpretativas do texto, trazendo assim, pela primeira vez para a análise imanente a finalidade que conduziu à pesquisa daquele texto em especial; 5) a partir deste ponto, várias alternativas podem se apresentar à abordagem imanente, dependendo de cada caso, de cada objeto, de cada investigação. Na quase totalidade dos casos, contudo, se inicia o movimento para fora do texto, buscando nas suas determinações históricas as suas razões contextuais mais profundas; 6) localizado o nexo entre a estrutura interna do texto e seu contexto histórico, abre-se o momento final da abordagem imanente: a elaboração da teoria interpretativa do texto (ou do aspecto, categoria ou conceito em questão) de modo a retirar do texto os elementos teóricos para a elucidação do objeto em exame (LESSA, 2007, p. 20, 21).

A coleta dos dados aconteceu, portanto, nesse processo de “leitura imanente”. A sequência de leitura dos artigos teve por critério unicamente a ordem alfabética dos periódicos e, dentro de cada periódico, a ordem alfabética dos respectivos títulos. Não houve nenhuma pré-disposição cronológica, temática nem por autores.

2.3.2 Os fichamentos

Como consequência da “leitura imanente”, fez-se necessário o registro e a organização dos dados coletados em uma forma específica. Recorreu-se, então, aos fichamentos estruturados da seguinte maneira:

- Tema, objeto, objetivo e método de pesquisa;

- Fundamentações teóricas;
- Conceitos de escuta, seu(s) autor(es) e fundamentações teóricas;
- Repertório e gênero musical abordado;
- Processos de ensino e/ou aprendizagem abordados;
- Contexto geográfico e educacional.

Inicialmente, o fichamento direcionou o foco da leitura a esses elementos, e, posteriormente, foi uma ferramenta de síntese e de comparação dos artigos analisados (ver um exemplo desses fichamentos no Quadro 3).

Quadro 3 – Exemplo de fichamento (do artigo 1)

FICHAMENTO
<p>Tema: Escuta musical democrática</p> <p>Objeto da pesquisa: “[minhas] práticas pedagógicas em uma escola secundária na relação do ensinar e aprender a escuta musical” (SILVERMAN, 2013, p. 8).</p> <p>Método da pesquisa: Etnografia crítica (qualitativo)</p> <p>Fundamentações teóricas: Aristóteles, Freire e Habermas</p> <p>Objetivos da pesquisa: “investigar, ilustrar e explicar como educadores musicais podem abordar democraticamente o desenvolvimento da escuta musical de estudantes com o objetivo de aprofundar a compreensão e, ensinando <i>através</i> da música, criar caminhos para as relações aluno-professor que sejam inclusivas, educativas, éticas e transformadoras” (SILVERMAN, 2013, p. 8, grifo da autora).</p> <p>Processos de ensino-aprendizagem abordados: discussões sobre peças selecionadas mutuamente em diálogos entre estudantes e professora (p. 10).</p> <p>Contexto educacional: Uma grande escola pública urbana secundária, construída com capacidade de 2500 alunos mas que recebe mais de 4000 estudantes. A autora localiza socialmente seu campo de pesquisa: “70% da população de estudantes são de famílias cuja renda está abaixo da linha oficial de pobreza”¹⁵ (p. 9). A escola abrange imigrantes de diversas nacionalidades, se refletindo na presença de 58 línguas além da inglesa.</p> <p>Sobre as aulas: Curricularmente são chamadas de “<i>Music appreciation</i>”. Fazem parte de um regulamento do Estado de Nova Iorque que torna obrigatório o ensino de um semestre de música para estudantes secundaristas (p. 9). Contempla uma faixa etária de 14 a 20 anos.</p> <p>Local do campo empírico: New York City</p> <p>Repertório abordado: Música popular</p> <p>Conceitos-chave: Democracia, práxis, dialogia.</p> <p>Reflexões iniciais</p> <p>Apreciação musical como pedagogia da escuta – um paradigma educativo</p> <p>Silverman (2013) traz que “nos Estados Unidos, o ensino de escuta musical é usualmente concebido e pensado como aulas de ‘apreciação musical’” (SILVERMAN, 2013, p. 8-9), e logo se posiciona criticamente quanto a tais concepções e métodos de ensino. Ao estabelecer a diferença entre <i>escuta musical</i> e <i>apreciação musical</i>, a autora reconhece, além da necessidade de um esclarecimento conceitual, a viabilidade de um estudo crítico e</p>

¹⁵ No original: “70% of the student population were from families whose annual incomes fell below the official poverty line” (SILVERMAN, 2013, p. 9).

social para elucidar essa diferença em suas dimensões teóricas e práticas. Apesar de demarcar que sua análise se dá no contexto dos Estados Unidos e na América do Norte, as discussões levantadas se mostram pertinentes ao pensamento da Educação Musical no Brasil.

No sentido de introduzir a reflexão que embasa sua pesquisa, a autora desenvolve a seção “*Key concepts*”, onde traz três conceitos centrais de seu estudo – “apreciação musical, transformação e empoderamento”¹⁶. Focarei na discussão em torno do conceito de apreciação musical e as consequências pedagógico-musicais dessa perspectiva.

Como concebido e praticado na América do Norte, ensinar e aprender escuta musical como “apreciação musical” presume que estudantes ouvintes devem ser preparados como consumidores passivos de música erudita (SILVERMAN, 2013, p. 12, tradução minha)¹⁷.

Nesse trecho, a autora acena para a relação educação musical-escuta-consumo, e também toca no tangente aos objetivos de uma educação musical nas escolas. Não me deterei nessas discussões por hora. A utilização do verbo “*prepared*”, entretanto, denota a possibilidade de se “educar”, ou “preparar” o ouvido – nesse caso, como indica a autora, um ouvido passivo. Tratando desse “preparo” como objetivo da “apreciação musical”, Silverman diz que, apesar de metodologias alternativas de ensino da escuta, como “*standard music appreciation textbooks*” que “disponibilizam ‘mapas’ ou ‘gráficos perceptivos’ de obras selecionadas para seguir enquanto se ouve, como também algumas informações históricas e teóricas sobre cada peça” (p. 12), tal abordagem impede práticas democráticas em uma aula de escuta:

Uma suposição latente nessa abordagem é que a acuidade musical-estrutural e informações verbais sobre música preparam os estudantes para profundas “experiências estéticas” e para um maior respeito por obras-primas (SILVERMAN, 2013, p. 12, tradução minha)¹⁸.

A crítica de Silverman (2013) às práticas da “apreciação” se concentram no fato de serem limitadas: “[...] há muito mais para entender, valorizar, responder e engajar-se com prazer na música do que podem oferecer as informações verbais *sobre* forma musical” (SILVERMAN, 2013, p. 12). Além disso, ela traz que, de uma perspectiva educacional, “a apreciação musical é uma abordagem do ensino da escuta centrada no professor, pautada hierarquicamente e não democrática” (Ibid). O aspecto antidemocrático reconhecido pela autora é a uniformidade dessa experiência estética, que é tida como universal. A questão colocada parece ser: informações verbais e a acuidade da percepção sonora são, afinal, formas suficientes e únicas para experienciar a música?

Isso depende, primeiramente, da concepção de música da qual se parte. A questão da “escuta musical *versus* apreciação musical” só é posta por conta de uma divergência epistemológica do que é música. Quando se entende a música como uma “prática social multidimensional que é simultaneamente formal, social, simbólica, cultural, emocional, de gênero, política, ética, entre outras” (SILVERMAN, 2013, p. 12-13)¹⁹, a orientação metodológica da *apreciação musical*, que “usualmente busca o consenso dos alunos sobre a ‘verdade’ ou ‘verdadeiro significado’ dos exemplos musicais” (Ibid.)²⁰, não oferece práticas pedagógico-musicais que se sustentem.

Divergem-se aí, nessa bifurcação de projetos educativos da escuta musical, os critérios pelos quais se estabelece um contato significativo com a música, aparente objetivo de ambas abordagens – o reconhecimento de aspectos formais e técnicos em grandes obras ou uma compreensão que toma o musical como social?

A escolha por um projeto de apreciação musical que se afasta de tratar pela escuta as multidimensionalidades da

¹⁶ No original: “Music appreciation, transformation and empowerment” (SILVERMAN, 2013, p. 10).

¹⁷ No original: “As conceived and practiced in North America, teaching and learning music-listening education as ‘music appreciation’ assumes that student listeners should be prepared as passive consumers of Western art music” (SILVERMAN, 2013, p. 12).

¹⁸ No original: “A latent assumption of this approach is that musical-structural acuity and verbal information about music prepares students for deep “aesthetic experiences” and greater respect for masterpieces” (SILVERMAN, 2013, p. 12).

¹⁹ No original: “[...] music is a multidimensional social practice that is simultaneously formal, social, symbolic, cultural, emotional, gendered, political, ethical (and more)” (SILVERMAN, 2013, p. 12).

²⁰ No original: “Also, music appreciation methods usually seek students’ consensus about the ‘the truth’ or ‘true meaning’ of musical examples, which music appreciation teachers attribute to musical elements” (SILVERMAN, 2013, p. 12).

música, é sustentada, segundo Silverman (2013) por uma concepção de *educação bancária*, conceito que o pedagogo brasileiro Paulo Freire desenvolve em “Pedagogia do Oprimido” (1968). Uma educação passiva, bancária, se alinha às propostas da apreciação musical, nas quais, segundo a autora, “é esperado que o estudante ‘sente e ouça’ à clássicas obras-primas e aprendam a identificar os elementos formais (como melodia, harmonia, ritmo, timbre, tessitura e forma) de estruturas sonoras musicais”²¹ (SILVERMAN, 2013, p. 12).

O conceito de Freire, que representa uma educação onde o aluno não é sujeito, mas apenas “depósito” de conteúdo, é útil para pensar a “educação do ouvido” numa aula de música que Silverman chamaria de não democrática. Podemos pensar que, com a pretensão de “preparar consumidores passivos” de música, de adaptá-los a uma tradição musical específica, “cabe à educação apassivá-los mais ainda e adaptá-los ao mundo [os homens]. Quanto mais adaptados, para a concepção ‘bancária’, tanto mais ‘educados’, porque adequados ao mundo” (FREIRE, 2007, p. 73). A educação do ouvido é a *adaptação* do ouvido?

O mundo social se mostra diverso, tanto em músicas, quanto em escutas: “bilhões de pessoas no mundo todo respondem profundamente à música sem qualquer conhecimento formal das formas musicais”²² (SILVERMAN, 2013, p. 12, tradução minha). Por que, então, educadores musicais e órgãos governamentais que estruturam currículos, como o que a autora apresenta, tomam a “apreciação musical” como a principal, senão única possibilidade de ensino em escuta musical?

Referência

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 46. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2007.

Fonte: Quadro elaborado para esta pesquisa.

Esses fichamentos foram um importante instrumento para a organização de dados mais complexos como discussões, sistematizações e propostas metodológicas. Eles não tiveram uma estrutura rígida além dos campos destinados às informações básicas expostas acima, mas contaram com uma estrutura que permitiu comparações posteriores entre os textos. Apesar dessa estrutura mínima, os fichamentos ofereceram espaço para reflexões iniciais acerca do texto lido e auxiliaram nos processos iniciais de síntese e desenvolvimento de ideias.

Além dos fichamentos de cada um dos artigos, para organizar especificamente a categorização da escuta nos artigos, foi construído um quadro que esquematizou os seguintes dados para cada um dos termos: termo em português, termo na língua de origem, autor do termo, artigo no qual é abordado, autor do artigo, ano de publicação do artigo, periódico, página onde se encontra a definição do termo, e fundamentações teóricas do termo. Outro quadro semelhante, cujas funções foram, simultaneamente, identificar o tema de cada um dos artigos e localizar as tradições musicais abordadas, foram desenvolvidos. Esses quadros serão apresentados no próximo capítulo.

²¹ No original: “Students in music appreciation classrooms are more often expected to ‘sit and listen’ to classical masterpieces and learn to identify the formal elements (i.e. melody, harmony, rhythm, timbre, texture and form) of musical sound structures” (SILVERMAN, 2013, p. 12).

²² No original: “[...] billions of people worldwide respond deeply to music without any formal knowledge of musical form” (SILVERMAN, 2013, p. 12).

3 APRESENTAÇÃO DAS FONTES E ANÁLISES PRIMÁRIAS

Este capítulo busca apresentar algumas informações sobre os periódicos e os artigos selecionados, assim como delinear análises primárias acerca dos temas, repertórios e categorizações presentes no material.

A apresentação das pesquisas e a análise mais pormenorizada de cada um dos artigos acontecerá, todavia, ao longo dos capítulos 4 e 5, bastando ao presente capítulo elencar elementos úteis para as discussões posteriores.

3.1 Os periódicos

Os três periódicos selecionados são produzidos em língua inglesa, e se colocam como importantes veículos de compartilhamento internacional de pesquisas em educação musical. A descrição de cada um deles pode ser conferida em seus respectivos *sites* eletrônicos, mas faz-se necessário sublinhar algumas características dos mesmos.

O *British Journal of Music Education*²³ teve início em 1984, e seu primeiro editorial expõe que a proposta da revista surgiu de um incômodo de pesquisadores britânicos que percebiam que as raízes de seus métodos de ensino remontavam diretamente ao passado, e que o processo de ensino de música se dava apenas com base em parâmetros precedentes ao mundo (então) atual.

Os editores apontam:

[...] nós fazemos coisas porque elas sempre foram feitas, e apenas raramente talvez façamos o esforço para refletir sobre o que é feito. Agora, por causa das restrições econômicas, estamos nos tornando mais conscientes da necessidade de justificar o lugar da nossa disciplina no currículo educacional e a necessidade de examinar de perto o raciocínio por trás de nossos métodos de ensino (PAYNTER; SWANWICK, 1984, p. 3, tradução minha)²⁴.

Essa preocupação em desnaturalizar as práticas de ensino é ressaltada no editorial que inaugura a revista, no qual são chamadas, de antemão, pesquisas interessadas nas “trocas entre professores e estudantes em quaisquer configurações”. O tema da escuta musical também é presente, quando o editorial anuncia a presença de um artigo sobre escuta e currículo (na

²³ Site: <<https://www.cambridge.org/core/journals/british-journal-of-music-education>>.

²⁴ No original: “[...] we do things because they have always been done, and only rarely perhaps do we make the effort to reflect upon what is done. Now, because of economic restraints, we are becoming more aware of the need to justify the place of our subject in the educational curriculum and the need to examine closely the reasoning behind our teaching methods” (PAYNTER; SWANWICK, 1984, p. 3).

primeira edição) e diz ser necessária a construção de um balanço sobre os “projetos de currículo em relação a avaliação e a elementos como performance instrumental, composição e escuta” (Ibid.).

Atualmente, a linha editorial parece seguir com vários desses princípios expostos pelos então editores – John Paynter e Keith Swanwick – e declaram no site oficial que o periódico tem como objetivo a exposição de

[...] relatos claros, estimulantes e compreensíveis de pesquisas contemporâneas em educação musical em todo o mundo, e uma seção que contém resenhas de livros extensos que promovem debates atuais. O leque de disciplinas abrange ensino e aprendizagem de música em contextos formais e informais, incluindo aulas individuais, aulas em grupo e em todo o ensino instrumental e vocal, música no ensino superior, educação musical comparativa internacional, música em contextos comunitários e formação de professores²⁵.

O BJME lança três edições por ano e completa, em 2020, seu 37º volume. Entre seu conselho editorial atual encontram-se importantes referências como Lucy Green, do *Institute of Education, University of London*, Graham Welch, do *Institute of Education, University of London*, e Tia De Nora, da *University of Exeter*.

Outro periódico selecionado para a busca dos artigos foi o *International Journal of Music Education*²⁶ que, por sua vez, é

publicado pela Sociedade Internacional de Educação Musical (ISME) quatro vezes por ano. Os manuscritos publicados são trabalhos acadêmicos, representando pesquisas empíricas em uma variedade de modalidades. As publicações relatam resultados de pesquisas quantitativas ou qualitativas, resumem livros ou pesquisas, apresentam teorias, modelos ou posições filosóficas, entre outros. Os trabalhos mostram relevância para o avanço da prática do ensino e aprendizagem musical em todas as faixas etárias com questões de interesse direto para a sala de aula ou estúdio, na escola e fora dela, instrução individual e em grupo²⁷.

Este é, também, um periódico tradicional na área da educação musical; no ano de 2020 foram publicadas as edições do 38º volume da revista. Sua primeira edição foi lançada na comemoração dos 30 anos da ISME, e, talvez por esta ser uma das organizações do *International Music Council of UNESCO*, na inauguração da revista são defendidos e enfatizados os “ideais baseados na concepção de universalidade, além das diferenças de raça,

²⁵ Disponível em: <<https://www.cambridge.org/core/journals/british-journal-of-music-education>>, tradução minha. Acesso em: 10 jul. 2019.

²⁶ Site: <<https://journals.sagepub.com/home/ijm>>.

²⁷ Disponível em: <<https://us.sagepub.com/en-us/sam/journal/international-journal-music-education#description>>, tradução minha. Acesso em: 10 jul. 2019.

religião e fronteiras geográficas” (ZUBRISKY, 1983, tradução minha)²⁸. O então presidente da ISME diz, nessa edição, que o periódico iria “contribuir para a exploração da realidade da educação musical do tempo presente e possibilitará[ia] fortalecer e criar novas conexões por meio da troca de informações” (Ibid.)²⁹.

Finalmente, o outro periódico selecionado para a busca de artigos foi o *Journal of Research in Music Education*³⁰, que se define como um

[...] periódico que compreende relatórios de pesquisas originais relacionadas ao ensino e aprendizagem de música. A ampla gama de tópicos inclui vários aspectos da pedagogia da música, história e filosofia, e aborda a música vocal, instrumental e geral em todos os níveis, desde a infância até a maturidade. Tanto os métodos qualitativos como os quantitativos são usados para examinar os temas abordados³¹.

Este periódico foi fundado em 1953 e publica em 2020 seu 68º volume. Ele é atualmente coligado com a *National Association for Music Education* (NAME) dos Estados Unidos, uma grande associação de professores de música e pesquisadores em educação musical. Na segunda edição, o corpo editorial definiu alguns critérios básicos para a seleção dos trabalhos, que deveriam partir da noção de “educação musical” como um termo “[...] relacionado ao ensino de música de qualquer tipo, bem como a outras atividades musicais, como dirigir orquestras, bandas e coros comunitários, nas quais os objetivos dos esforços possam ser descritos como culturais ao invés de profissionais”³².

3.2 Os artigos selecionados

Como apresentado no Quadro 2 do subitem 2.2, os artigos selecionados foram publicados exclusivamente no século XXI, até meados de 2019, quando teve início a presente pesquisa.

Vale notar que, nesse início de século, no Ocidente, a tradição da música erudita/clássica está alocada majoritariamente nas universidades, ou em outras instituições de

²⁸ No original: “[...] the ideals based on a concept of universality, over and above differences of race, religion and geographical boundaries” (ZUBRISKY, 1983, p. 1).

²⁹ No original: “[...] the International Journal of Music Education will contribute to the exploration of the reality of music education at the present time, to strengthen ties and create new bonds through increased exchange of information” (ZUBRISKY, 1983, p. 1).

³⁰ Site: <<https://journals.sagepub.com/home/jrm>>.

³¹ Disponível em: <<https://us.sagepub.com/en-us/sam/journal/journal-research-music-education#description>>, tradução minha. Acesso em: 09 jul. 2019.

³² No original: “the editorial staff has devised a rule of thumb whereby the term music education is considered to relate to music teaching of any kind as well as to other musical activities, such as directing community orchestras, bands, and choirs, in which the aims of the endeavors may be described as cultural rather than professional” (*A note regarding editorial policy*, Journal of Research in Music Education, v. 1, n. 2, 1953).

ensino tais como conservatórios e escolas privadas de música. Essa tradição evidencia nitidamente as contradições que carrega ao ser sustentada em uma sociedade já muito diferente culturalmente daquela onde nasceu.

E, mesmo nas universidades, essa tradição musical perde espaço gradualmente para diversas manifestações da música industrial, popular e tradicional que emergem na sociedade (SUBOTNIK, 1996). Essas outras músicas buscam seu reconhecimento não necessariamente enquanto músicas “de erudição”, mas por ferramentas próprias, específicas e contemporâneas de análise, reprodução, racionalização e escuta.

Esse processo de disputa fica claro ao longo dos artigos. Porém, nota-se que a música “erudita” ainda figura em 58,3% dos artigos, em detrimento de outras tradições musicais. E, como será discutido nos próximos capítulos, a referencialidade da tradição europeia na educação musical pode estar presente mesmo quando o repertório trabalhado é outro.

Por conta da grande quantidade de títulos e no sentido de facilitar uma visualização de aspectos gerais, foi construído o Quadro 4 que apresenta os temas e o tipo de repertório/tradição musical a que se referem. Vale ressaltar que, por conta da complexidade das discussões em torno das categorias de “gênero musical”, “estilo musical”, e “tipos de música”, foi usado no quadro uma noção genérica de “tradição musical”, com as variantes de “música erudita”, “música popular”, “música de banda”³³ e “música tradicional folclórica”. Tem-se ciência dos problemas na constituição dessas tipologias, mas, por questões práticas, manteve-se seu significado cotidiano.

Os 24 artigos foram também identificados a partir de uma numeração, que facilitou o manuseio dos fichamentos estruturados e a consulta aos demais quadros. O quadro que segue esquematiza essas informações iniciais.

³³ Quando esse é o caso, trata-se do repertório da tradição musical de bandas mirins e sinfônicas dos Estados Unidos.

Quadro 4 - Aspectos primários dos artigos analisados

Tema	Número do artigo	Tradição musical abordada	Abordado no artigo	Autor do artigo	Ano do artigo	Periódico
A escuta na construção de uma sala de aula democrática	1	Música popular	A critical ethnography of democratic music listening	SILVERMAN, Marissa	2013	BJME
O uso de multimídias na aula de música	2	Música popular	Music analysis down the (You) tube? Exploring the potential of cross-media listening for the music classroom	WEBB, Michael	2007	BJME
Influência de aplicativos na escuta musical/uso de tecnologias na aula de música	3	Música erudita	A strategic approach to music listening with a mobile app for high school students	CHO, Sunggi; BAEK, Yoomee; CHOE, E.J.	2019	IJME
Uso de vídeos na aula de música	4	Música popular e música erudita	Re viewing listening: ‘Clip culture’ and cross-modal learning in the music classroom	WEBB, Michael	2010	IJME
Representações gráficas da música	5	Música erudita	Tone painting and painting tones: A follow-up study of listeners’ audiovisual responses to Beethoven’s Thunder Storm	ELKOSHI, Rivka	2019	IJME
Habilidade de conservação melódica	6	Música erudita	An Investigation of Adult Listeners’ Conservation of Melody Under Harmonic Deformations	LIU, Jing	2018	JRME
A influência do <i>background</i> linguístico de estudantes na sua preferência e atenção musicais	7	Música popular	Attention, preference, and identity in music listening by middle school students of different linguistic backgrounds	ABRIL, Carlos R.; FLOWERS, Patricia J	2007	JRME
Escuta “ativa” e “passiva” em crianças na educação infantil	8	Música erudita	Effects of Free versus Directed Listening on Duration of Individual Music Listening by Prekindergarten Children	SIMS, Wendy	2005	JRME
Fatores que influenciam a detecção de erros musicais	9	Música “de banda”	Effects of Listening Conditions, Error Types, and Ensemble Textures on Error Detection Skills	WAGGONER, Dori	2011	JRME

Fatores que influenciam a detecção de erros musicais	10	Música “de banda”	Effects of Multiple Listenings on Error-Detection Acuity in Multivoice, Multitimbral Musical Examples	SHELDON, Deborah	2004	JRME
Estratégias para a escrita de ditados melódicos em aulas de música	11	Música erudita	Effects of Two Listening Strategies for Melodic Dictation	BUONVIRI, Nathan	2017	JRME
Avaliação de performances por professores de música em níveis diferentes de “expertise”	12	Música “de banda”	Evaluation of Intrarehearsal Achievement by Listeners of Varying Levels of Expertise	MONTEMAYOR, Mark	2016	JRME
Duração do tempo da escuta musical de crianças	13	Música tradicional folclórica (canções de ninar)	Individual Differences in Music Listening Responses of Kindergarten Children	SIMS, Wendy L.; NOLKER, D. Brett	2002	JRME
Linguagem figurativa e terminologia musical na produção e recepção da expressão musical	14	Música erudita	Listeners’ Identification of Musical Expression through Figurative Language and Musical Terminology	SHELDON, Deborah	2004	JRME
Escuta musical no processo de composição	15	Música popular	Listening to the music: compositional processes of high school composers.	KENNEDY, Mary	2002	JRME
Preferência de textura musical em bebês	16	Música tradicional folclórica (canção infantil tradicional chinesa)	Music listening preferences in early life: infants’ responses to accompanied versus unaccompanied singing	ILARI, Beatriz; SUNDARA, Megha	2009	JRME
Preferências musicais de crianças de origem migratória	17	Música popular	Music preferences and family language background: a computer-supported study of children’s listening behavior in the context of migration	SAKAI, Winfried	2011	JRME

Avaliação de um modelo de escuta desenvolvido por educadores musicais	18	Música erudita	Reflections on Puccini's <i>La Bohème</i> : Investigating a Model for Listening	MADSEN, Clifford; GERINGER, John	2008	JRME
Efeitos da “escuta ativa” na percepção auditiva	19	Música erudita	Relationships among Young Children's Aural Perception, Listening Condition, and Accurate Reading of Graphic Listening Maps	GROMKO, Joyce E.; RUSSELL, Christine	2002	JRME
Atenção e distração na escuta musical	20	Música erudita	Self-Reported Distractions of Middle School Students in Listening to Music and Prose	FLOWERS, Patricia J. O'NEILL, Alice Ann M.	2005	JRME
Diferenças entre registros simultâneos da escuta e registros subsequentes, após a escuta	21	Música erudita	Summarizing listener perceptions over time	DUKE, Robert A. COLPRIT, Elaine J.	2001	JRME
Desenvolvimento de habilidades de escuta através da aprendizagem colaborativa	22	Música erudita	The effect of cooperative listening exercises on the critical listening skills of college music-appreciation students	SMIALEK, Thomas; BOBURKA, Renee Reiter	2006	JRME
Efetividade de modelos auditivos, autoavaliação e autoaudição na prática musical	23	Música erudita	The effects of modeling, self-evaluation and self-listening on junior high instrumentalists' music performance and practice attitude	HEWITT, Michael P.	2001	JRME
Preferências musicais a partir da identidade cultural e linguística	24	Música popular (principalmente) e música erudita	Young listeners' music style preferences: patterns related to cultural identification and language use	BRITTIN, Ruth V.	2014	JRME

Fonte: Quadro elaborado pelo autor para este trabalho.

3.3 Categorização da escuta musical

Um aspecto que saltou aos olhos durante a leitura dos artigos investigados nessa pesquisa foi a quantidade de “tipos” de escuta musical abordados. Os autores buscaram distinguir a escuta musical que tratavam em suas respectivas pesquisas lançando mão de termos que descrevessem, ou minimamente indicassem, qual o contexto auditivo dessa prática musical. O grande número desses “tipos” não foi proporcional, contudo, às reflexões sobre eles, que aconteceram de forma consistente apenas nos artigos de Cho, Baek e Choe (2019), Smialek e Boburka (2006), Webb (2007, 2010) e Silverman (2013). As nomenclaturas foram coletadas ao longo da pesquisa e organizadas no Quadro 5 apresentado abaixo, neste subitem. Antes de apresentá-lo, faz-se necessário entender qual a natureza dessas terminologias: se são conceitos, categorias, ou apenas adjetivações da escuta musical. Nesse sentido, a análise desenvolvida aqui tem como fundamento teórico o pensamento de Lukács (1978), que oferece caminhos filosóficos para a compreensão dos processos de *classificação e especificação*.

Lukács (1978) que investigou, entre outros temas, o movimento da cognoscibilidade humana, chegou à conclusão de que a forma de categorizar a realidade e de pensar o mundo através de categorias é substancialmente diferente entre duas correntes teóricas opostas, o idealismo subjetivo e o materialismo histórico³⁴. Segundo o autor, no idealismo subjetivo os conceitos e processos mentais são o ponto de partida do pensamento, enquanto no materialismo histórico o ponto de partida é a realidade objetiva independente da consciência humana (Ibid., p. 103).

Assumindo aqui o método do materialismo histórico, não são, portanto, os conceitos e as categorias que criam os fenômenos; eles surgem a partir da abstração que a consciência opera, reproduzindo a realidade objetiva no pensamento. As categorias, nas palavras de Paulo Netto (2011, p. 46), “exprimem [...] formas de modo de ser, determinações de existência, frequentemente aspectos isolados de [uma] sociedade determinada”. Já os conceitos seriam representações mais determinadas, específicas, dentro de “limites muito empíricos” (MARX; ENGELS, 2007, p. 36), ou seja, estariam sujeitos às categorias.

³⁴ Uma breve explanação sobre essas correntes teóricas foi apresentada no item 2.1.

Essa compreensão do que é uma categoria carrega necessariamente o pressuposto de que as categorias têm relações entre si, em razão de que elas estão articuladas na mesma realidade objetiva (LUKÁCS, 1987, p. 2). Mas, no pensamento, essas relações precisam ser traduzidas pelos processos de *classificação*, que seria “o movimento do particular ao universal”, e de *especificação*, que seria o “movimento do universal ao particular”. Um exemplo prático desses processos pode ser a organização taxonômica das espécies: quando se relaciona um particular (espécie) às categorias mais universais (gênero, família, ordem, classe, filo, reino etc.) tem-se um processo de classificação; já na especificação, acontece o movimento inverso, pois se confrontam categorias mais universais (reino, filo, classe etc.) com as formas particulares dos seres vivos (espécie).

Percebe-se, então, que a classificação e a especificação não podem ser separadas, pois elas informam por caminhos diferentes os diversos aspectos das categorias. A autonomização de um desses processos pode levar, segundo Lukács (1987), a duas consequências principais: 1- na classificação, a valorização absoluta do universal, como se este fosse a “única verdade”, desprezando as singularidades do particular; 2- na especificação, a valorização absoluta do particular, negando a existência de relações amplas das quais surgem a universalidade.

A partir dessas noções, faz-se possível uma análise mais rica dos processos compreendidos pelos educadores musicais ao manipularem as múltiplas tipificações da escuta musical. O quadro apresentado a seguir registra a presença de conceitos e categorias da escuta musical utilizadas nos artigos, e, para preservar o caráter imanente da análise, a organização desses conceitos foi feita a partir de uma concepção defendida por grande parte dos autores – os modos de “escuta ativa” e “escuta passiva”. Esses dois modos de escuta, a partir do referencial teórico utilizado aqui, podem ser entendidos como grandes categorias da escuta, ao lado, por exemplo, da categoria de “apreciação musical”. É necessário sublinhar que a organização do quadro nesses parâmetros não corresponde ao pensamento do autor da presente monografia.

O Quadro 5 apresenta em ordem progressiva os “tipos de escuta” que seriam mais “passivos” em direção aos mais “ativos”. Para determinados termos, alguns dados, como autor e fundamentações teóricas, não foram explicitados nos artigos e por isso não constam no Quadro.

Quadro 5 - Categorização da escuta musical nos artigos analisados

Termo em português	Termo na língua de origem	Autor do termo	Abordado no artigo	Autor do artigo	Ano do artigo	Periódico	Menção na(s) página(s)	Fundamentações teóricas dos termos
Escuta passiva/Ouvir/Escuta Musical								
Escuta passiva	<i>Passive listening</i>		8	SIMS, Wendy	2005	JRME	80	
Escuta sensorial	<i>Sensory listening</i>		3	CHO, Sunggi; BAEK, Yoomee; CHOE, E.J.	2019	IJME	134	MILLER (1968), WINGELL (1983), HOFFER (1988).
Escuta onipresente	<i>Ubiquitous listening</i>	KASSABIAN, Anahid	2	WEBB, Michael	2007	BJME	148, 149	
Escuta de consumo	<i>Consumer listening</i>	CAMPBELL, Patricia Shehan	2	WEBB, Michael	2007	BJME	151	
Escuta entre mídias	<i>Cross-media listening</i>	WEBB, Michael	2	WEBB, Michael	2007	BJME	159	CAMPBELL (2004)
Escuta entre modos	<i>Cross-modal listening</i>	WEBB, Michael	4	WEBB, Michael	2010	IJME	332	GODØY (2003)
Escuta democrática	<i>Democratic music listening</i>	SILVERMAN, Marissa	1	SILVERMAN, Marissa	2013	BJME	19, 20	
Escuta musical	<i>Music listening</i>	COOK, Nicholas	2	WEBB, Michael	2007	BJME	148	
Escuta ativa/Escutar/Apreciação Musical								
Escuta focada	<i>Focused listening</i>		19	FLOWERS, Patricia; O'NEILL, Alice	2005	JRME	310	
Escuta atenta	<i>Attentive listening</i>		7	ABRIL, Carlos; FLOWERS, Patricia	2007	JRME	208	
Escuta discriminativa	<i>Discriminative listening</i>		18	MADSEN, Clifford; GERINGER, John	2008	JRME	35	

Escuta analítica	<i>Analytic listening</i>		3	CHO, Sunggi; BAEK, Yoomee; CHOE, E.J.	2019	IJME	134, 135	
Escuta estruturada	<i>Structured listening</i>		2	WEBB, Michael	2007	BJME	148	
Escuta habilidosa	<i>Skilled listening</i>		11	BUONVIRI, Nathan	2017	JRME	357	
Escuta musicológica	<i>Musicological listening</i>	COOK, Nicholas	2	WEBB, Michael	2007	BJME	148	
Escuta interna/ouvido interno	<i>Internal hearing</i>		10	SHELDON, Deborah	2004	JRME	111	
Escuta significativa	<i>Meaningful listening</i>		18	MADSEN, Clifford; GERINGER, John	2008	JRME	35	
Escuta efetiva	<i>Effective listening</i>	MADSEN; GERINGER (2000- 2001)	18	MADSEN, Clifford; GERINGER, John	2008	JRME	35	MADSEN; GERINGER (2000- 2001)
Escuta estética	<i>Aesthetic listening</i>		3	CHO, Sunggi; BAEK, Yoomee; CHOE, E.J.	2019	IJME	135	REIMER (2003), ELLIOTT (1995), LANGER (1953).
Escuta crítica	<i>Critical listening</i>	SMIALEK, Thomas; BOBURKA, Renee	22	SMIALEK, Thomas; BOBURKA, Renee	2006	JRME	61	
Apreciação musical	<i>Music appreciation</i>		1	SILVERMAN, Marissa	2013	BJME	12, 13	
Escuta ativa	<i>Active listening</i>		8	SIMS, Wendy	2005	JRME	80	
			19	GROMKO, Joyce; RUSSELL, Christine	2002	JRME	335	

Fonte: Quadro elaborado pelo autor para este trabalho.

Compreende-se de imediato, após a leitura do Quadro 5, que o pensamento dos autores ao tratarem da escuta percorre o caminho da *especificação*, como concebido por Lukács (1987). Trata-se de singularizar as escutas, reconhecer suas diferenças internas, seus contextos específicos, seus modos próprios de subjetivar o sonoro e as relações sociomusicais. Vislumbra-se “descer” de abstrações distantes do que é ouvir música para encontrar suas determinações mais concretas.

A variedade de conceituações parece decorrer do fato de que é errôneo e insuficiente universalizar a escuta musical descolando-a das suas dimensões particulares e singulares. Importa saber, para esses autores, a qual música a escuta se volta, em qual espaço ela acontece, de que maneira a racionalização a orienta, e qual o objetivo do ouvinte e do produtor de música nesse processo.

Mas, quando se pensa nas tipologias “escuta habilidosa” (BUONVIRI, 2017), “escuta significativa” (MADSEN; GERINGER, 2008) e “escuta efetiva” (MADSEN; GERINGER, 2008), um referente ausente se apresenta. Habilidosa em relação a qual música? Significativa para quem? Efetiva em relação a quais objetivos? Pensando na negatividade desses termos, tem-se uma dimensão mais clara da valoração carregada por esses termos: o que é uma escuta não habilidosa? E uma escuta não significativa? O que é uma escuta inefetiva?

O argumento defendido aqui é que a referência oculta para essas escutas “habilidosa”, “significativa” e “efetiva” é uma idealização da escuta da música “clássica” – idealização no sentido de que nem essa música é acessada apenas por tais escutas. Essa referência é inclusive expressa pela própria categoria de “escuta musical” que, no vocábulo cotidiano de professores de música, não se refere a nada mais do que a escuta engendrada pelos parâmetros da música clássica de tradição europeia, mesmo quando a música a ser ouvida não é fruto dessa tradição.

Considerar que a escuta musical no geral implica necessariamente em “detalhar o fato sonoro” (GRANJA, 2006), que sua aprendizagem tem como premissa a “concentração e a disponibilidade para tal” (BRITO apud SOUZA; TORRES, 2009), é tomar como universais os parâmetros tradicionais de atenção, discriminação e racionalização da escuta “erudita”. Pode-se entender que essas tipologias da escuta expressam as relações imperialistas que constituíram as sociedades ocidentais e estão pautadas no eurocentrismo, que, através da ideologia, transforma um modo de escuta particular em um pretensão universal.

Dadas as delimitações da presente pesquisa, não foram investigadas todas as escutas inscritas no Quadro 5. Apenas algumas delas foram conceituadas de forma substantiva nos

artigos, e sobre essas serão expostas breves sínteses a seguir. A categoria da “apreciação musical” será objeto de uma análise mais detalhada no último capítulo desta monografia.

Escuta entre mídias e escuta entre modos

Trazendo a musicologia de Nicholas Cook, que trata, entre outros assuntos, de “como a música opera junto a outras mídias incluindo palavras, imagens e dança para criar multimídias”, Webb destaca que a ascensão do concerto público levou ao “estreitamento das portas da percepção musical”³⁵ (COOK apud WEBB, 2007, p. 148, tradução minha), que valorizava apenas a audição. Tal estreitamento hoje estaria sendo transformado pelo importante fenômeno que Webb chamou de “escuta entre mídias”. Essa seria uma escuta cuja determinação³⁶ é o meio pela qual acontece: mídias de áudio e de imagem simultâneas. Seriam objetos dessa escuta obras audiovisuais como filmes e videocliques (WEBB, 2007, p. 147).

A escuta entre modos foi uma reconceituação que Webb (2010) fez da “escuta entre mídias”. O autor reformulou o conceito para que ele focasse em *quem* escuta, e não para *o que* é escutado (WEBB, 2010, p. 332).

Escuta musical e escuta musicológica

Segundo Webb, “Cook contrasta a ‘escuta musical’ (escuta cotidiana, sem esforço, não analítica), com a ‘escuta musicológica’ (formas sofisticadas de imaginar música que dependem fortemente da metáfora)” (COOK, 1990, p. 152 apud WEBB, 2007, p. 148, tradução minha)³⁷.

Segundo os autores, esses dois modos de escuta não são necessariamente relacionados ao dualismo da escuta “passiva” e “ativa”, mas são explicados a partir da forma de engajamento com a música. No primeiro caso, a “escuta musical”, o engajamento não teria o objetivo de pormenorizar elementos constitutivos da música, enquanto no segundo, a

³⁵ No original: “Cook points out that music is never ‘alone’ and he proposes a general theory of how music works together with other media including words, images and dance to create multimedia. Cook details how the rise of the public concert led to ‘narrowing of the doors of musical perception,’ a process completed by mechanical reproduction (radio, long-playing records, CDs), which ‘filters out everything except the sound’ ” (COOK apud WEBB, 2007, p. 148).

³⁶ “Determinações” na teoria marxista têm o sentido de “momentos essenciais constitutivos do objeto” (PAULO NETTO, 2011, p. 45).

³⁷ No original: “He [Cook] contrasts ‘musical listening’ (everyday, effortless, nonanalytic listening) with ‘musicological listening’ (sophisticated ways of imagining music that rely heavily on metaphor)” (COOK, 1990, p. 152 apud WEBB, 2007, p. 148).

“escuta musicológica”, o objetivo seria exatamente reconhecer e organizar padrões a partir da linguagem escrita e falada.

Escuta onipresente

Webb (2007, p. 148, 149) traz também a conceituação de Kassabian (2002), que trata da “escuta onipresente” – uma escuta que “acontece simultaneamente a outras atividades e envolve sequências de música escolhidas não por seus ouvintes nem ouvida ativamente em nenhum sentido reconhecível”³⁸. Kassabian ainda diz que “os modos de escuta, a condição de escuta e o estilo musical produzem-se um ao outro” (KASSABIAN, 2002, p. 133 apud WEBB, 2007, p. 149).

Escuta crítica

Smialek e Boburka (2006) constroem um outro conceito de escuta, a escuta crítica:

Definimos a *escuta crítica* como uma combinação de percepção e pensamento crítico. A identificação de vários atributos de elementos musicais, como timbre, metro e modalidade, é essencialmente de natureza perceptiva. O reconhecimento da textura musical requer um grau adicional de pensamento crítico, porque o ouvinte deve primeiro "desmontar" cognitivamente as várias camadas ouvidas no tecido musical de uma peça e depois decidir se elas funcionam como melodia ou acompanhamento. A determinação do período, gênero ou compositor do estilo musical de uma composição requer percepção e aplicação do conhecimento existente sobre o estilo musical. Os atributos de vários elementos musicais devem primeiro ser percebidos. O ouvinte compara o padrão resultante dos elementos com as características de um estilo, gênero ou compositor específico para determinar o melhor ajuste (SMIALEK; BOBURKA, 2006, p. 62, tradução minha)³⁹.

Essa escuta, para os autores, pode ser construída a partir de atividades cooperativas na aula de música.

³⁸ No original: “‘ubiquitous listening’, listening which takes place simultaneous to other activities and involves ‘sequences of music neither chosen by their listeners nor actively listened to in any recognizable sense’” (KASSABIAN, 2002, p. 131 apud WEBB, 2007, p. 148, 149).

³⁹ No original: “We define *critical listening* as a combination of perception and critical thinking. Identifying various attributes of musical elements such as timbre, meter, and modality is essentially perceptual in nature. Recognizing musical texture takes a further degree of critical thinking, because the listener must first cognitively “dismantle” the various layers heard in a piece’s musical fabric and then decide whether they function as either melody or accompaniment. Determining a composition’s musical style period, genre, or composer requires both perception and the application of one’s existing knowledge of musical style. Attributes of a number of musical elements must first be perceived. The listener then compares the resulting pattern of elements to those characteristics of a particular style, genre, or composer to determine the best fit” (SMIALEK; BOBURKA, 2006, p. 62)

Escuta sensorial

Cho, Baek e Choe (2019, p. 134) dizem que a “escuta sensorial” trata de “apreciar a música como ela é com os nossos sentidos sem tomar apontamentos e sem analisar suas características, como tempo, ritmo ou melodia”⁴⁰. Nesse modo de escuta “os ouvintes não relacionam a música ao contexto cultural ou histórico quando estão ouvindo” (CHO; BAEK; CHOE, 2019, p. 134, tradução minha)⁴¹.

Escuta analítica

Ainda segundo Cho, Baek e Choe (2019, p. 134, 135, tradução minha), a escuta analítica seria “apreciar a música com uma análise de características expressivas”, tais “como ritmo, melodia, harmonia, forma, ritmo, dinâmica e timbre”⁴². Essa escuta não foi detalhada pelos autores, mas entende-se que se trata de uma forma de apreciação que tem como foco os componentes técnico-musicais.

A partir do contexto que os autores trazem, a “escuta analítica” contaria com um intenso engajamento intelectual, já que um conjunto de conhecimentos prévios seriam necessários para que essa apreciação tomasse lugar.

Escuta estética

Cho, Baek e Choe (2019, 135, tradução minha) definem a escuta estética a partir dos parâmetros de Reimer, Elliot e Langer. Os autores defendem que a escuta estética trata de “apreciar a música em relação aos seus elementos e características estruturais (Reimer, 2003), eventos históricos, contexto cultural (Elliott, 1955) e outros gêneros das artes (Langer, 1953). Em suma, escutar esteticamente é apreciar e desfrutar do prazer que advém da beleza da música”⁴³.

⁴⁰ No original: “[...] to appreciate music as it is with our senses without taking any notes and analyzing its characteristics such as tempos, rhythm, or melody” (CHO; BAEK; CHOE, 2019, p. 134).

⁴¹ No original: “[...] Listeners do not relate the music to cultural or historical context when they are listening. This could be called sensory listening” (CHO; BAEK; CHOE, 2019, p. 134).

⁴² No original: “[...] is to appreciate music with an analysis of expressive characteristics. Appreciating the music, listeners consider several elements such as rhythm, melody, harmony, form, tempo, dynamic, and timbre. This could be called analytic listening” (CHO; BAEK; CHOE, 2019, p. 134, 135).

⁴³ No original: “[...] is to appreciate music with relation to its elements and structural characteristics (Reimer, 2003), historical events, cultural context (Elliott, 1955), and other genres of the arts (Langer, 1953). In short, aesthetic listening is to appreciate and enjoy the pleasure that comes from the beauty of the music. This type of music listening is aesthetic listening” (CHO; BAEK; CHOE, 2019, p. 135).

3.4 Aspectos metodológicos das pesquisas

O lugar de importância da escuta nos artigos, porém, não suprime alguns problemas metodológicos, que terminaram por induzir a resultados problematizados posteriormente nos capítulos 4 e 5. Dois artigos, especialmente, se detiveram na questão metodológica da pesquisa sobre escuta: o de Duke e Colprit (2001) e de Madsen e Geringer (2008).

Duke e Colprit (2001) levantaram a hipótese de que testes de escuta musical que demandam uma resposta do ouvinte *ao final da escuta*, como em exames de preferência musical, apontariam para resultados diferentes de testes “em tempo real”, durante a escuta.

Os autores apontam que o rastreamento momento-a-momento das reações humanas ao longo de determinadas músicas trouxe uma compreensão muito importante das mudanças da percepção ao longo do tempo de escuta. Apesar disso, algumas ferramentas tecnológicas de pesquisa, dentre as quais se destaca a “Interface digital de resposta contínua”⁴⁴ [*Continuous Response Digital Interface*] (CRDI), focaram em trabalhar com *médias* gerais dessas respostas ao longo do tempo.

A principal discussão dos autores, nesse sentido, é a pertinência metodológica e interpretativa de tais resultados:

As respostas momentâneas são passíveis a um cálculo de média? A forma como os seres humanos experimentam estímulos ao longo do tempo, suas percepções gerais, expressas *post hoc*, equivalem às médias matemáticas de suas respostas momentâneas? Essas perguntas são sérias e centrais para a interpretação dos dados [...] (DUKE; COLPRIT, 2001, p. 331, tradução minha)⁴⁵.

Os autores trazem que, em pesquisas anteriores, eles puderam comprovar que a avaliação *post hoc* dos efeitos gerais da música foram significativamente diferente das médias calculadas entre as respostas momentâneas gravadas ao longo do tempo. Isso guardaria relações com a interação entre percepção musical e memória:

Como a história mental da música de um ouvinte ou qualquer outro estímulo não compreende uma série de pontos de dados isócronos, alguns eventos momentâneos são mais enfáticos que outros, outros são esquecidos inteiramente quando o estímulo termina e as percepções de outros ainda são distorcidos por eventos antecedentes e subseqüentes. Assim, a percepção

⁴⁴ A explicação mais detalhada dessa ferramenta foi explicitada no artigo de Madsen e Geringer (2008) e está apresentada abaixo.

⁴⁵ No original: “Are momentary responses amenable to averaging? As human beings experience stimuli over the course of time, are their overall perceptions, expressed *post hoc*, equivalent to mathematical averages of their momentary responses? These questions are serious and central to the interpretation of data [...]” (DUKE; COLPRIT, 2001, p. 331).

geral *post hoc* de um ouvinte é o resultado de uma interação complexa de variáveis qualitativas, temporais e dimensionais, muito diferente de uma computação mecânica de uma média matemática (DUKE; COLPRIT, 2001, p. 332, tradução minha)⁴⁶.

Essa crítica dos autores, e o resultado de sua pesquisa, que comprovou “claramente a não equivalência das percepções *post hoc* [...] e a forma das percepções de [...] sujeitos enquanto escutam” (DUKE; COLPRIT, 2001, p. 337, tradução minha)⁴⁷, não procurou sugerir que um ou outro tipo de teste é superior, mas que esses procedimentos não geram resultados equivalentes.

De forma análoga, Madsen e Geringer (2008) reconhecem a diversidade de ferramentas desenvolvidas para a investigação e avaliação da escuta musical. Dentre essas, grande parte se concentra na mensuração de preferências musicais, e são construídas como “*self-reports*”, ou testes de caráter autoavaliativos. Madsen e Geringer, todavia, de imediato apontam que tais testes foram em vários momentos questionáveis nos aspectos de “acuidade e confiabilidade”, uma vez que “eles exigiam que o ouvinte pudesse avaliar sua própria experiência e, na maioria dos casos, a avaliação era feita após o fato” (MADSEN; GERINGER, 2008, p. 33, tradução minha)⁴⁸.

Outra proposta seria aquela já investigada por Duke e Colprit (2001), na qual as informações são coletadas durante a escuta. Madsen e Geringer (2008) propõem que “a medição não-verbal ao longo do tempo parece ser benéfica na tentativa de quantificar a resposta emocional à música, considerando que as experiências estéticas na música envolvem um elemento temporal”⁴⁹. Eles exemplificam esse tipo de ferramenta com a “*Continuous Response Digital Interface*” (CRDI), desenvolvida no *Florida State University's Center for Music Research*, no final dos anos 1980. Segundo os pesquisadores, “o CRDI fornece uma

⁴⁶ No original: “Because a listener's mental history of music or any other stimulus does not comprise a series of isochronous data points, some momentary events are weighted more heavily than others, others are forgotten entirely by the time the stimulus has ceased, and the perceptions of still others are distorted by antecedent and subsequent events. Thus, a listener's post hoc overall perception is the result of a complex interaction of qualitative, temporal, and dimensional variables, quite unlike a mechanical computation of a mathematical average” (DUKE; COLPRIT, p. 332).

⁴⁷ No original: “The results clearly illustrate the nonequivalence of subjects' post hoc perceptions of overall intensity and the means of subjects' perceptions of intensity recorded while listening” (DUKE; COLPRIT, p. 338).

⁴⁸ No original: “They [self-reports] required that the listener be able to assess his or her own experience, and in most cases, evaluation was made after the fact” (MADSEN; GERINGER, 2008, p. 33)

⁴⁹ No original: “Nonverbal measurement through time seems to be beneficial in attempting to quantify emotional responsiveness to music, considering that aesthetic experiences in music involve a temporal element” (MADSEN; GERINGER, 2008, p. 33).

avaliação temporal, permitindo que os ouvintes reajam aos estímulos musicais de várias maneiras enquanto a música está sendo ouvida” (MADSEN; GERINGER, 2008, p. 34)⁵⁰.

Apesar de importantes pesquisas desenvolvidas pelo CRDI, que, entre outros temas, investigaram a atenção focada à música e as preferências musicais de determinados grupos sociais, Madsen e Geringer (2008, p. 35) consideraram que nem sempre ferramentas de tal porte são acessíveis a professores e pesquisadores da escuta musical. Nesse sentido, os autores buscaram investigar “a viabilidade do uso de abordagens com papel e lápis que sejam mais econômicas/disponíveis para professores e pesquisadores, mas que, diferentemente das escalas de classificação tradicionais, também abordem o aspecto temporal da audição musical” (Ibid., p. 35)⁵¹.

O procedimento dos autores consistiu em que os alunos desenhasssem uma linha contínua correspondendo à sua própria “resposta estética”, ou emocional, a partir de uma diagramação x-tempo e y- *alta* ou *baixa* resposta estética durante a peça. Depois foram orientados a ouvir novamente as peças e explicar o porquê dos pontos altos e baixos no gráfico. Depois de dois dias, os participantes foram orientados a refletir sobre suas descrições sobre os pontos altos e baixos enquanto ouviam as obras.

Os resultados de Madsen e Geringer foram semelhantes às pesquisas com a ferramenta CRDI, comprovando que seria possível fazer pesquisa sobre a escuta de uma forma mais acessível. A partir disso os autores concluem que educadores musicais, mesmo sem equipamentos avançados, devem se aventurar na investigação da escuta dos alunos.

3.5 Funções da escuta na pesquisa e na atividade educativo-musical

De forma geral, cada artigo analisado na presente pesquisa atribuiu uma função principal à escuta musical. Ora o propósito pedagógico era o desenvolvimento da escuta musical, ora a escuta musical serviu como meio para o desenvolvimento de outras competências. No âmbito científico, a escuta foi usada diversas vezes em testes que investigaram seus aspectos mais específicos, como a “distração”, a “resposta emocional”, as preferências, entre outros. Diante disso, cabe investigar: qual o lugar da escuta musical nesses estudos?

Esquemáticamente, as funções da escuta nos artigos foram as seguintes:

⁵⁰ No original: “The CRDI provides a temporal assessment by allowing listeners to react to musical stimuli in any number of ways while the music is being heard” (MADSEN; GERINGER, 2008, p. 34).

⁵¹ No original: “[...] the viability of using paper-and-pencil approaches that are more economical/available for teachers and researchers but, unlike traditional rating scales, also address the temporal aspect of music listening” (MADSEN; GERINGER, 2008, p. 35).

- Avaliar a percepção musical de professores de música (MONTEMAYOR, 2016);
- Construir e enriquecer relações, experiências e significados musicais na sala de aula (SILVERMAN, 2013; WEBB, 2007);
- Indicar a eficiência de estratégias pedagógicas: (SIMS, 2005; BUONVIRI, 2019; SHELDON, 2004; MADSEN e GERINGER, 2008; GROMKO e RUSSELL, 2002; SMIALEK; BOBURKA, 2006; HEWITT, 2001;
- Mediar a aprendizagem de elementos, processos e estruturas musicais: (WEBB, 2010; CHO, BAEK e CHOE, 2019);
- Mediar testes sobre a percepção dos alunos: (ELKOSHI, 2019; LIU, 2018; WAGGONER, 2011; SHELDON, 2004; SIMS e NOLKER, 2002; FLOWERS e O'NEIL, 2005; DUKE e COLPRIT, 2001);
- Revelar preferências musicais: (ABRIL e FLOWERS, 2007; ILARI e SUNDARA, 2009; SAKAI, 2011; BRITTIN, 2014);
- Servir de estímulo para composições: (KENNEDY, 2002).

Fica claro que os autores, panoramicamente, entendem a escuta como uma “ferramenta para”, e não como um fim pedagógico em si. Talvez a forma como colocam Cho, Baek e Choe (2019) seja ilustrativa de tal ponto de vista, segundo os quais a educação musical poderia inserir e provocar *através* da escuta outros conhecimentos, experiências, relações e repertórios. Em termos teóricos, isso se traduziria numa concepção da escuta como um pressuposto da educação musical:

[...] escuta musical é a habilidade fundamental necessária tanto para aprender música como para desenvolver uma boa musicalidade. Além disso, a escuta desempenha um importante papel no processo de aprendizagem. Através da escuta, estudantes expandem seu conhecimento musical e ampliam seu prazer com a música (CHO; BAEK; CHOE, 2019, p. 133, tradução minha)⁵².

Conclui-se que as duas funções da escuta mais recorrentes se mostraram no 1- diagnóstico de estratégias pedagógicas, ou seja, a escuta como um indicador da efetividade de atividades/abordagens musicais trabalhadas na sala de aula e; 2- subsídio para testes de percepção musical, nos quais a escuta musical seria o meio através do qual o professor de música poderia compreender como os alunos percebem e organizam mentalmente os materiais musicais.

⁵² No original: “[...] music listening is the basic skill required for both learning music and for developing good musicianship. Thus, listening plays a major part in the learning process. Through listening, students expand their musical understanding and increase their enjoyment of music” (CHO; BAEK; CHOE, 2019, p.133).

Essas duas funções mais frequentes da escuta musical, que estão presentes em 58,3% do total de artigos, são funções diagnósticas, indicativas. Elas pressupõem que a escuta é um indicador para o professor de música. A escuta musical poderia indicar tanto caminhos para melhores estratégias pedagógicas quanto o motivo da incorporação ou não dos conteúdos musicais pelos alunos. Essas funções avaliativas revelam um papel importante da escuta musical na pedagogia da música, uma vez que o ouvido, e não a prática instrumental, nem a resolução de exercícios de harmonia tradicional, por exemplo, revelariam informações essenciais sobre a apropriação e a transmissão musical.

4 EDUCAÇÃO DO OUVIDO

Este capítulo se dedica a decompor os artigos analisados em algumas de suas acepções fundamentais. As categorias que estruturam essa seção emergiram da “leitura imanente” (LESSA, 2007) do material e se centralizam na questão dos “atributos” do ouvido musical considerados necessários pelos autores dos artigos analisados neste trabalho. Esses atributos, na forma de habilidades de escuta, serão apresentados tal como foram conceituados nos artigos, preservando o pensamento dos autores dos artigos analisados, mas também realizando apontamentos a partir da literatura da área.

É importante frisar que a ênfase nos atributos do ouvido musical é demarcada na maioria dos artigos analisados, e que nos textos nos quais esse é o panorama principal, a questão é abordada de diferentes formas e com diferentes propósitos. O aspecto medular que passa por grande parte do material são as “competências do ouvido” que escuta música.

A centralidade nos atributos, ou nas habilidades desejáveis ao ouvido musical, localiza, como será demonstrado ao longo deste capítulo, o processo de ensino-aprendizagem como um momento de preparação para a música e para a experiência musical. Ou seja, o ensino-aprendizagem de música aparece em diversos momentos como um *meio para* a música, num sentido etapista, de forma que, implicitamente, a “legítima” experiência de escuta se daria apenas após a formação musical. Tendo em vista o aspecto instrutivo da “educação do ouvido”, estruturado numa unidirecionalidade do conhecimento do professor para o aluno, circunscreve-se ao longo dos textos um modelo, uma norma, uma referência oculta – apesar de algumas vezes explícita – ao “ouvido perfeito”. Essa ideia de um ouvido portador das habilidades de escuta se traduz no “ouvido ideal” de músicos de uma tradição musical específica: a música europeia secular do pós-renascimento, ou, em termos menos precisos, a chamada “música clássica” e/ou “erudita”.

Este capítulo, portanto, abordará as discussões em torno das propostas de uma “educação do ouvido”, trará as principais habilidades de escuta circunscritas nos artigos científicos analisados e, por fim, reconstruirá traços do “tipo ideal” do ouvido musical, ou, em outras palavras, do projeto de escuta musical esboçado explicitamente ou implicitamente nos artigos.

4.1 Educação e treinamento da escuta musical

Uma condição necessária para a reflexão e elaboração de qualquer prática educativo-musical é o entendimento de que “cada sujeito singular é capaz de se apropriar de quaisquer

habilidades humanas existentes, por mais distantes que estejam de seu contexto de vivência, de sua existência cotidiana” (COSTA, 2018, p. 60). Esse foi um pressuposto presente em todos os artigos analisados, ou seja, todos eles partiram da ideia de que qualquer aluno é passível do aprendizado musical. “Educar um ouvido” demanda a possibilidade de transformação, de mudança das estruturas cognitivo-musicais, da dinâmica das sociabilidades musicais e dos significados atribuídos à música.

Os objetivos dessa educação do ouvido e os caminhos para a construção do ouvido musical do aluno são, todavia, elaborados de diferentes formas nos textos: ora em um sentido “mais amplo”, focado em “criar caminhos para relações aluno-professor que sejam inclusivas, educativas, éticas e transformadoras” (SILVERMAN, 2013, p. 8), ora em um sentido “mais interno”, “para melhorar a performance musical” (HEWITT, 2001, p. 307), as finalidades se divergem a partir de contextos específicos.

Composição, regência e execução instrumental são exemplos de práticas musicais (majoritariamente da música clássica da tradição europeia, no caso dos artigos analisados) nas quais estão em foco diferentes objetivos educativo-musicais da escuta. Nas atividades de um compositor, a escuta desempenha funções peculiares em seu processo criativo⁵³. Para um maestro, determinadas habilidades de escuta são extremamente necessárias⁵⁴. Um instrumentista, por sua vez, constrói interpretações a partir de inúmeras relações entre a escuta de si e a escuta de outros⁵⁵. Uma implicação da especificidade dessas práticas musicais se mostra, para além da especialização cada vez maior de habilidades musicais, na divisão e na formação necessária para o exercício em cada uma delas.

Tem-se como consequência da diferenciação cada vez maior desses tipos de práticas musicais uma grande diversidade de objetivos e, por conseguinte, a ideia de “treinamentos” específicos, que correspondam exclusivamente a objetivos pontuais⁵⁶. A diferenciação no treinamento da escuta acontece a partir de sua função no contexto musical, que, no caso dos artigos analisados, são três: o da performance, o da composição e o da regência. Coloca-se a partir do quadro de artigos analisados, então, a necessidade de se investigar como essas ramificações do treinamento musical implicam em distintas funções e usos da escuta.

⁵³ Segundo Kennedy (2002, p. 103), algumas das funções da escuta no processo composicional são o “estímulo” e a “inspiração para a composição”, além de que a escuta pode também emergir “como um tutor auditivo de forma, teoria e harmonia”.

⁵⁴ Waggoner (2011, p. 56) atesta, por exemplo, que “habilidades de detecção de erros são de vital importância para os regentes”.

⁵⁵ Hewitt (2001) chegou a resultados significativos sobre a influência de práticas de escuta na preparação da performance musical de jovens instrumentistas.

⁵⁶ Pode-se entender essa especialização no sentido de uma educação musical *profissionalizante*.

O artigo de Hewitt (2001) tem como objeto a preparação de uma performance musical de jovens instrumentistas. Seu objetivo foi investigar fatores que influenciam no desempenho da performance e da prática instrumental desses alunos que cursavam o ensino médio. O autor considera que um objetivo central no desenvolvimento do estudante nesse nível do ensino deva ser a consolidação de uma “musicalidade independente”, que tenha na autoavaliação⁵⁷ o centro da aprendizagem musical “[...] a capacidade dos músicos de avaliar efetivamente suas próprias performances enquanto usam várias estratégias de prática é uma habilidade essencial a ser adquirida para que a musicalidade independente seja alcançada” (HEWITT, 2001, p. 308, tradução minha)⁵⁸.

Na proposta do autor, a escuta deve estar presente de duas formas complementares nesse treinamento para a performance: na escuta de gravações de profissionais, ou seja, em “modelos auditivos” das peças trabalhadas, e na autoaudição⁵⁹ em momentos de autoavaliação, a partir de gravações do próprio aluno.

As funções da escuta musical na investigação do autor são avaliativas e diagnósticas:

Sem um modelo para comparar com seu próprio desempenho, os alunos podem fazer suposições imprecisas em relação à sua habilidade de tocar. Essa percepção incorreta de sua proficiência pode alterar os objetivos que eles estabelecem para si mesmos. No caso de um suposto desempenho "bom", isso pode diminuir o desejo de praticar, pois eles percebem que seu objetivo já foi atingido. Da mesma forma, quando os alunos percebem seu desempenho como ruim, eles podem "desistir" e não tentar alcançar o que consideram um bom desempenho (HEWITT, 2001, p. 308, tradução minha)⁶⁰.

Apesar de ser central no desenvolvimento musical proposto por Hewitt (2001), a escuta não foi objeto de maior aprofundamento no seu artigo. Talvez pelo aspecto quantitativo da pesquisa, que sistematizou a escuta somente como uma das variáveis no desempenho dos alunos, os dados foram levantados apenas com base na presença ou ausência da escuta nos grupos estudados – “com escuta” ou “sem escuta”. As duas únicas formas de escuta relevantes

⁵⁷ É importante pontuar, contudo, que na pesquisa dirigida por Hewitt (2001) a autoavaliação não se apresentou como ferramenta efetiva quando separada das atividades de escuta de gravações-modelo.

⁵⁸ No original: “[...] musicians' ability to effectively evaluate their own performances while using various practice strategies is an essential skill to acquire if independent musicianship is to be achieved” (HEWITT, 2001, p. 308).

⁵⁹ O termo original utilizado por Hewitt (2001) é “*self-listening*”.

⁶⁰ No original: “Without a model to compare to their own performance, students may make inaccurate assumptions regarding their playing ability. This incorrect perception of their proficiency could alter goals they set for themselves. In the case of an assumed "good" performance, it may lessen their desire to practice, as they have perceived their targeted objective to already be achieved. Likewise, when students perceive their performance as poor, they may "give up" and not try to attain what they perceive to be a good performance” (HEWITT, 2001, p. 308).

para a investigação foram a escuta da gravação-modelo e a autoaudição. Não foi encontrada uma discussão detalhista de como a escuta a partir de determinados modelos auditivos pode operar na construção de um “ideal musical”, nem de como a autoaudição de uma gravação do próprio participante se distingue da escuta que acontece simultaneamente às suas práticas instrumentais cotidianas.

Outro cenário da escuta no processo de treinamento específico foi indicado no artigo que tratou da prática composicional de estudantes do ensino médio, escrito por Kennedy (2002). O estudo, que buscou investigar como se davam os processos de composição de adolescentes, indicou estratégias para a implementação de atividades de composição na escola. A autora argumenta que a escuta, nesse contexto, é um “componente vital” no processo de composição, e que seu papel é ainda mais relevante no enriquecimento da formação de compositores iniciantes. Com essas premissas, ela desenvolve um modelo didático de composição, justificando que:

a faceta mais interessante do modelo de composição é a posição central tomada pela escuta. Numa época em que os programas de performance dominam o cenário musical do ensino médio, esses jovens compositores reconheceram a escuta como um ingrediente valioso na preparação deles para a composição. [...] professores de música interessados em nutrir e auxiliar o desenvolvimento criativo de seus alunos fariam bem em prestar atenção às palavras desses jovens compositores e fazer mais uso das atividades de escuta em suas aulas de música no ensino médio. Os alunos trazem paisagens sonoras [*soundscapes*] individuais para a sala de aula. Os professores precisam validá-las e permitir que os alunos as usem como trampolins para a composição. [...] Para esses compositores iniciantes, os professores precisam incentivar uma escuta mais profunda e um maior desenvolvimento de ideias musicais (KENNEDY, 2002, p. 107, tradução minha)⁶¹.

Apesar de diferir do contexto tomado no estudo de Hewitt (2001), também se pode reconhecer no artigo de Kennedy (2002) o aspecto da divisão, ou especialização do saber musical, e, com isso, a especificidade da função e do modo da escuta. Nesse texto, o foco não

⁶¹ No original: “The most interesting facet of the composition model is the central position taken by listening. At a time when performance programs dominate the high school music scene, these young composers named listening as a valuable ingredient in preparing them for composing. To be sure, it was music of their own choosing that they were listening to for the most part. However, music teachers interested in nurturing and assisting the creative development of their students would do well to heed the words of these young composers and make more use of listening activities in their high school music classes. Students bring individual soundscapes with them to the classroom. Teachers need to validate these and allow students to use them as springboards for composition. Additionally, it is important to remember the tendency for novice composers to be quickly satisfied with a piece of work after a basic exploratory phase. For these novice composers, teachers need to encourage deeper listening and further development of musical ideas” (KENNEDY, 2002, p. 107).

é no treinamento *da* escuta, mas a escuta é tomada como uma “ferramenta” de treinamento musical do jovem compositor.

O professor de música, nesse caso, pode ter um papel mais ativo no processo educativo. Segundo a autora, a escuta pode ser uma alavanca através da qual “os professores podem incentivar o desenvolvimento do aluno em habilidades de composição”, principalmente pelo “fornecimento de uma variedade de experiências auditivas para expandir suas paletas da paisagem sonora” e de sua atuação “como um tutor auditivo [...]” (KENNEDY, 2002, p. 107)⁶².

E, por último, outra autora que explicita a questão da escuta no treinamento musical é Waggoner (2011). Em seu texto, que apresenta uma investigação sobre a acuidade da escuta musical de graduandos em educação musical instrumental⁶³, a pesquisadora discute a importância, necessária para o “sucesso em suas futuras carreiras” como educadores musicais, de um treinamento que garanta a habilidade de detecção de erros, uma vez que estes podem se tornar “maestros” nas aulas:

A capacidade de um maestro de ensaiar um conjunto de forma eficiente, empregando fortes habilidades de detecção de erros, tem o potencial de facilitar um melhor gerenciamento da sala de aula, performances mais precisas e musicais e, finalmente, melhores experiências musicais para músicos estudantes do ensino fundamental e médio (WAGGONER, 2011, p. 69)⁶⁴.

Na perspectiva da autora, a escuta no ensino superior de música não deve ser apenas uma ferramenta pedagógica para a realização de composições ou para a apreciação musical de graduandos, mas carece ser um atributo extremamente refinado e preciso no que tange à percepção e à identificação de elementos musicais. Essas proposições vêm da preocupação de Waggoner (2011) no que diz respeito à especificidade do professor que se torna regente de grupos no momento de aulas e ensaios. Faz-se necessário, segundo a pesquisadora, um treinamento que possibilite “aprender e praticar habilidades imediatas de detecção de erros,

⁶² No original: “Where teachers can encourage student development in compositional skills is through the provision of a variety of diverse listening experiences to expand their soundscape palettes and act as an auditory tutor of form” (KENNEDY, 2002, p. 107).

⁶³ Modalidade de curso superior que seria equivalente à “licenciatura em música com habilitação em instrumento”, no Brasil.

⁶⁴ No original: “An important part of preparing instrumental music education undergraduates for success in their future careers is developing error detection skills. A conductor’s ability to rehearse an ensemble efficiently by employing strong error detection skills has the potential to facilitate better classroom management, more accurate and musical performances, and ultimately, better music experiences for middle and high school student musicians” (WAGGONER, 2011, p. 69).

em cima e fora do palco, como parte dos programas de formação de professores” (WAGGONER, 2011, p. 69)⁶⁵.

Apresentadas as perspectivas vislumbradas nos artigos sobre a escuta em práticas musicais de execução musical, composição e regência, torna-se perceptível a busca pelo desenvolvimento de “habilidades específicas” da escuta musical, direcionadas a tarefas e contextos particulares. A finalidade dos cursos de ensino de música, nessa forma de “treinamentos”, está pautada na construção de habilidades de escuta diretamente “úteis” a cada um dos contextos das práticas musicais a que se refere – performance, composição ou regência. Sobre tais habilidades, nos deteremos na próxima subseção.

4.2 Habilidades de escuta

A categoria de habilidades de escuta⁶⁶ (*listening skills*) emergiu explicitamente em grande parte dos artigos analisados⁶⁷. Para compreender essa categoria faz-se necessária, antes, uma elucidação mais precisa do que se chama de “habilidades musicais”. Com o objetivo de recuperar essa ideia e localizar as habilidades de escuta no desenvolvimento musical, é importante trazer para este trabalho a discussão feita pela educadora musical Susan Hallam (2010) em torno das concepções de habilidade musical.

Hallam (2010) diz que a ideia de habilidade musical tem um trajeto histórico longo. A autora traz que, “no início e em meados do século XX, havia uma suposição de que os indivíduos eram dotados de diferentes níveis de ‘inteligência’ geneticamente baseados, e relativamente imutáveis e incontornáveis” (HALLAM, 2010, p. 308, tradução minha)⁶⁸. Segundo a autora, a ideia de habilidade musical fez parte desse panorama geral e, por

⁶⁵ No original: “[...] learning and practicing immediate error detection skills both on and off the podium as part of teacher education programs” (WAGGONER, 2011, p. 69).

⁶⁶ No Artigo de Ilari e Sundara (2009) essa categoria é expressa pelo termo “habilidades auditivo-perceptivas” [*auditory-perceptual abilities*]. Em Gromko e Russell (2002), a expressão utilizada é “habilidades auditivas de discriminação” [*aural discrimination skills*]. Também é importante pontuar que existe uma questão conotativa que compromete a tradução equivalente de *skills* e *abilities* para “habilidades”. Na língua inglesa, *skills* são geralmente atributos que podem ser aprendidos, desenvolvidos. O termo *abilities*, por sua vez, é usado para indicar qualidades já desenvolvidas de “ser capaz de fazer algo”, e, muitas vezes, conota a noção de “capacidade inata” em oposição a “capacidade aprendida”.

⁶⁷ Em (CHO; BAEK; CHOE, 2019), (ELKOSHI, 2019), (LIU, 2018), (SIMS, 2005), (WAGGONER, 2011), (SHELDON, 2004a), (BUONVIRI, 2017), (SIMS; NOLKER, 2002), (ILARI; SUNDARA, 2009), (GROMKO; RUSSELL, 2002), (SMIALEK; BOBURKA, 2006) e (HEWITT, 2001).

⁶⁸ No original: “In the early- and mid-twentieth century, there was an assumption that individuals were endowed with different levels of ‘intelligence’ that were genetically based, relatively immutable and unchanging” (HALLAM, 2010, p. 308).

consequente, o “desenvolvimento de testes para avaliar a ‘habilidade musical’” (Idem, p. 308)⁶⁹ aconteceu de forma paralela ao “desenvolvimento dos testes de inteligência”.

Esses testes estavam frequentemente associados à concessão de bolsas de estudo em instituições de ensino musical e visavam, sobretudo, identificar pessoas que tinham um “ouvido mais preciso” e que, por isso, se “beneficiariam mais” do ensino musical:

Os testes começaram em 1883, quando Carl Stumpf (1883) sugeriu uma série de testes auditivos simples que os professores de música poderiam empregar para selecionar alunos. Posteriormente, uma série de testes foi desenvolvida e pode ser administrada a grupos de crianças de diferentes idades. O conteúdo dos testes varia, embora todos se concentrem nas habilidades auditivas (para revisões, ver Hallam, 2006; Shuter-Dyson, 1999). [...] O que esses vários testes têm em comum é que eles avaliam a capacidade de discriminar sons que variam de maneiras sutis (HALLAM, 2010, p. 308, 309, tradução minha, grifos meus)⁷⁰.

Vê-se, então, que a “habilidade musical” como um todo foi identificada como habilidades auditivas e, mais precisamente, com a habilidade de discriminação auditiva, nesse período. As habilidades de escuta seriam os indicativos, e também as ferramentas, do “potencial musical” (Ibid., p. 311) dos aspirantes à prática musical.

Hallam (2010, p. 310) também recupera diversas concepções da natureza da habilidade musical que tiveram relevância no âmbito acadêmico e artístico. Essas concepções variam desde a mais biologizante, “base genética”, até uma ideia unilateral de que apenas o tempo dedicado à prática musical poderia desenvolver a “habilidade musical”.

Todavia, ao longo do desenvolvimento de pesquisas sobre o tema, o leque de interpretações sobre a origem da habilidade musical acompanhou as pesquisas que investigavam a “inteligência”, chegando, segundo a autora, a uma “concepção de desenvolvimento multifacetado”, pela qual “foi reconhecido que a habilidade auditiva é apenas uma das muitas habilidades necessárias para o desenvolvimento da habilidade musical” (Ibid., p. 310)⁷¹.

Apesar da distância temporal entre o momento estudado por Hallam (2010), quando a concepção de habilidade auditiva era sinônima de habilidade musical, os artigos analisados

⁶⁹ No original: “The development of tests to assess ‘musical ability’ paralleled that of intelligence testing” (HALLAM, 2010, p. 308).

⁷⁰ No original: “Testing began in 1883 when Carl Stumpf (1883) suggested a number of simple aural tests which music teachers might undertake to select pupils. Subsequently, a range of tests have been developed which can be administered to groups of children of different ages. The content of the tests varies although they all focus on aural skills (for reviews see Hallam, 2006; Shuter-Dyson, 1999). [...] What these various tests have in common is that they assess the ability to discriminate sounds that vary in subtle ways” (HALLAM, 2010, p. 308, 309).

⁷¹ No original: “[...] it has been recognised that aural skill is only one of many skills necessary for the development of musical expertise” (HALLAM, 2010, p. 310).

na presente pesquisa trataram de forma prioritária as habilidades auditivas, ou de escuta. A presença dos “testes” indicados por Hallam (Ibid.) também foi notável nas pesquisas analisadas neste trabalho. Essas, por sua vez, refletiram mais enfaticamente sobre as seguintes habilidades de escuta: atenção e concentração, discriminação, identificação e conservação, e, finalmente, detecção de erros.

Um ponto em comum nos estudos analisados é o reconhecimento de que o aprimoramento dessas habilidades está condicionado às situações de escuta e ao cultivo de relações com a música. Para a compreensão das habilidades de escuta musical há estudos dentre os analisados que se propõem a estudar o desenvolvimento musical desde a primeira infância.

É nesse âmbito que se insere um dos artigos analisados neste trabalho, o de Ilari e Sundara (2009), que investigou a preferência musical de bebês – essa relação entre ouvinte e música que começa a se estabelecer desde cedo, quando, “desde o nascimento, os bebês já estão equipados com algumas habilidades notáveis para perceber, distinguir e lembrar uma grande variedade de sons musicais e linguísticos” (ILARI; SUNDARA, 2009, p. 357, tradução minha)⁷².

O fato de os bebês já serem “equipados” com algumas habilidades, como dizem as autoras, seria constatado primeiramente na realização da escuta, uma vez que seu desenvolvimento motor limita a possibilidade de expressão musical e das habilidades de performance. Pode-se argumentar, porém, que a abordagem cognitiva da preexistência de habilidades de relação com o som muitas vezes é confundida com a ideia de “preexistência de habilidades musicais”⁷³, dando margem a explicações inatistas e naturalistas para a manifestação de relações com a música. Quando, por exemplo, Ilari e Sundara (2009, p. 358) dizem que crianças são sensíveis às propriedades de altura, contorno melódico, timbre e ritmo, pode-se interpretar que essas crianças são sensíveis a esses elementos em suas formas musicais – alturas definidas, melodias estruturadas, ritmos regulares, etc. – e que, portanto, possuem habilidades de escuta musical, quando, de forma geral, as crianças reagem ao mundo sonoro sem as conceituações, delimitações e racionalizações próprias dessas abstrações do som. As autoras, contudo, não demarcam no seu texto os limites entre o que poderia ser chamado de “habilidade de escuta do som” e “habilidade de escuta musical”, o que suscita uma diversidade de interpretações. Por conta de uma possível leitura inatista que se pode fazer

⁷² No original: “From birth, infants are already equipped with some remarkable abilities to perceive, distinguish, and remember a wide variety of both musical and linguistic sounds” (ILARI; SUNDARA, 2009, p. 357).

⁷³ Sobre o pressuposto de diferenciação entre som e música, ver Introdução.

deste texto, se faz necessário um exame mais minucioso aqui, uma vez que no pensamento sobre a escuta musical o paradigma “biologizante” da música tende a se manifestar frequentemente.

A concepção de inatismo de habilidades musicais, ou de uma “pré-disposição” a elas, como expressas no termo “talento”⁷⁴, historicamente deu grande ênfase àquelas habilidades relacionadas diretamente com a escuta musical. Assim como no senso comum sobre o inatismo do “ouvido absoluto”⁷⁵, o pressuposto aqui é que as “habilidades musicais inatas” se manifestam primeiro no âmbito da escuta musical.

O que deve ser notado, nessa discussão, é que as dificuldades na investigação da escuta musical podem levar a hipóteses mistificadoras desse fenômeno – assim como por muito tempo o ouvido absoluto foi tido como “dom”, corre-se aqui o risco de considerar algumas habilidades de escuta musical como inatas. No entanto, se se considera, que a música é ontologicamente social, não há razão para taxar como naturais habilidades que são historicamente desenvolvidas e socialmente compartilhadas. Comprovados, todavia, que mecanismos de “perceber, distinguir e lembrar” sons musicais são presentes em bebês, seres ainda não socializados ou no início desse processo, não é razoável a atribuição de *musical* para tais⁷⁶.

A hipótese que levanto aqui é que, justamente por conta da invisibilidade da escuta musical como *prática musical*, explicações inatistas ganham força – como, por exemplo, no expresso senso comum de “talento musical” ou “dom da música”. Caso a escuta fosse tomada como uma “prática” (no sentido de um fazer ativo) no desenvolvimento e na socialização musical de crianças, o relevo da escuta musical como “treinamento imersivo” não possibilitaria delegar à biologia ou à genética o desenvolvimento musical de algumas pessoas.

De volta à discussão sobre a escuta no desenvolvimento infantil, encontra-se no artigo analisado de Sims e Nölker (2002) que, “assim como no aprendizado de idiomas, as habilidades *receptivas* precedem as habilidades *expressivas*” (SIMS; NOLKER, 2002, p. 293,

⁷⁴ Para uma discussão mais aprofundada sobre a dinâmica cultural da concepção de talento, ver “*Music, talent, and performance: a conservatory cultural system*”, de Henry Kingsbury (1988).

⁷⁵ Uma breve definição do ouvido absoluto encontra-se em Louw (2010, p. 126, 127, tradução minha): “Em termos muito amplos, um sentido de ouvido absoluto pode ser definido como a capacidade de identificar o nome da nota (ou seja, uma classificação da altura) de qualquer nota percebida e/ou a capacidade de cantar um tom especificado por nome de nota sem ter que se referir a uma nota previamente soada de um tom diferente”.

⁷⁶ Sobre a discussão sobre inatismo de habilidades musicais, Costa (2008) traz que “[...] quando um feto reage a sons musicais, ele não está expressando um suposto instinto musical, mas apenas reagindo automática e fisicamente a estímulos externos. Interpretar tais reflexos como evidência de uma *musicalidade inata* pressupõe, por exemplo, que o DNA humano seja capaz de encapsular e transmitir de geração para geração uma práxis socialmente construída e que, enquanto consequência lógica dessa hipótese, tal indivíduo seria capaz de desenvolver uma prática musical mesmo se fosse isolado da sociedade, o que é um evidente absurdo” (COSTA, 2018, p. 115, 116, grifos no original).

tradução minha, grifos meus)⁷⁷. Ou seja, os autores, que investigaram a escuta musical de crianças na educação infantil, propõem que as habilidades da escuta musical no desenvolvimento de bebês são “habilidades receptivas”, pelas quais os indivíduos internalizam o mundo social. A partir dela e do acúmulo de informações e de relações os autores acreditam que seria possível o desenvolvimento de habilidades expressivas – como cantar, tocar, dançar. Eles, todavia, não se debruçam na explicação de quando a escuta deixaria de ser uma habilidade meramente receptiva, ou mesmo se isso é possível.

Os pesquisadores Smialek e Boburka (2006) conferem, de forma mais enfática, em outro dos artigos analisados, um lugar central para o papel das habilidades de escuta no desenvolvimento dos alunos, chegando inclusive a colocá-las como objetivo último de uma educação musical como “educação estética”⁷⁸. Eles buscaram, nessa perspectiva, a conexão entre escuta, experiência e estética no trabalho do educador musical Bennet Reimer (1932-2013):

Bennett Reimer (1970) afirma que “a escuta é o modo essencial da experiência musical” e que “o cultivo das *habilidades de escuta musical* ... é o principal desafio e contribuição da música em geral como educação estética” (SMIALEK; BOBURKA, 2006, p. 121, grifos meus, tradução minha)⁷⁹.

Os autores reconhecem, nessa perspectiva, a atuação dos professores de música como fundamental na aquisição e no refinamento dessas habilidades musicais. Apesar das ocorrentes faltas de aprofundamento teórico sobre a experiência e os momentos de apropriação musical gerados na e pela escuta musical, a relevância dos artigos mencionados até aqui se dá nas discussões sobre o papel do ensino-aprendizagem de música no desenvolvimento das habilidades de escuta. Tem-se, na figura do professor de música, um agente que pode guiar o trabalho com as habilidades de escuta: “ouvir pode ser a mais comum e a mais importante das atividades musicais. [...] A maneira como os alunos adquirem e usam

⁷⁷ No original: “As with language learning, receptive skills precede expressive skills” (SIMS; NOLKER, 2002, p. 293).

⁷⁸ Reimer defende que “quanto mais se pode ouvir na música, mais se pode sentir com a música” e, por isso, sua concepção de “educação estética” se constitui na sua função de “[...] to show us more of what there is in music to hear: Then our personal musical feelings can be experienced more richly and more powerfully” (REIMER apud SMIALEK; BOBURKA, p. 61).

⁷⁹ No original: “Bennett Reimer (1970) asserts that ‘listening is the essential mode of musical experiencing’ and that ‘the cultivation of musical listening abilities ... is the central challenge and contribution of general music as aesthetic education’” (SMIALEK; BOBURKA, 2006, p. 121).

habilidades de escuta pode influenciar fortemente seu desenvolvimento geral como músicos” (BUONVIRI, 2017, p. 347, 348, tradução minha)⁸⁰.

Buonviri (2017), autor de outro texto analisado, defende que o desenvolvimento musical geral dos alunos está intimamente ligado à conquista e ao uso das habilidades de escuta. Em sua pesquisa, ele explorou estratégias para a realização de ditados melódicos, no sentido de identificar qual seria a maneira mais eficaz de realizar um ditado melódico: escrevendo enquanto se ouve o trecho, ou ouvi-lo primeiro para depois escrever. Nessa atividade tão comum às aulas de percepção musical, o autor enxerga no professor de música um ator fundamental para o desenvolvimento das habilidades de identificação na escuta:

Na sala de aula, aprender e praticar estratégias de escuta pode ajudar os alunos a determinar como escutar em circunstâncias específicas. No entanto, a imposição de uma única estratégia de escuta para uma determinada tarefa, por parte dos instrutores, pode realmente prejudicar o envolvimento e o sucesso dos alunos. [...] As decisões dos professores de incentivar ou exigir uma estratégia de escuta podem ter implicações importantes para o sucesso e o crescimento a curto prazo dos alunos (BUONVIRI, 2017, p. 348, tradução minha)⁸¹.

O desafio do educador musical frente ao processo de desenvolvimento das habilidades de escuta dos alunos também é apontado em outro dos artigos analisados, o de Cho, Baek e Choe (2019). Na proposta desses autores, tem-se que

[...] educadores musicais devem se esforçar para desenvolver as habilidades dos alunos em ouvir e descrever a música, analisá-la e avaliá-la, entender seus contextos históricos e culturais e apreciar suas relações com outras disciplinas [...] (CHO; BAEK; CHOE, 2019, p.134, grifos meus)⁸².

Acredita-se, diante dessas provocações ao professor de música, que é indiscutível que a escuta musical deva ser amplamente compreendida no campo da educação musical. Propiciar, afinal, o desenvolvimento das habilidades de escuta de alunos demanda um corpo de conhecimentos sobre a escuta musical e também sobre os aspectos didáticos do seu ensino.

⁸⁰ No original: “Listening may be the most common and most important of musical tasks. [...] the ways students acquire and use listening skills may strongly influence their overall development as musicians” (BUONVIRI, 2017, p. 347, 348).

⁸¹ No original: “In the classroom, learning and practicing listening strategies may help students determine how to listen in specific circumstances. However, instructors’ imposition of a single listening strategy for a given task may actually detract from students’ engagement and success. [...] Teachers’ decisions to encourage or require a listening strategy may have important implications for students’ short-term success and long-term growth” (BUONVIRI, 2017, p. 348).

⁸² No original: “[...] music educators should strive to develop students’ abilities to listen to and describe music, analyze and evaluate it, understand its historical and cultural contexts, and appreciate its relationships to other disciplines [...]” (CHO; BAEK; CHOE, 2019, p.134).

No cerne da categoria analítica de habilidades de escuta, portanto, se encontram questões sobre a natureza da escuta musical, como se dá o desenvolvimento dessas habilidades e o papel do professor de música na construção de uma escuta “mais educada”. As próximas subseções se propõem a investigar de maneira mais detalhada cada uma das habilidades de escuta tratadas nos artigos.

4.2.1 Atenção e concentração

A atenção foi a habilidade de escuta mais citada nos artigos analisados nesta pesquisa. Apesar da recorrência em diversos artigos, Sims e Nolker (2002), Sims (2005), Abril e Flowers (2007) e Flowers e O’Neill (2005) debruçaram-se mais profundamente no estudo dessa habilidade. Vale assinalar, de antemão, que habilidade de atenção na escuta incluirá, ao longo do presente texto, o que os autores ocasionalmente chamaram de “concentração”, “foco” e “atenção focada”. Por se tratar da mesma categoria e para uma compreensão menos fragmentada do significado desses termos, atenção, concentração e foco à música serão aqui identificados.

Os textos dos autores supracitados no parágrafo anterior buscaram, de forma geral, maneiras de avaliar fatores de influência na atenção de crianças e adolescentes para aspectos da música, além de propor caminhos para que a prática da escuta musical seja assentada na atenção à música. Mas, o que é, propriamente, a atenção?

Flowers e O’Neill (2005) apontam que, na música,

a atenção é geralmente definida pela velocidade ou precisão nas tarefas que exigem a detecção de eventos auditivos sob várias condições de escuta. Tarefas ativas de escuta, como detecção de erros ou identificação de eventos particulares (instrumentos, motivos), representam esse tipo de atenção seletiva na escuta musical (FLOWERS; O’NEILL, 2005, p. 309)⁸³.

As autoras desenvolveram uma pesquisa no intuito de investigar as razões da distração durante a escuta musical de crianças entre 9 e 14 anos, e, para isso, levantaram referenciais teóricos para o estudo da atenção. Dentre eles, o mais relevante em seu trabalho parece ser o “modelo de fatores atencionais” de Sack e Rice (1974), que compreende três elementos principais: “(a) seletividade (capacidade de se concentrar em um atributo específico), (b) resistência à distração e (c) mudança (mudança de foco de atenção)” (SACK;

⁸³ No original: “Attention is often defined by speed or accuracy in tasks requiring detection of auditory events under various listening conditions. Such active listening tasks as error detection or identification of particular events (instruments, motives) represent this type of selective attention in music listening” (FLOWERS; O’NEILL, 2005, p. 309).

RICE, 1974 apud FLOWERS; O'NEILL, 2005, p. 310, tradução minha)⁸⁴. A distração é o aspecto que as autoras se aprofundam em sua pesquisa, e será tratado no fim dessa subseção.

De toda forma, é perceptível que, ao longo dos artigos que tratam do tema, os pesquisadores cunharam conceitos para instrumentalizar a investigação dessa escuta “com atenção”, ou “com foco”. Como apresentados no Quadro 5, os conceitos usados para se referir à “escuta atenta” são muitos, e se relacionam intimamente com a ideia de “escuta ativa”. Eles são, principalmente: “escuta significativa”, “escuta discriminativa” e “escuta efetiva” (MADSEN; GERINGER, 2008), “escuta analítica” (CHO; BAEK; CHOE, 2019), “escuta musicológica” (COOK apud WEBB, 2007) e “escuta habilidosa” (BUONVIRI, 2017). É intrigante notar que, apesar de todos esses modos de escuta ter na atenção uma etapa fundamental, cada um deles se caracteriza por focar em habilidades mais específicas, como significação, discriminação e análise. A atenção seria um pressuposto de habilidades mais particulares, ou seja, ela seria uma habilidade essencial para o desenvolvimento de outras habilidades de escuta. Seu aspecto de uma habilidade mais ampla, ou mais universal do que outras habilidades particulares e específicas, pode ser a razão para a relevância que é dada à atenção nos artigos analisados.

Uma vez considerada uma habilidade chave para o desenvolvimento de outras habilidades, a atenção durante a escuta se tornaria logo um instrumento propulsor da aprendizagem na educação musical, e teria uma relevância ímpar nesse processo. Segundo Cho, Baek e Choe (2019, p. 134), essa relevância pedagógica da atenção foi explorada por meio de “várias estratégias”, empreendidas por pesquisadores, na busca de “aumentar a participação ativa e positiva dos alunos na escuta musical”. Os autores trazem, conectando diversos outros pesquisadores, que

nesse esforço, a atenção foi sugerida como um dos elementos críticos para *ouvir música de forma significativa* (Madsen & Geringer, 2008). Para *aumentar a atenção* dos alunos, as pesquisas se concentraram na adoção de *mapas de escuta* ou *descrição verbal* como uma atividade de aprendizado musical (Cassidy, 2001; Flowers & O'Neill, 2005; Gromko & Russell, 2002; DC Johnson, 2011; Sims, 2005)” (CHO; BAEK; CHOE, 2019, p. 134, grifos meus)⁸⁵.

⁸⁴ No original: “Sack and Rice’s (1974) model of attentional factors includes (a) selectivity (ability to focus on a particular attribute), (b) resistance to distraction, and (c) shifting (changing focus of attention)” (FLOWERS; O'NEILL, 2005, p. 310).

⁸⁵ No original: “Recently, a variety of strategies have been introduced to increase students’ active and positive participation in music listening. In this effort, attention has been suggested as one of the critical elements for meaningful music listening (Madsen & Geringer, 2008). In order to enhance students’ attention, research has focused on adopting listening maps or verbal description as a learning activity in music (Cassidy, 2001; Flowers

Como posto, para desenvolver a atenção como uma habilidade da escuta musical de seus alunos, educadores musicais no cotidiano escolar frequentemente recorrem a recursos pedagógicos como os mapas de escuta⁸⁶ ou tarefas de descrição verbal da experiência de escuta. Esses recursos pedagógicos, de acordo com os autores, buscam um engajamento maior do aluno como ouvinte com o material musical.

Todavia, tal como apresentado nos artigos, o papel dos professores e da educação musical como um todo é essencial para o desenvolvimento da habilidade de atenção. Sims e Nolker (2002) defendem a relevância dos professores de música nesse processo, e colocam no trabalho com a escuta musical um objetivo primordial da educação musical:

Ajudar as crianças a desenvolver a capacidade de ouvir música com interesse, *atenção* e compreensão é um objetivo importante da educação musical. Ouvir é o principal meio pelo qual a maioria das pessoas desfruta e aprende sobre música ao longo de sua vida (SIMS; NOLKER, 2002, p. 292, grifo meu, tradução minha)⁸⁷.

Contudo, como apontado, para que um trabalho de aprimoramento da atenção durante a escuta seja possível, é necessário que o professor de música conheça os diferentes “tipos” e “níveis” de atenção dos alunos, assim como suas causas. Nesse sentido, os textos⁸⁸ expõem, a partir de suas metodologias, uma forma peculiar para diagnosticar a atenção na escuta musical: a medição do tempo de duração da escuta.

Desse ponto de vista, o tempo de duração da escuta musical seria o elemento de medição da atenção. O pressuposto metodológico dessa abordagem é que é possível identificar o grau da atenção tomando o tempo de duração da escuta que determinada criança desprende em diferentes músicas: quanto maior a duração da escuta, mais atento o indivíduo estaria na música. O exemplo mais claro desse tipo de procedimento se dá na pesquisa de Sims e Nolker (2002), na qual o fenômeno de duração da atenção foi investigado na escuta musical de crianças na educação infantil.

Os autores partiram de hipóteses da influência da idade, do gênero musical, e do tipo de execução (instrumental ou cantada) no tempo de duração da escuta das crianças, mas não encontraram nenhuma relação significativa entre esses fatores. A atenção das crianças, pelo contrário, apresentou estabilidade apenas individual. Ou seja, uma criança que ouvisse uma

& O'Neill, 2005; Gromko & Russell, 2002; D. C. Johnson, 2011; Sims, 2005)” (CHO; BAEK; CHOE, 2019, p.134).

⁸⁶ Esse assunto será abordado no item 5.1 Mapas de escuta.

⁸⁷ No original: “Helping children develop the ability to listen to music with interest, attention, and understanding is an important goal of music education. Listening is the primary means through which most people enjoy and learn about music throughout their life span” (SIMS; NOLKER, 2002, p. 292).

⁸⁸ De forma mais explícita em Sims e Nolker (2002), Sims (2005) e Ilari e Sundara (2009).

música por bastante tempo tinha a tendência a ouvir por bastante tempo todas as outras músicas apresentadas; se uma criança ouvisse uma música por pouco tempo, a chance de ela ouvir por pouco tempo também outras músicas era maior. Os autores caracterizaram, então, os alunos em “ouvintes de curta duração” e “ouvintes de longa duração” (Ibid.).

Os autores trazem, nesse sentido, um possível efeito desafiador da heterogeneidade dos alunos em aulas de música:

Talvez os “ouvintes de curta duração” fiquem inquietos e desatentos, limitando o tempo que um professor pode passar em atividades de audição em grupo, enquanto os “ouvintes de longa duração” ficam igualmente frustrados porque desejam ouvir a música por períodos mais longos de tempo” (SIMS; NOLKER, 2002, p. 297, 298)⁸⁹.

Outro estudo que também apresentou essa abordagem metodológica foi o de Sims (2005). A autora procurou comparar diferenças de atenção também com crianças na educação infantil entre a prática de ouvir música simultaneamente a outras atividades e a prática de apenas “sentar e escutar”. Sims buscou essa comparação com o objetivo de identificar o que considerou maneiras mais efetivas para o desenvolvimento da habilidade de atenção na escuta, uma vez que, “assim como qualquer outra habilidade, a capacidade de *ouvir atentamente*, durante um período prolongado, tanto a música ao vivo quanto a gravada, deve ser desenvolvida e praticada” (SIMS, 2005, p. 78, tradução minha, grifos meus)⁹⁰.

A hipótese do trabalho de Sims (2005, p. 79, tradução minha) é que “experiências mais dirigidas”, e, nesse caso, associadas a outras atividades além de ouvir, como escrita, desenhos, movimentos corporais ou ações, poderiam encorajar os “estudantes de curta duração” a “sustentar sua escuta musical por durações mais longas de tempo”. A existência de “tarefas” outras para além da escuta funcionaria no sentido de proporcionar mais atenção à música em questão. O grau de atenção à música seria então medido, ou traduzido, no tempo de duração da escuta nessas duas condições – “escuta dirigida” e “escuta livre”.

Os resultados de Sims (2005), todavia, foram contrários às suas hipóteses. A ferramenta de “parar a música”, que era um botão colorido, foi acionada na “escuta dirigida” dentro da mesma média de tempo da “escuta livre”. Não houve efeito positivo na atividade que estimularia a “escuta ativa” das crianças. Essa atividade consistia em um procedimento

⁸⁹ No original: “Perhaps the “short-duration listeners” become restless and inattentive, limiting the time a teacher can spend in group-listening activities, while the “long-duration listeners” are equally frustrated because they would like to listen to the music for longer periods of time” (SIMS; NOLKER, 2002, p. 297, 298).

⁹⁰ No original: “Just like any other skill, the ability to listen attentively for a sustained period of time to both live and recorded music must be developed and practiced” (SIMS, 2005, p. 78).

simples, no qual, durante a escuta das obras “O leão” e “O cuco”, do “Carnaval dos animais”, de Camille Saint-Saens,

[...] as crianças foram apresentadas com folhas de papel cheias de fileiras de pequenas figuras de leões ou cucos (cerca de 40 por página). As crianças usavam um marcador para circular uma imagem do leão cada vez que ouviam o "rugido" em "O Leão", e da mesma forma para circundar uma imagem do cuco quando ouviam o "cucu" nessa seleção [...] (SIMS, 2005, p. 81, tradução minha)⁹¹.

Como os resultados encontrados pela autora não sustentaram a ideia de que uma “escuta ativa” está necessariamente ligada à atenção, seu estudo pode sugerir, ao menos no contexto de crianças na educação infantil, que a distinção “escuta ativa” e “escuta passiva” não explica os modos de escuta realmente operantes. Outro questionamento plausível, diante dessas duas pesquisas apontadas (SIMS; NOLKER, 2002; SIMS, 2005), é o próprio critério de “medição” da atenção musical pelo tempo cronológico de duração da escuta. Afinal, a duração do tempo de escuta equivale, realmente, à duração do tempo de “escuta atenta”? O tempo que uma criança escolhe escutar música é realmente o tempo máximo de sua capacidade de atenção? Qual a relação entre o tempo de duração da escuta e a capacidade máxima de duração da atenção de determinado aluno?⁹²

Ademais, o diagnóstico da atenção na escuta também serviu de parâmetro para um outro aspecto da escuta musical: o da preferência musical. As autoras Ilari e Sundara (2009) inscrevem, metodologicamente, a atenção à música como indicadora da preferência musical de bebês:

[...] Na literatura sobre psicologia do desenvolvimento e percepção musical infantil, o termo preferência não está relacionado à linguagem comum, ou seja, “escolher uma coisa sobre outra” ou “gostar de uma coisa mais do que outra”. Pelo contrário, a preferência é medida como um *índice de atenção* (para discussão, ver Kemler-Nelson et al., 1995). Em outras palavras, quando os bebês “preferem” um tipo específico de som musical ou de fala, isso significa que eles *ouvem significativamente mais tempo* a um tipo de

⁹¹ No original: “[...] children were presented with sheets of paper filled with rows of small pictures of either lions or cuckoos (about 40 per page). The children used a marker to circle one picture of the lion each time they heard the “roar” in “The Lion,” and likewise to circle a cuckoo picture when they heard the “cuckoo” in that selection-the specific sounds in the music to which they had responded through movement in the classes” (SIMS, 2005, p. 81).

⁹² Essa última questão foi apontada por Sims e Nolker (2002, p. 298) na discussão dos seus resultados. Apesar disso, como foi descrito, os pesquisadores tomaram o tempo de duração da escuta como dado da pesquisa, e não chegaram a uma resposta para a questão.

estímulo na comparação de dois ou mais estímulos (ILARI; SUNDARA, 2009, p. 358, tradução minha, grifos meus)⁹³.

O tempo de duração da escuta, no trabalho das autoras, é considerado sinônimo de “atenção” à música – que, por sua vez, equivale à “preferência musical”. Parece tratar-se de um vocábulo corrente e útil nos estudos da “psicologia do desenvolvimento” e da “percepção musical infantil”. No entanto, as implicações teóricas dessa concepção de “atenção” e de “preferência musical” parecem ser questionáveis, na medida em que o tempo de duração da escuta tem relação com um complexo processo de percepção, interação, engajamento e significação.

Posto esse debate metodológico sobre a investigação da atenção na escuta e o que chamar de atenção, coloca-se, a partir dos artigos estudados, seu outro polo: o da distração. O desenvolvimento de uma escuta mais atenta, afinal, significa na prática educacional mitigar o seu oposto: uma escuta desatenta, desfocada ou distraída. Dois artigos, de Flowers e O’Neill (2005) e de Abril e Flowers (2007), se detiveram nesse contrário da atenção e buscaram investigar a escuta musical a partir da categoria da distração.

Assim como foi exposto no início dessa subseção, Flowers e O’Neill (2005) buscaram entender fatores catalisadores da distração na escuta musical de crianças de 9 a 14 anos. Elas usaram, na pesquisa, um excerto musical e um excerto de prosa a fim de comparar a ocorrência de distrações em duas situações diferentes da escuta. Como excerto musical, as autoras usaram a “Partita para violino Nº. 3 em Mi Maior” de J. S. Bach, e, como trecho prosaico, “*The spring running*”, do “*The jungle book*”, escrito por Rudyard Kipling. Ambas as seleções tinham a duração de 3,5 minutos e foram escolhidas sob a justificativa de “não serem familiares” aos participantes. No sentido de monitorar a ocorrência do fenômeno, as autoras elaboraram um procedimento de pesquisa para os participantes que consistia em

[...] clicar no *touchpad* sempre que eles se distraíam, incluindo a autoconsciência de devaneios, atenção a estímulos externos ou pensar em outra coisa que não a música ou a própria história. Depois de clicar no *touchpad*, eles foram orientados a focar na audição e continuar até que

⁹³ No original: “[...] In the developmental psychology and infant music perception literature, the term preference is not related to common parlance, that is, to “choosing one thing over another” or “liking one thing more than another.” Rather, preference is measured as an index of attention (for a discussion, see Kemler-Nelson et al., 1995). In other words, when infants “prefer” one particular type of musical or speech sound, it means that they listen significantly longer to one stimulus type in a comparison of two or more stimuli” (ILARI; SUNDARA, 2009, p. 358).

houvesse outra distração, repetindo, assim, o processo⁹⁴ (FLOWERS; O'NEILL, 2005, p. 312, tradução minha).

Na análise dos resultados, as pesquisadoras chegam às conclusões de que 1- houve mais distrações durante o trecho da música do que no trecho da prosa, 2- não houve nenhuma diferença significativa nas distrações relatadas entre meninas e meninos e 3- também não houve diferença nas distrações entre os três grupos investigados – um grupo de estudantes de música experientes e formados pelo Método Suzuki, um grupo de alunos da sexta série residentes numa cidade de médio porte, e um grupo de estudantes de ensino médio residentes numa cidade grande.

Esses dados podem apontar para algumas questões. Primeiramente, destaca-se um aspecto metodológico da pesquisa: a coleta do número de distrações aconteceu pelo “autorrelato” da “autoconsciência das distrações” (FLOWERS; O'NEILL, 2005) por parte dos próprios alunos, por meio do toque no *touchpad*. Trata-se, então, de distrações percebidas e expostas pelos próprios estudantes, e não da quantidade exata de distrações que ocorreram durante as escutas – em outras palavras, uma autoavaliação da experiência de escuta.

Em segundo lugar, o fato dos alunos terem mais distrações ouvindo música do que ouvindo um texto em prosa coloca em impasse o critério da atenção como chave central e, por vezes, indispensável da escuta musical – ideia amplamente defendida pelos artigos discutidos anteriormente. Estariam esses alunos ouvindo mal a música? O que leva esses ouvintes a perderem o foco de atenção no material sonoro? Isso deteriora a experiência da escuta? Pensar debilita o ouvir? Qual, afinal, deve ser a posição do professor de música frente a uma “escuta desatenta”?

Se se toma por princípio o que foi colocado por um dos textos analisados, o de Madsen e Geringer (2008, p. 35), em seu “modelo de escuta significativa”, tem-se que a “atenção focada” seria necessária para a realização de qualquer “escuta significativa” e “efetiva”. A habilidade de atenção à música aqui, porém, é inversa ao prazer de escutar música, afinal:

as crianças que participaram do estudo relataram mais distrações ao ouvir o “Prelúdio” da Partita de Bach pelo solo de violino do que o trecho em prosa do *The Jungle Book* de Kipling, mas disseram que *gostaram mais do Bach*

⁹⁴ No original: “The task was to click the touchpad whenever they became distracted, including self-awareness of daydreaming, attention to external stimuli, or thinking about anything other than the music or story itself. After clicking the touchpad, they were told to refocus on listening and continue until there was another distraction, then repeat the process” (FLOWERS; O'NEILL, 2005, p. 312).

do que o trecho do Jungle Book (FLOWERS; O'NEILL, 2005, p. 316, tradução minha, grifos meus)⁹⁵.

Uma hipótese explicativa que as autoras elaboram para a distração é que a “música pode ter provocado a imaginação e a atividade mental que levaram à distração da própria música” (FLOWERS; O'NEILL, 2005, p. 317, tradução minha)⁹⁶. Nessa visão, logo, a “própria música” provocaria a distração, e a tarefa do ouvinte seria resistir à “provocação” da “própria música”.

Apesar do presente trabalho não pretender se debruçar sobre a apreciação musical, vale a pena pontuar que a oposição entre atenção e distração se comporta como uma negação do caráter multissensorial e social da música. Chamar de “distração” da escuta musical as respostas emocionais e racionais do indivíduo à música parece ser uma atitude calcada no paradigma da “música absoluta”, já mencionado neste trabalho.

O outro artigo que teve foco na distração da escuta musical foi o escrito por Abril e Flowers (2007). Esse artigo, por sua vez, teve como objetivo “examinar o efeito do idioma da música, da ausência de letra e do *background* linguístico dos participantes nas *distrações*, preferências e identidade *autorreferidas*” (ABRIL; FLOWERS, 2007, p. 208, grifos meus)⁹⁷. Os autores tiveram como participantes um grupo de crianças bilíngues, que falavam inglês e espanhol, e um grupo de crianças monolíngues, que falavam apenas inglês.

Mais uma vez, a coleta de dados sobre as distrações durante a escuta aconteceu através do autorrelato dos estudantes. O teste consistiu na audição de três versões de canções: uma instrumental, outra em inglês e outra em espanhol. Os estudantes foram orientados a clicar no *mousepad* toda vez que algum pensamento passasse pela cabeça deles e, posteriormente, a fazerem um comentário sobre o caráter das distrações.

Essas distrações relatadas foram analisadas, e posteriormente organizadas pelos autores a partir de duas categorias principais:

1- **“Relacionadas à música”** [*related to music*]

- Diretamente musical: características musicais (“sons dos instrumentos”, “batidas”)
- Categoria textual: linguagem, significado ou sonoridade da letra da canção
- Músicas relacionadas: relações com outras músicas

⁹⁵ No original: “Children participating in the study reported more distractions when listening to “Preludio” from Bach’s Partita for violin solo than to the prose excerpt from The Jungle Book by Kipling, yet they said they liked the Bach more than the Jungle Book excerpt” (FLOWERS; O'NEILL, 2005, p. 316).

⁹⁶ No original: “Perhaps [...] the music sparked imagination and mental activity that led to distraction from the music itself” (FLOWERS; O'NEILL, 2005, p. 317).

⁹⁷ No original: “The purpose of this study was to examine the effect of song language/no language and linguistic background on self-reported distractions, preference, and identity” (ABRIL; FLOWERS, 2007, p. 208).

2- “Não relacionadas à música” [*unrelated to music*]

- Contexto do teste: ambiente no qual os estudantes escutaram música
- Outros indivíduos: relações com outras pessoas
- Problemas iminentes: problemas pessoais
- Antecipações/reflexões: antecipações ou reflexões sobre eventos pessoais
- Outros: comentários que não se encaixaram nas categorias supracitadas

Os autores constataram que “[...] a maioria das distrações autorreferidas pelos estudantes bilíngues e monolíngues *não eram relacionadas à música*” (ABRIL; FLOWERS, 2007, p. 210, tradução minha, grifos meus)⁹⁸. Aqui tem-se, portanto, uma análise de caráter mais qualitativo do que a pesquisa anterior (FLOWERS; O’NEILL, 2005), que apenas quantificou as distrações na música sem investigar sua natureza.

A informação obtida por Abril e Flowers (2007), de que a maioria das distrações na escuta musical dos estudantes não seriam diretamente “relacionadas à música”, tem implicações importantes para o educador musical que pesquisa ou trabalha a escuta musical na sala de aula. Guardadas as devidas ressalvas à generalização dos resultados da investigação, faz-se importante refletir sobre quais as funções de uma “distração” na escuta musical e, inclusive antes disso, se ela pode, em alguma medida, ser benéfica na educação musical.

Torna-se possível, aos professores de música, mediar um desenvolvimento da escuta que não se perca apenas no objeto sonoro em si, e que também não deixe de lado a experiência musical. Advogo, neste ponto, a favor de uma construção educativa de uma habilidade de atenção que seja reverente ao seu contexto, momento e razão de operar nas escutas musicais.

4.2.2 Discriminação, identificação e conservação

Posta a habilidade da atenção, o ouvido musical pode aprimorar ainda outras habilidades de escuta, mais específicas ou particulares. Nos artigos analisados, depois de estabelecida uma relação intensa entre ouvinte e música a partir da atenção, deveria ocorrer um segundo momento, ou etapa da formação do ouvido musical. Trata-se das habilidades de discriminação, identificação e conservação de elementos musicais, tais como: forma, dinâmica, tempo, caráter e timbre, dentre outros aspectos elementares da música.

⁹⁸ No original: “[...] most of the self-reported distractions for bilingual and monolingual students were not music-related” (ABRIL; FLOWERS, 2007, p. 210).

Como os autores não chegam a definir expressamente, nos artigos analisados, o que seriam as habilidades de discriminação e de identificação, apenas indicando sua necessidade na formação de estudantes de música, nesta subseção será tomado o sentido implícito no qual essas habilidades são usadas. A distinção é vista da seguinte maneira: a “discriminação” diz respeito à distinção perceptiva entre diferentes eventos sonoros e suas categorias, e “identificação” se refere ao processo de reconhecimento dos elementos musicais a partir das convenções da teoria musical. Tais habilidades trabalhariam no sentido de um “tratamento analítico” da música ainda “no ouvido”, e se relacionam, assim, com os conceitos de “escuta analítica” (CHO; BAEK; CHOE, 2019), “escuta habilidosa” (BUONVIRI, 2017) e “escuta discriminativa” (MADSEN; GERINGER, 2008). Pode-se entender essas escutas como “musicológicas” (COOK apud WEBB, 2007), como sendo modos mais engajados de escuta, as quais demandam habilidades de discriminação e identificação do ouvinte que experiencia a escuta musical.

A investida do ouvinte na busca de entender os elementos constitutivos da música é vista pelos autores como a realização fundamental de uma “escuta ativa”. São nessas habilidades que a escuta passa a operar de forma racional, superando o “mero ouvir” e ultrapassando a dimensão das sensações e de uma fruição emocional da música – o “ouvido pensante”⁹⁹ surge. Não por acaso, as habilidades de discriminação, identificação e conservação pautam a estruturação dos cursos de treinamento auditivo musical hoje.

Um dos pesquisadores investigou uma atividade que, geralmente, é prática recorrente em tais cursos de treinamento perceptivo – o ditado. Como apresentado no item 4.3, Buonviri (2017) buscou avaliar a eficiência de duas estratégias para a realização de ditados melódicos: escrevê-los enquanto se ouve, ou ouvi-los para depois escrevê-los. Na conclusão de sua pesquisa, Buonviri (Ibid., p. 353) aponta que “os participantes não obtiveram uma pontuação significativamente maior quando ouviram a melodia antes de começar a escrever, em relação àqueles que escreveram enquanto ouviam [...]”¹⁰⁰. O autor conclui que ambas as estratégias são válidas, a depender da duração da melodia ditada ou da quantidade dos tipos intervalares presentes.

Independentemente, porém, de qual dessas estratégias fossem adotadas pelos participantes, o autor coloca que “um ditado bem-sucedido exige que os alunos ouçam com precisão, compreendam o que foi ouvido de acordo com os princípios da teoria da música e

⁹⁹ Termo cunhado por Murray Schafer e explorado no livro “The thinking ear: on music education” (1986).

¹⁰⁰ No original: “[...] subjects did not score significantly higher when they listened to the melody before beginning to write or wrote while listening [...]” (BUONVIRI, 2017, p. 353).

ilustrem o que foi ouvido por meio de notação padrão” (BUONVIRI, 2017, p. 350, tradução minha)¹⁰¹.

Portanto, vê-se que o autor assume que a habilidade da discriminação dos elementos da música se relaciona com conhecimentos de teoria e notação musical. O ditado, segundo o ele, incorpora ainda uma habilidade que não é apenas auditiva: “Ouvir é o componente auditivo do ditado, e escrever é o componente visual; o estudo do relacionamento entre essas duas habilidades pode gerar mais informações úteis para estudantes e instrutores em várias atividades musicais” (BUONVIRI, 2017, p. 350, tradução minha)¹⁰².

Tem-se no ditado, além disso, a convergência de habilidades discriminativas mais minuciosas e de noções mais globais da música. O autor reconhece que, em atividades com ditados, faz-se necessário entender tanto o “quadro geral” da música quanto “observar os detalhes”, pelo motivo de que “o ditado exige uma transcrição precisa de todas as alturas e ritmos”¹⁰³ (BUONVIRI, 2017, p. 354, tradução minha).

Apesar das contribuições indiscutíveis da realização de ditados na aula de música, as informações inconclusivas trazidas por Buonviri (2017) em relação às diferenças na discriminação perceptiva entre os alunos, independente da maneira como realizavam o ditado, trazem à tona o fato de que “[...] nosso campo não possui macroteoria que explique o desenvolvimento da alfabetização musical - a habilidade de ler, escrever e pensar no som musical” (GROMKO; RUSSELL, 2002, p. 334, tradução minha)¹⁰⁴.

Essas habilidades, pelo contrário, são investigadas de forma fragmentada e restrita a contextos de práticas musicais particulares como o da composição, da performance e da regência. Para a elaboração do que as autoras Gromko e Russell (2002) chamam de “macroteoria” da alfabetização musical parece ser preciso, então, ir além do “individualismo metodológico” e incorporar contribuições de estudos sociológicos sobre dimensões mais amplas da sociedade. Sem esse tratamento, os resultados obtidos em um ditado musical, por exemplo, se explicam apenas pelas diferenças individuais dos alunos.

Gromko e Russell (2002), por sua vez, compararam em sua pesquisa três “condições de escuta” com crianças da segunda e terceira série: uma chamada de “escuta passiva”, sem

¹⁰¹ No original: “Successful dictation requires students to hear accurately, comprehend what was heard according to music theory principles, and illustrate what was heard through standard notation” (BUONVIRI, 2017, p. 350).

¹⁰² No original: “Listening is the aural component of dictation, and writing is the visual component; studying the relationship between these two skills might yield greater information helpful to students and instructors across multiple musical activities.” (BUONVIRI, 2017, p. 350).

¹⁰³ No original: “Since dictation requires accurate transcription of all pitches and rhythms, both understanding the “big picture” and noticing the details are important skills” (BUONVIRI, 2017, p. 354).

¹⁰⁴ No original: “[...] our field has no macrotheory that explains the development of music literacy-the ability to read, write, and think in musical sound” (GROMKO; RUSSELL, 2002, p. 334).

nenhuma outra atividade simultânea; outra chamada de “escuta ativa não estruturada”, que consistia em responder espontaneamente à música movendo as mãos sobre uma caixa de areia; e, por último, uma “escuta ativa estruturada”, que aconteceu a partir da imitação de uma coreografia orientada por uma das pesquisadoras, a qual usou os braços para desenhar os contornos melódicos e os motivos rítmicos da música. Após a experiência em cada uma dessas “condições de escuta”, todas as crianças ouviram novamente a mesma música. Essa nova audição aconteceu acompanhada de um mapa visual da música, o qual as crianças deveriam acompanhar com seus dedos indicadores ou outro objeto que permitisse às pesquisadoras avaliarem a leitura do mapa em relação à escuta (GROMKO; RUSSELL, 2002, p. 335, 336). As autoras concluíram que

[...] as crianças que conseguem discriminar os padrões musicais estão predispostas a uma leitura mais precisa dos mapas de escuta gráfica e que a capacidade de percepção auditiva pode ter sido o resultado de uma experiência musical anterior (GROMKO; RUSSELL, 2002, p. 340)¹⁰⁵.

Essa habilidade de discriminação dos padrões musicais não foi, entretanto, relacionada à chamada “escuta ativa” – o que era uma das hipóteses das autoras. As três “condições de escuta” (GROMKO; RUSSELL, 2002) não influenciaram significativamente na precisão da leitura das crianças. A habilidade de discriminação esteve vinculada apenas ao grau de experiência musical das mesmas. O resultado daquelas que tinham experiência musical com aulas de piano, por exemplo, se destacou do resultado das crianças sem formação musical convencional, superando, inclusive, qualquer diferença de idade. Por isso, as autoras pontuaram que “[...] a experiência musical é mais influente que a maturação no desenvolvimento da percepção auditiva” (GROMKO; RUSSELL, 2002, p. 334)¹⁰⁶.

Se as habilidades de discriminação e identificação de elementos melódicos foram estudadas por Buonviri (2017) e os melódico-rítmicos por Gromko e Russell (2002), os elementos harmônicos, porém, aparecerem como foco apenas em uma pesquisa, de Liu (2018). Essa pesquisa desenvolvida por Liu (2018) investigou a habilidade de “conservação musical” em adultos, e foi inspirada nos estudos de Marilyn Pflederer Zimmerman¹⁰⁷ sobre a

¹⁰⁵ No original: “[...] we concluded that children who can aurally discriminate musical patterns are predisposed to more accurate reading of graphic listening maps and that aural perception ability may have been the result of previous musical experience” (GROMKO; RUSSELL, 2002, p. 340)

¹⁰⁶ No original: “[...] musical experience is more influential than maturation in the development of aural perception” (GROMKO; RUSSELL, 2002, p. 334).

¹⁰⁷ Marilyn Pflederer Zimmerman (1929-1995) foi uma importante pesquisadora na área da Psicologia do Desenvolvimento Musical, e parte de seus estudos foram dedicados ao desenvolvimento de uma adaptação da

“conservação em música”, tema suscitado a partir do conceito piagetiano de “conservação”. Mas, do que se trata a habilidade de “conservação”?

Segundo as autoras, conservação, no contexto do desenvolvimento musical, seria “[...] a capacidade de um indivíduo de manter a ideia de igualdade em relação a um estímulo musical complexo, apesar de deformações de aspectos temporariamente irrelevantes desse estímulo” (ZIMMERMAN; SECHREST, 1970, p. 25 apud LIU, 2018, p. 211, tradução minha)¹⁰⁸.

No caso da pesquisa de Zimmerman, Liu (2018, p. 211, tradução minha, grifos meus) indica que seu “procedimento básico para cada teste musical era criar um estímulo musical simples, alterá-lo sistematicamente e investigar se as crianças podiam *reconhecer* a uniformidade do estímulo musical original, *identificando* um aspecto inalterado do estímulo”¹⁰⁹.

Vê-se, a partir disso, que a habilidade de conservação demanda o acúmulo das habilidades de escuta abordadas até aqui: as habilidades de atenção, discriminação e identificação musical. Liu (2018, p. 212, grifos meus) explica que, por conta de acreditar-se que a percepção harmônica é “a última habilidade perceptiva a ser desenvolvida”, e por esse campo de investigação (pesquisas em percepção musical) concentrar-se principalmente em crianças, existem poucos estudos sobre a habilidade de conservação da melodia sob alterações harmônicas.

A investigação da conservação em música é uma tarefa difícil, pois, diferente das “tarefas de Piaget”, nas quais “as crianças são aptas a observar o processo de transformação de um determinado objeto e a transformação reversa do objeto ao seu estado inicial” (LIU, 2018, p. 212, tradução minha ¹¹⁰), o evento musical existe apenas no tempo, o que dificulta a observação e manipulação do evento sonoro.

Outra diferença qualitativa entre os procedimentos de estudos piagetianos e os da percepção musical diz respeito às etapas de conceituação, ou o que foi considerado como “identificação”, acima:

Teoria Cognitiva de Piaget para o contexto musical, principalmente no que se refere ao desenvolvimento das habilidades musicais de compreensão da melodia, do ritmo, da intensidade, entre outros aspectos.

¹⁰⁸ No original: “[...] the ability of an individual to retain the idea of sameness with regard to a complex musical stimulus despite deformations of temporarily irrelevant aspects of that stimulus” (Zimmerman & Sechrest, 1970, p. 25 apud LIU, 2018, p. 211).

¹⁰⁹ No original: “[...] the basic procedure for each musical task was to create a simple musical stimulus, alter it systematically, and then investigate whether children could recognize the sameness of the original musical stimulus by identifying an unchanged aspect of the stimulus” (LIU, 2018, p. 211).

¹¹⁰ No original: “[...] children were able to observe the process of transformation of a target object and the reverse transformation of the object to its initial state” (LIU, 2018, p. 212).

A conservação piagetiana é essencialmente uma relação entre percepção e formação de conceitos; no entanto, é difícil separar a aprendizagem perceptiva e conceitual na música, porque as duas são interdependentes. *O aprendizado musical começa com a percepção, a partir da qual são formados os conceitos subjacentes ao pensamento musical. Assim, o entendimento conceitual da estrutura musical reside na percepção dos elementos musicais* (LIU, 2018, p. 211, grifos meus)¹¹¹.

A autora ratifica, nesse trecho, a primazia da percepção – e da escuta – musical no processo educativo-musical. A formulação de conceitos musicais e, a partir disso, a cristalização desses conceitos na escuta, por meio da identificação, só é possível quando esses conceitos já foram percebidos no som. A escuta musical, mais uma vez, é tida como o princípio de toda e qualquer aprendizagem musical, subordinando a teoria a uma etapa ou estágio posterior.

Na conclusão de sua pesquisa, Liu destaca que

os resultados atuais sugerem que a capacidade de perceber ou pensar de forma reversível enquanto se ouve música pode ser uma habilidade necessária para entender contextos musicais mais complexos, como seguir variações temáticas através da conservação da melodia com harmonias variadas (LIU, 2018, p. 220, tradução minha)¹¹².

Diante da complexidade da habilidade de conservação, então, a autora sugere que a intervenção do professor de música deve acontecer. Um exemplo de intervenção posto por ela é que, caso os alunos tenham dificuldade em reconhecer uma melodia com diferentes acompanhamentos harmônicos, pode ser eficaz ouvir a melodia desacompanhada, em um primeiro momento, e apenas depois segui-la com uma harmonia diferente (LIU, 2018, p. 220)¹¹³.

4.2.3 Detecção de erros

A habilidade de detectar erros apareceu, nos textos, como uma habilidade auxiliar na formação de músicos e de professores de música. O artigo que mais se aprofundou sobre esse

¹¹¹ No original: “Piagetian conservation is essentially a relationship between perception and concept formation; however, it is hard to separate perceptual and conceptual learning in music because the two are interdependent. Musical learning starts with perception, from which concepts that underlie musical thinking are formed. Thus, the conceptual understanding of musical structure resides within the perception of musical elements” (LIU, 2018, p. 211).

¹¹² No original: “Current findings suggest that the ability to reversibly perceive or think while listening to music may be a prerequisite skill to understanding more complex music contexts, such as following thematic manipulations via conserving melody with varied harmonies” (LIU, 2018, p. 220).

¹¹³ No original: “For example, when students have difficulty recognizing a melody with different harmonic accompaniments, it may be effective to listen to the melody by itself first and then follow the melody with different harmony” (LIU, 2018, p. 220).

tema foi o escrito por Sheldon (2004a), mas em Waggoner (2011), Montemayor (2016) e Buonviri (2017) também se encontra a discussão sobre a habilidade de detecção de erros, mesmo que de forma sutil.

O exercício dessa habilidade se dá na prática musical e educativo-musical, e, geralmente, ocupa um papel importante na construção de uma performance musical. O desenvolvimento de uma performance musical, categoricamente, tem sempre uma dimensão educativa, pedagógica, e a detecção de erros parece ocupar um lugar de destaque no momento de avaliação do processo. É nesse sentido que Sheldon (2004a) propõe que “[...] a proficiência de detecção de erros é a chave para uma avaliação de alta qualidade da performance musical” (SHELDON, 2004a, p. 102, tradução minha)¹¹⁴.

Essa autora explorou, de forma minuciosa, dois fatores que potencialmente levariam à acuidade na detecção de erros: 1- “múltiplas escutas”, ou seja, ouvir a música repetidas vezes, e 2- “um referente auditivo correto”, isto é, uma versão “correta” da música antes da audição avaliativa. Essas condições poderiam “atenuar dificuldades na detecção e identificação de erros típicos do desenvolvimento de músicos, quando o erro ocorre em um ambiente relativamente natural, durante uma peça de câmara” (SHELDON, 2004a, p. 111, tradução minha)¹¹⁵.

Para entender, então, a habilidade de detecção de erros dos 76 graduandos em educação musical que participaram de sua pesquisa, a autora elaborou um procedimento simples. O teste se baseou em uma audição da versão considerada correta da música seguida de três audições de uma versão alterada. Foram implantados, nos áudios, erros de articulação, dinâmica/equilíbrio, entonação, afinação, ritmo e tempo, que deveriam ser identificados e marcados com círculos na partitura. Cada erro identificado deveria também ser tipificado em alguma dessas categorias, e escritos por caneta azul se identificados na primeira audição da versão alterada, em caneta vermelha, se identificados na segunda audição, ou em verde, na terceira chance. Os exemplos foram produzidos em MIDI (*Musical Instrument Digital Interface*), usando timbres de madeiras e metais. Os participantes ouviram 12 exemplos musicais, com um total de 120 erros implantados, sendo distribuídos 20 erros de cada tipo (articulação, dinâmica/equilíbrio, entonação, afinação, ritmo e tempo) (SHELDON, 2004a, p. 105).

¹¹⁴ No original: “[...] error-detection proficiency is key to high-quality assessment of musical performance” (SHELDON, 2004a, p. 102)

¹¹⁵ No original: “In this study, I set out to find how multiple listening and a correct aural referent might assuage difficulties in detecting and labeling errors typical of developing musicians when the mistake occurs in a relatively natural setting, during ensemble play” (SHELDON, 2004a, p. 111).

Após a análise dos acertos tipificados em cada categoria, a autora chega a uma conclusão contrária à sua hipótese, notando que

[...] múltiplas escutas e um referente auditivo correto podem não ajudar na acuidade da detecção de erros em tais configurações [...]. Talvez o fator mais crítico no desenvolvimento dessas habilidades seja o tempo na tarefa ou a experiência (SHELDON, 2004a, p. 112, tradução minha)¹¹⁶.

Percebe-se, então, que Sheldon (2004a) chega à mesma conclusão de Gromko e Russell (2002), que encontraram apenas na experiência musical das crianças, e não em sua idade, gênero ou condição de escuta (“passiva”, “ativa não estruturada” e “ativa estruturada”), o motivo para melhores resultados nos testes auditivos.

Sheldon (2004a) descreve que os ouvintes identificaram a maior parte dos erros na primeira audição, seguida, em número de identificações, da segunda e da terceira. Todavia, os participantes identificaram incorretamente os erros com mais frequência durante a primeira audição, seguida da segunda e da terceira. Esse resultado demonstrou, portanto, que a repetição da música não contribuiu para a acuidade da detecção de erros dos estudantes.

Por um viés mais qualitativo dos resultados, no total das três audições, os erros de afinação, articulação e ritmo foram corretamente identificados com mais frequência. Essa conclusão corrobora, segundo a autora, com a literatura da área, que afirma que “erros de ritmo e afinação são mais facilmente identificados em comparação com os de outros elementos musicais” (SHELDON, 2004a, p. 109)¹¹⁷. Outro dado que também reforça a literatura se expressa no fato de que os participantes identificaram melhor os erros nas vozes 1 e 2 do que nas vozes 3 e 4 - ou seja, ouviram “melhor” as vozes agudas.

Outro artigo que tratou da habilidade de detecção de erros em educadores musicais – em formação e em pleno exercício profissional – foi o escrito por Montemayor (2016). O autor parte da hipótese de que essa habilidade de escuta é fundamental para a *expertise* do professor de música, uma vez que professores *experts* “interpretam corretamente os desafios e as capacidades dos alunos e mantêm um senso aguçado da realização dos objetivos acadêmicos dos alunos e de seu progresso durante as aulas” (*Ibid.*, p. 295).

Nessa pesquisa, os participantes foram divididos em três grupos, representando três níveis de *expertise* musical: 1- músicos não graduados, 2- músicos graduados ou graduandos

¹¹⁶ No original: “Findings suggest that multiple listenings and a correct aural referent may not assist in error detection acuity in such settings [...] perhaps the most critical factor in the development of these skills is time on task, or experience” (SHELDON, 2004a, p. 112).

¹¹⁷ No original: “These findings are consistent with those in extant literature that rhythm and pitch errors are more readily identified compared to other musical elements” (SHELDON, 2004a, p. 109).

em educação musical instrumental ou licenciatura 3- professores de música graduados com uma média de 20 anos de experiência ensinando música instrumental (Ibid., p. 298).

Os participantes ouviram gravações de ensaios de 12 bandas de escolas de ensino médio. O pesquisador selecionou um total de 18 “pares” de música – cada música foi gravada duas vezes, em ensaios de dois dias consecutivos, com o objetivo de coletar amostras de “antes” e “depois”. Desse modo, os participantes avaliaram o progresso de cada uma dessas músicas a partir de três parâmetros: “qualidade sonora/entonação, musicalidade/expressividade e ritmo/articulação” (MONTEMAYOR, 2016, p. 298).

O resultado que Montemayor (2016, p. 303) obteve em sua pesquisa indicou a constância na avaliação dos professores *experts*, que deram as avaliações mais baixas em relação aos graduados em educação musical e aos não graduados em música. Esse resultado demonstrou não apenas uma exigência maior dos professores *experts*, mas também a utilização de outra estratégia avaliativa, explicada pelo pesquisador da seguinte forma: “[...] os professores de música *experts* não julgaram simplesmente as performances “depois” contra as de “antes”, como foram instruídos, mas sim contra um padrão internalizado de excelência essencial na performance” (MONTEMAYOR, 2016, p. 304, tradução minha)¹¹⁸.

O que Montemayor (2016) chama de “padrão internalizado de excelência” foi o que diferenciou os *experts* dos graduados e dos não graduados – em outras palavras, em sua perspectiva esse padrão explicou o porquê da diferença das escutas entre os participantes. O autor conclui que programas de educação musical devem buscar compreender e desenvolver a *expertise* de ensinar música em professores em formação – o que, sem dúvida, passaria pela internalização desse “padrão de excelência”.

Diante desses resultados e das contribuições de Sheldon (2004a) e de Montemayor (2016), contudo, é importante contextualizar a detecção de erros na prática pedagógico-musical.

Para educadores musicais, não basta apenas identificar o “erro” de um aluno, saber onde ele ocorreu e qual era o modelo correto. Essa etapa diagnóstica é importante, mas é o pressuposto de qualquer educação musical instrumental. Faz-se mais importante compreender esse “erro”, suas determinações, a lógica e as condições que possibilitaram ele acontecer em relação a todo o conjunto de “acertos”, e não de forma isolada, negativa. E isso é indubitavelmente diferente de buscar desenvolver, em professores de música, a “habilidade de

¹¹⁸ No original: “[...] the expert music teachers did not simply judge the “after” rehearsal trials against the “before” trials as they were instructed, but rather against an internalized standard of fundamental excellence in performance” (MONTEMAYOR, 2016, p. 304).

detecção de erros” por si só. Trata-se, antes, de desenvolver uma habilidade de percepção integral das “lógicas” que operam no aluno no momento de alguma inconformidade executada em relação à partitura.

É nessa perspectiva que Buonviri (2017) lembra a importância de se compreender outros fatores que agem sobre as habilidades de escuta: “fatores como familiaridade, memória auditiva e complexidade musical influenciam a maneira como os alunos ouvem durante tarefas focadas nas habilidades auditivas, como detecção de erros e ditados” (BUONVIRI, 2017, p. 348, tradução minha)¹¹⁹.

Essa argumentação não busca, de forma alguma, negar a importância da habilidade de detecção de erros defendida por Sheldon (2004a) e também por Waggoner (2011), mas apenas complementá-la no contexto de formação de educadores musicais:

Uma parte importante da preparação de estudantes de graduação em educação musical instrumental para o sucesso em suas futuras carreiras é o *desenvolvimento de habilidades de detecção de erros*. A capacidade de um maestro de ensaiar um conjunto de forma eficiente, empregando fortes habilidades de detecção de erros, tem o potencial de facilitar um melhor gerenciamento da sala de aula, performances mais precisas e musicais [...] (WAGGONER, 2011, p. 69, tradução minha, grifos meus)¹²⁰.

No contexto da formação de instrumentistas, por outro lado, a detecção de erros é uma habilidade importante para a efetivação do que Hewitt (2001) chama de “musicalidade independente”. A independência do aluno em relação ao professor no desenvolvimento musical, no entanto, é limitada porque “detectar erros” e “encontrar soluções para corrigir esses erros” são dois processos distintos e que, segundo o autor, “na maioria das vezes não estão associados” (HEWITT, 2001, p. 319).

À vista dos debates em torno da habilidade de detecção de erros tangenciados nesta subseção, conclui-se que a experiência musical é um fator determinante em seu desenvolvimento e que o exercício dessa habilidade não deve ocorrer de forma isolada, no sentido de um puro “diagnóstico de erros”, mas sim em conjunto com uma série de outras ações que contextualizem o “erro” musical e possibilitem formas de superá-lo.

¹¹⁹ No original: “Factors such as familiarity, aural memory, and musical complexity influence *how* students listen during focused aural skills tasks like error detection and dictation” (BUONVIRI, 2017, p. 348).

¹²⁰ No original: “An important part of preparing instrumental music education undergraduates for success in their future careers is developing error detection skills. A conductor’s ability to rehearse an ensemble efficiently by employing strong error detection skills has the potential to facilitate better classroom management, more accurate and musical performances [...]” (WAGGONER, 2011, p. 69).

4.3 Racionalidade e escuta musical

As habilidades de escuta apresentadas no item 4.2 são encontradas na dimensão mais imediata dos artigos analisados, ou seja, elas foram abordadas de forma explícita e intencional pelos autores. É necessário, todavia, ir além e compreender a articulação dessas habilidades de escuta entre si e a trama que elas revelam sobre a educação musical proposta. Logo, levanto como hipótese interpretativa das conexões entre as “habilidades de escuta” e a “educação do ouvido”, a racionalidade da escuta musical como princípio organizador da pedagogia do ouvido.

A ideia da racionalidade não apareceu explicitamente nos artigos analisados como uma habilidade de escuta em si. Antes, a concepção da racionalidade do ouvido pode ser percebida apenas na medida em que, a partir dos artigos, se reconhece as relações entre as habilidades de discriminação, identificação, conservação e detecção de erros musicais.

O atributo de racionalidade às habilidades estudadas pelos autores se alinha também aos modos de escuta musical considerados mais “racionais”, como a “escuta analítica” (CHO; BAEK; CHOE, 2019) e a “escuta musicológica” (COOK apud WEBB, 2007). Como se pode entender, entretanto, uma “escuta racional”? Por que diversos pesquisadores da educação musical, assim como os lidos no presente estudo, pautam com ênfase esse tipo de escuta, mesmo quando não o nomeia? A racionalidade é o único, ou o mais relevante atributo de uma “escuta educada”?

Descrever, analisar, avaliar, contextualizar e relacionar músicas foge, sem dúvida, da alçada de uma “habilidade receptiva” da escuta (SIMS; NOLKER, 2002), meramente internalizante. Essas ações também excedem as habilidades que Ilari e Sundara (2009, p. 357) identificaram em sua pesquisa – “perceber, distinguir e lembrar uma grande variedade de sons musicais”. Trata-se, então, de outro tipo de relação com a música, uma relação racional, que não negaria os momentos primários de “receptividade” e de “percepção”, mas que a partir deles superariam a dimensão “sensível” em direção à razão.

A racionalização da música e da escuta musical foi mais frequentemente abordada, nos artigos analisados, em pesquisas com alunos de graduação em música. A formação em nível mais avançado (curso superior) em música apareceu como o momento de maior dedicação ao desenvolvimento desse tipo de contato com a música.

Elkoshi (2019, p. 5) traz um exemplo de tal panorama quando fala sobre o curso de análise musical que foi objeto de sua pesquisa: “[...] o curso abordou o modo como a análise

musical desenvolve a 'audição analítica' e promove nossas habilidades como ouvintes”¹²¹. A autora procurou investigar em seu estudo o efeito desse curso de análise musical na escuta de estudantes de música. O curso, que era componente curricular de um curso de graduação em música, tinha como fundamentação, segundo a autora, a concepção da “música absoluta”¹²². Por esse motivo, a pesquisadora aprofundou o debate sobre a função da análise e do raciocínio na escuta musical.

Em sua revisão bibliográfica, Elkoshi ilustra, a partir da citação de um dos artistas mais relevantes da corrente do “absolutismo espiritual”, o alemão Eduard Hanslick (1825–1904), a prioridade da racionalidade na escuta musical: “O fator mais importante no processo mental que acompanha o ato de ouvir música é a *satisfação intelectual* que o ouvinte obtém ao seguir e antecipar continuamente as intenções do compositor” (HANSLICK apud ELKOSHI, 2019, p. 2, tradução minha, grifos meus)¹²³.

Na perspectiva de Hanslick, a construção desses “processos mentais” que acompanham “o ato de ouvir música” seria o objetivo da “educação do ouvido” dos alunos, quando pautada por esses princípios. As habilidades necessárias para “a satisfação intelectual” seriam também racionais, e, através de procedimentos “lógicos” associados à escuta e do reconhecimento prévio da harmonia ou da forma, deveriam “antecipar continuamente as intenções do compositor”¹²⁴. Nesse trecho, então, fica clara a correlação que o autor e sua matriz teórica estabelecem entre racionalidade e escuta musical. Essa correlação não é estranha aos objetivos de grande parte dos cursos de apreciação e percepção musical ainda hoje.

É necessário, contudo, diferenciar a inócua intelectualização cartesiana da escuta sob a qual se ergue a “música absoluta” da indispensável racionalidade analítica de alguns modos

¹²¹ No original: “[...] the course addressed the way music analysis develops ‘analytical hearing’ and promotes our skills as music listeners” (ELKOSHI, 2019, p. 5).

¹²² Elkoshi (2019, p. 2) aponta algumas pressuposições dos autores Hoffman e Hanslick, que cultivaram o paradigma da música absoluta, e dentre elas se destacam: “a música como uma arte independente, que constrói um mundo à parte para si”, “música não é nada mais que um fenômeno sonoro”, “a música instrumental é a verdadeira música” (HOFFMANN, 1908)); “a música não tem subordinação para além da combinação de sons que ouvimos”, “quaisquer ideias extramusicais distraem o ouvinte da beleza da música” (HANSLICK, 1957); “a música, em última análise, é sobre música – uma arte independente que tem pouca necessidade de associação com as palavras”.

¹²³ No original: “The most important factor in the mental process which accompanies the act of listening to music is the intellectual satisfaction which the listener derives from continually following and anticipating the composer’s intentions” (HANSLICK apud ELKOSHI, 2019, p. 2).

¹²⁴ Percebe-se aqui o pressuposto da música como linguagem, através da qual o compositor “comunica” uma mensagem ou sentimento. Para uma crítica do paradigma da música como linguagem, ver Costa (2018).

de escuta musical – as operações do território sonoro são múltiplas¹²⁵. A escuta musical, afinal, opera de diferentes formas em distintos contextos e em diversas músicas.

Na tentativa de sustentar um aparato metodológico útil para a investigação dessas diversas racionalidades musicais, uma das alternativas possíveis seria a elaboração teórica da separação dos elementos musicais em “intramusicais” e “extramusicais”, que estariam presentes nas diversas manifestações musicais. Essa elaboração, muito difundida no campo da educação musical por Green (1997)¹²⁶, também é encontrada em Elkoshi (2019), que define os termos da seguinte maneira:

“Intramusical” se refere puramente a elementos sonoros como ritmo, afinação, dinâmica, timbre, instrumentação, harmonia e articulação, os quais são, habitualmente, considerados “fatos musicais”, “propriedades analíticas do som” ou “conceitos organizadores” na teoria musical (como em La Rue, 1970). “Extramusical” se refere aos conteúdos referenciais (Meyer, 1956), nomeadamente correlações programáticas com a música por meio de imagem, metáfora, narrativa, expressão emocional, insinuação cultural, etc. (ELKOSHI, 2017 apud ELKOSHI, 2019, p. 5)¹²⁷.

Apesar dessa autora não corroborar com uma oposição desses elementos no aprendizado musical, esse tipo de concepção binária do fazer musical, quando combinada com o acento negativo que a “música absoluta” atribui ao “extramusical”, produz uma hierarquia que favorece os elementos intramusicais em detrimento dos extramusicais. Essa compreensão tal como está posto pode se desdobrar em diversas implicações, inclusive em políticas educacionais:

Parece que alguns formuladores de políticas temem que o "aprendizado genuíno da música" seja comprometido caso o precioso tempo de aula seja desperdiçado por considerações emocionais "extramusicais". Os educadores musicais sentem que devem se opor à tendência de prestar muita atenção às emoções e instruem seus alunos a descrever a música como meramente um produto dos sons (ELKOSHI, 2019, p. 14, tradução minha)¹²⁸.

¹²⁵ Ver Obici (2008, p. 99-103).

¹²⁶ Green (1997) desenvolve um estudo acerca dos significados musicais “inerentes” e “delineados” tendo como base a distinção entre “intramusical” e “extramusical”.

¹²⁷ No original: “‘Intra-musical’ refers to purely sonic elements such as rhythm, pitch, dynamics, timbre, instrumentation, harmony and articulation, which are habitually considered ‘musical facts’, ‘analytical properties of sound’ or ‘organizing concepts’ in Western music theory (e.g. La Rue, 1970). ‘Extra-musical’ refers to referential contents (Meyer, 1956), namely, programmatic correlations with music via imagery, metaphor, narrative, emotional expression, cultural insinuation, etc. (Elkoshi, 2017)” (ELKOSHI, 2019, p. 5).

¹²⁸ No original: “It appears that some policy makers fear that ‘genuine music learning’ will be compromised because precious class time might go to waste by emotional ‘extra-musical’ considerations. Music educators feel that they must stand up against the tendency to pay too much attention to emotions, and instruct their students to describe music as merely the product of sounds” (ELKOSHI, 2019, p. 14).

É interessante notar que essa concepção fragmentada da música nas salas de aula, como lembra a autora, não se volta aos aspectos “extramusicais” exatamente por não tomar a música como produto social. Outro fato intrigante ressaltado pela autora se expressa quando ela nota a “*tendência* [dos alunos] de prestar muita atenção às emoções”. Caso a tendência da escuta seja priorizar a dimensão emocional em vez da lógico-racional, poder-se-ia dizer que o trabalho desses educadores musicais exemplificados por Elkoshi (2019) seria o de “corrigir o ouvido” dos alunos numa direção contrária a tal “tendência”, modificar a função da sua escuta e o seu modo. Até que ponto, então, a “intramusicalidade” é uma categoria útil para a compreensão da escuta musical, dada sua natureza secundária para os ouvintes?

Por outro lado, não basta apenas reconhecer, como no artigo de Elkoshi (2019), o valor do “extramusical” para que o “aprendizado genuíno da música” aconteça. Parece ser preciso ir além da divisão arbitrária entre o intra e o extramusical como aspecto universal da música, uma vez que essa própria divisão se mostra insuficiente como suporte teórico para o estudo de práticas musicais, principalmente aquelas fora da tradição clássica europeia.

É nesse sentido, portanto, que o que é um elemento “extramusical” para determinada música em determinada situação de escuta, poderia ser a chave “intramusical” para outra prática musical. Pensando-se em um contexto musical diferente dos tratados nos artigos, como, por exemplo, na música Kaluli¹²⁹, a inadequação desses termos saltaria aos olhos: o “intramusical”, a instrumentação e o timbre, são elementos consequentes da metáfora e da narrativa (“extramusicais”), sendo esses últimos que organizam toda a lógica e os “fatos musicais”. O termo “extramusical” para se referir ao que há de mais interno e essencial na música do povo Kaluli definitivamente não é apropriado. Assim se dá, também, com diversas culturas populares brasileiras, nas quais as determinações sociais não podem ser externalizadas, ou tomadas como “extra”, das manifestações sonoras.

Um dos artigos analisados, por outro lado, buscou sistematizar um modo de escuta que não antagonizasse os elementos da música em apenas “intra” e “extramusical”, “racionalis” e “emocionalis”, mas que articulasse os diversos aspectos musicais. O artigo de Smialek e Boburka (2006) tratou do que os autores denominaram “escuta crítica”:

Definimos a escuta crítica como uma combinação de *percepção* e *pensamento* crítico. A identificação de vários atributos de elementos musicais, como timbre, métrica e modo, é essencialmente de natureza perceptiva. O reconhecimento da textura musical requer um grau adicional de pensamento crítico, porque o ouvinte deve primeiro "desmontar"

¹²⁹ Para uma explanação mais detalhada da função da metáfora na organização sociomusical do povo Kaluli, ver “Estrutura sonora como estrutura social”, de Steven Feld (2015).

cognitivamente as várias camadas ouvidas no tecido musical de uma peça e depois decidir se elas funcionam como melodia ou acompanhamento. A determinação do estilo musical, período, gênero ou compositor de uma composição requer a percepção e a aplicação do conhecimento existente sobre o estilo musical. Os atributos de vários elementos musicais devem primeiro ser percebidos. O ouvinte compara, então, o padrão resultante dos elementos com as características de um estilo, gênero ou compositor específico para determinar uma melhor classificação (SMIALEK; BOBURKA, 2006, p. 62, grifos meus)¹³⁰.

Na concepção dos autores, esse modo de escuta atuaria em “camadas”, partindo de aspectos particulares do som, como “timbre, métrica e modo”, em direção a relações mais amplas entre os diversos sons, como a organização das texturas musicais. Para tanto, eles dividem dois momentos da escuta: um de “natureza perceptiva” e outro de “natureza reflexiva”. Apesar da concentração da racionalidade nesse último momento, com as ações de comparação entre músicas, classificação, e localização histórica e estética, os autores demarcam também o exercício da habilidade de identificação, tratada no subitem 4.2.2, como um pressuposto da “percepção”.

Esse artigo parece demonstrar uma noção mais rica da “racionalidade musical”, no qual discute-se que, apesar da divisão entre percepção e pensamento crítico, esses dois processos se complementam dialeticamente.

Em suas conclusões, os autores apontam que “o resultado mais revelador das avaliações dos alunos foi o reconhecimento do valor do aprendizado cooperativo no desenvolvimento de sua capacidade de pensar e ouvir criticamente (SMIALEK; BOBURKA, 2006, p. 69)¹³¹.

Outro artigo que tangenciou o tema da racionalização na música foi aquele escrito por Sheldon (2004b). O objetivo da autora consistiu em determinar em que grau os participantes de sua pesquisa poderiam relacionar a terminologia musical convencional e termos da linguagem figurativa com o que determinados trechos musicais comunicavam em

¹³⁰ No original: “We define *critical listening* as a combination of perception and critical thinking. Identifying various attributes of musical elements such as timbre, meter, and modality is essentially perceptual in nature. Recognizing musical texture takes a further degree of critical thinking, because the listener must first cognitively “dismantle” the various layers heard in a piece’s musical fabric and then decide whether they function as either melody or accompaniment. Determining a composition’s musical style period, genre, or composer requires both perception and the application of one’s existing knowledge of musical style. Attributes of a number of musical elements must first be perceived. The listener then compares the resulting pattern of elements to those characteristics of a particular style, genre, or composer to determine the best fit” (SMIALEK; BOBURKA, p. 62)

¹³¹ No original: “The most telling result of the student evaluations was that students recognized the value of cooperative learning in the development of their ability to think and to listen critically” (SMIALEK; BOBURKA, 2006, p. 69).

termos de “expressividade musical” (Ibid., 360)¹³². Sheldon defende o uso da linguagem figurativa para descrever a música e diz que as habilidades vindas da interpretação da linguagem figurativa são essenciais na aprendizagem musical (Ibid., p. 357).

A autora desenvolveu a pesquisa em várias etapas. Na primeira, ao longo de dois anos ela recolheu um total de 502 exemplos de analogias ou metáforas usadas para ensinar expressividade na performance para músicos. Esses exemplos foram recolhidos com 73 estudantes de educação musical, 14 graduados em educação musical e 22 educadores musicais em exercício profissional (SHELDON, 2004b, p. 360). Após a organização e a categorização, a autora reduziu tais analogias e metáforas em três grupos de expressão musical:

- 1 - Rápido, leve, destacado [*swift, light, detached*];
- 2 - Lento, ligado, conectado [*slower, legato, connected*];
- 3 - Pesado e escuro [*heavy and dark*].

Na segunda fase da pesquisa, 29 graduandos e graduados em educação musical gravaram trechos melódicos a partir de 11 “termos figurativos”, dentro dos 3 grupos supracitados. Dessa forma, cada frase melódica foi gravada 11 vezes, cada uma ilustrando uma figuração diferente. Três professores universitários e um doutorando avaliaram as gravações e selecionaram as quatro que melhor relacionavam a expressão de cada performance com a declaração figurativa proposta. Essas gravações foram utilizadas para a próxima etapa.

Na etapa seguinte da pesquisa, a autora realizou dois testes. No teste A, os participantes ouviram os exemplos musicais gravados e selecionaram quais “termos figurativos” melhor os descreviam. Eles puderam ouvir todas as adaptações da melodia e ainda uma execução, ao teclado, de uma versão não estilizada. No teste B, os mesmos trechos foram reproduzidos e as respostas dos participantes foram relacionadas aos termos musicais “oficiais”, à terminologia musical normalmente usada nas partituras.

Diante dos resultados desses testes, foi feita uma análise para avaliar “a capacidade dos ouvintes de corresponder com precisão as músicas às expressões pretendidas, conforme sugerido aos músicos pelos termos figurativos predeterminados” (SHELDON, 2004b, p. 363, tradução minha)¹³³. A análise buscou entender qual seria o grau de “exatidão” de termos

¹³² No original: “The purpose of the study was to determine the degree to which listeners could match the expression of the music examples with explicit musical terminology and matching figurative language” (SHELDON, 2004b, p. 360).

¹³³ No original: “Data were analyzed to determine the listeners' ability to accurately match performance with intended expressions as suggested to the performer by predetermined figurative statements” (SHELDON, 2004b, p. 363).

figurativos, como metáforas e analogias, para que os participantes descrevessem as qualidades expressivas das músicas.

A autora chegou à conclusão que, de via de regra, “os ouvintes perceberam mais ambiguidade quando apresentados com afirmações figurativas em comparação com a terminologia tradicional” (SHELDON, 2004b, p. 363, tradução minha)¹³⁴. Apesar desse fato, Sheldon (2004b) não rejeita o uso da linguagem figurativa na educação musical em favor das terminologias tradicionais. Percebe-se que a autora vê na alegoria, na simbologia, também uma racionalidade potente para o ensino-aprendizagem musical:

O problema com a linguagem figurativa também é sua beleza; muitas vezes é indireta, frequentemente tortuosa, ambígua, remanescente, colorida e provocativa. [...] Por sermos educadores musicais, usamos palavras para tentar articular o inexprimível na música para que nossos alunos possam aprender. A forma de melhor expressar em palavras pode ser, conjuntamente, o explícito e o implícito (SHELDON, 2004b, p. 367, tradução minha)¹³⁵.

Tem-se, então, tanto na pesquisa de Smialek e Boburka (2006) quanto na de Sheldon (2004b) que, quando a racionalidade musical é entendida em sua multidimensionalidade, no processo de práxis, na dialética do sensível e do teórico, o trabalho educativo-musical pode pautar de forma positiva a própria racionalidade como um aspecto social da escuta. Isso quer dizer questionar na prática pedagógica os pensamentos sobre as músicas, pois esses mesmos pensamentos são também a escuta.

No aprendizado cooperativo Smialek e Boburka (2006) reconheceram o desenvolvimento mais eficaz da escuta crítica, e essa contribuição oferece aos educadores musicais mais um estímulo à contraposição ao dogma da “música absoluta” sem a abdicação inteira da racionalidade musical.

4.4 O ouvido perfeito

Ao longo do capítulo foram tratados diversos aspectos da escuta musical investigados pelos autores dos artigos em diferentes contextos musicais. Algumas generalizações do que seria o “ouvido ideal”, entretanto, saltam aos olhos durante a leitura

¹³⁴ No original: “[...] listeners perceived more ambiguity when presented with figurative statements compared to terminology” (SHELDON, 2004b, p. 363).

¹³⁵ No original: “The trouble with figurative language is also its beauty; it is often indirect, circuitous at times, ambiguous, reminiscent, colorful, and provocative. [...] Because we are music educators, we use words to try ‘to articulate the inexpressible in music so our students might learn. How to best express in words might be in combination, the explicit and the implicit’” (SHELDON, 2004b, p. 367).

dos textos. Essa seção de conclusão do capítulo sintetizará brevemente essas abordagens valorativas do ouvido musical.

Retomando o Quadro 5, que apresenta a categorização da escuta no conjunto de artigos, vê-se que pelo menos três termos se referem implicitamente a um “tipo melhor” de escuta: “escuta habilidosa” (em BUONVIRI, 2017), “escuta significativa” (em MADSEN; GERINGER, 2008) e “escuta efetiva” (em MADSEN; GERINGER, 2008).

Em Cho, Baek e Choe (2019) essa mesma ideia aparece de forma indireta, pelo termo “escuta eficaz”, na revisão que os autores fazem sobre os tipos de escuta:

Kirnarskaya e Winner (1997) descreveram o desenvolvimento do ouvido expressivo, da sensibilidade e timbre, e do ouvido analítico, do foco em relações estruturais na música – isto é, reconhecimento de elementos musicais e temas, estruturas hierárquicas, desenvolvimento de temas estruturados, transformações de temas, etc. Eles enfatizaram que os professores devem organizar as atividades dos alunos de maneira significativa para garantir que possam desenvolver habilidades analíticas, a fim de entender as características da música mencionadas acima. Bauer (2014) menciona que gráficos de leitura, ou mapas de escuta, criados por professores, ajudaram estudantes a desenvolver sua *escuta musical eficaz* (CHO; BAEK; CHOE, 2019, p. 138 e 139, tradução minha, grifo meu)¹³⁶.

É, porém, no artigo de Flowers e O’Neil (2005) em que mais explicitamente se delineia a qualidade de um ouvinte ideal: “no entanto, todas as pessoas têm distrações mentais ocasionais, algumas mais que outras em uma base persistente. *Os bons ouvintes aprendem a ignorar essas interrupções ocasionais e a focar na tarefa*” (FLOWERS, J. O’NEILL, 2005 p. 318, tradução minha, grifos meus)¹³⁷.

Todos esses exemplos são fragmentos do que muitas vezes se entende como o “bom ouvido”, uma “boa escuta”. Ao contrapor esse entendimento, a pretensão das discussões ao longo deste capítulo não foi, de modo algum, relativizar e sustentar que qualquer modo de escuta é válido para qualquer contexto musical, mas sim questionar a sistematização da educação do ouvido em torno de elementos próprios de uma única prática musical, a música “clássica” europeia.

¹³⁶ No original: “Kirnarskaya and Winner (1997) described the development of the *expressive ear*, of sensitivity and timbre, and the *analytical ear*, a focus on structural relationships in music — that is, recognition of musical elements and themes, hierarchical structure, development of structural themes, transformation of themes, etc. They stressed that teachers should organize students’ activities in meaningful ways to ensure students can develop analytic ability in order for them to understand the abovementioned characteristics of music. Bauer (2014) mentioned that teacher-created call charts or listening maps helped students increase their effective music listening” (CHO et al, 2019, p. 138 e 139).

¹³⁷ No original: “Nevertheless, everybody has occasional mental distractions, some more than others on a persistent basis. Good listeners learn to ignore these occasional interruptions and refocus on the task” (FLOWERS, J. O’NEILL, 2005 p. 318).

A reflexão, extremamente necessária para educadores musicais, acerca de qual ouvido se quer desenvolver, passa por questões da tradição conservatorial inculcada nas formações acadêmicas e pelo eurocentrismo que fecha os ouvidos “efetivos” e “habilidosos” às músicas praticadas fora das salas de concerto.

Nesses artigos, o desenvolvimento do ouvido musical de crianças e de estudantes de música no geral parece ser conduzido da mesma forma como o desenvolvimento da própria prática instrumental – em direção a habilidades específicas e esteticamente ligadas à música “erudita”. É importante lembrar, todavia, que, assim como os instrumentos musicais são históricos e localizados, e suas características são sínteses de necessidades de desenvolvimentos técnicos e sociais, o ouvido também não é um ente autodeterminado, autoformador.

No fronte de ouvidos já calcados em determinações sociais, o professor de música é quem pode e deve colocar esses mesmos ouvidos musicais como foco de reflexão e como *objeto* central do processo educativo-musical de seus alunos. E isso só parece ser possível numa práxis educativo-musical dialógica¹³⁸ fundamentada em outra ideia de educação do ouvido.

¹³⁸ Nos termos de Freire (2007, p. 99), essa retomada de si como objeto possibilita aos alunos “conhecer não só a *objetividade* em que estão, mas a consciência que tenham desta objetividade; os vários níveis de percepção de si mesmos e do mundo *em* que e *com* que estão”.

5 A PEDAGOGIA DA MÚSICA NA EDUCAÇÃO DO OUVIDO

Abordados no capítulo anterior os aspectos reflexivos e teóricos sobre a questão da “educação do ouvido” e seus elementos fundamentais nos artigos, é importante que as estratégias e recursos pedagógicos sejam objeto da análise imanente dos textos.

A “leitura imanente” revelou três principais estratégias pedagógicas para a educação da escuta musical nas aulas de música: a utilização de “mapas de escuta”, de novas tecnologias e da escuta musical coletiva em sala de aula. Essas práticas se destacaram do ditado, que foi tratado no item 4.2.2, não apenas pela maior recorrência nos artigos, mas por causa da sua nebulosidade nos processos de ensino-aprendizagem da escuta musical.

5.1 Mapas de escuta

A estratégia pedagógica mais citada no conjunto dos artigos analisados foram os “mapas de escuta”, também chamados de “mapas gráficos”, “guias gráficos”, “gráficos de percepção” e “gráficos de leitura”. Trata-se de grafias alternativas e geralmente simplificadas de aspectos específicos das músicas, tais como forma, ritmo, melodia ou intensidade. Esses mapas são normalmente utilizados em aulas de musicalização e percepção musical, e têm como objetivo “guiar” o aluno em sua experiência de escuta, selecionando, priorizando e direcionando um foco para a escuta.

Também podendo ser, por essas características, considerados um tipo de material didático¹³⁹, “mapas visuais ou guias projetados para fornecer representações icônicas de características musicais de exemplos de escuta são comumente encontrados em coleções de livros básicos e textos de educação musical” (SIMS, 2005, p. 80, tradução minha)¹⁴⁰.

Apesar dessa recorrência no âmbito do ensino de música, pode-se também empregar os diferentes tipos de mapas gráficos como recursos analíticos de textura, densidade e espectro sonoro. O uso circunscrito nas pesquisas investigadas aqui, porém, se dá unicamente no caráter didático desses materiais.

¹³⁹ “Materiais didáticos’ incluem *qualquer coisa que possa ser usada para facilitar o aprendizado* [...]. Podem ser linguísticos, visuais, auditivos ou cinestésicos, e podem ser apresentados impressos, através de performance ou exibição ao vivo, ou em CD-ROM, DVD e internet” (TOMLINSON, 2013, p. 2, tradução minha, grifos meus).

¹⁴⁰ No original: “Visual maps or guides designed to provide iconic representations of musical characteristics of listening examples are commonly found in basal music series books and music education texts” (SIMS, 2005, p. 80).

O artigo que se debruçou de forma mais sistemática na investigação desses materiais foi o escrito por Gromko e Russel (2002)¹⁴¹. Buscando compreender as relações entre a *percepção* auditiva de crianças pequenas, a *condição* auditiva (“ativa estruturada”, “ativa não estruturada” e “passiva”) e a *leitura* precisa de mapas gráficos de audição, as autoras utilizaram três mapas de escuta – de um livro comercializado¹⁴², não produzido pelas mesmas – como instrumentos avaliativos.

Procurava-se entender, nessa pesquisa, qual “condição de escuta” proporcionaria uma maior acuidade de leitura dos mapas de escuta. Por “condição de escuta”, as autoras se referem ao tipo de engajamento das crianças com a música. Nessa investigação, as condições foram três: ouvir livremente, na “escuta passiva”; desenhar espontaneamente os movimentos da música na areia, na “escuta ativa não estruturada”; e imitar uma coreografia da música dirigida pela primeira autora, na “escuta ativa estruturada” (GROMKO; RUSSEL, 2002, p. 337). A “efetividade” dessas três condições de escuta seria medida, então, por uma segunda atividade comum a todos os participantes, utilizando os mapas gráficos para guiar a escuta musical.

A hipótese das autoras se construiu a partir de um estudo de Gromko e Poorman (1998 apud GROMKO; RUSSEL, 2002), que relatou que,

quanto mais ativas e comprometidas as crianças estiveram durante a audição, melhor foi a percepção da forma da composição. As crianças que traçaram um mapa de escuta gráfica tiveram melhor desempenho na tarefa de percepção de formas musicais do que aquelas que apenas ouviram atentamente. [...] a condição auditiva que incluía elementos visuais e cinestésicos, além do componente auditivo, foi mais eficaz em melhorar a percepção auditiva das crianças quanto à forma musical. A eficácia das respostas cinestésicas para melhorar a percepção auditiva do som musical não é uma ideia nova (GROMKO; RUSSELL, 2002, p. 334, tradução minha)¹⁴³.

Como apresentado no item 4.2.2, a hipótese de que a “escuta ativa” estava significativamente relacionada à precisão na leitura dos mapas de escuta não foi confirmada. Contudo, as autoras apontam uma relação entre a capacidade perceptiva das crianças e a precisão na leitura gráfica. Segundo elas, a habilidade de discriminação de padrões é o

¹⁴¹ O resumo da investigação de Gromko e Russel (2002) se encontra no item 4.2.2.

¹⁴² “The music connection”, de Silver Burdett Ginn (1995).

¹⁴³ No original: “The more active and engaged children were during listening, the better their perception of the form of a composition. Children who traced a graphic listening map performed better on the form perception task than did those who merely listened intently. [...] the listening condition that included both visual and kinesthetic elements in addition to the aural component was most effective in enhancing the children's aural perception of musical form. The effectiveness of kinesthetic responses for enhancing aural perception of musical sound is not a new idea.” (GROMKO; POORMAN apud GROMKO; RUSSELL, 2002, p. 334).

elemento chave para uma leitura mais precisa, e, no caso de sua pesquisa, essa habilidade estava presente principalmente nas crianças que já estudavam piano há algum tempo (GROMKO; RUSSELL, 2002, p. 340).

Essas autoras não investigaram, contudo, como os mapas de escuta poderiam ser úteis para o desenvolvimento de habilidades musicais. Sua função como “teste” de um determinado tipo de escuta foi considerada uma estratégia para diagnosticar habilidades já presentes nos alunos que participaram da pesquisa.

Mobilizando, então, a habilidade de atenção (item 4.2.1) através da “escuta ativa” e a habilidade de discriminação (item 4.2.2), uma vez que a leitura precisa de mapas de escuta demanda a capacidade de discriminar padrões musicais, os mapas de escuta seriam estratégicos para entender a etapa do desenvolvimento musical das crianças. Essa funcionalidade, apesar de importante, não apareceu integrada a nenhuma proposta de intervenção pedagógica ou de investigação no texto das autoras.

Elas, ao final do texto, escrevem uma recomendação para a utilização “mais apropriada” de mapas de escuta como estratégias pedagógicas:

Ao decidir quais mapas de audição são mais adequados ao desenvolvimento, o educador musical deve levar em consideração a experiência musical anterior das crianças em ouvir e ler músicas, bem como sua capacidade de perceber os detalhes nas músicas representadas nos gráficos do mapa (GROMKO; RUSSELL, 2002, p. 341, tradução minha)¹⁴⁴.

Esse trecho, apesar de apontar para o educador musical a necessidade de conhecer o aluno, pode trazer algumas dúvidas quanto ao uso dos mapas: existe potencialidade de aprendizagem com os mapas, ou eles são apenas instrumentos de “medição” da “qualidade” da escuta musical? Qual tipo de trabalho pedagógico com os mapas de escuta o professor de música pode promover quando os alunos não têm “experiências anteriores com leitura de música” ou quando ainda não conseguem “perceber os detalhes nas músicas representadas” (GROMKO; RUSSELL, 2002, p. 341)?

De outro ponto de vista, mais propositivo, os mapas de escuta foram citados rapidamente no texto de Webb (2007), quando o autor resumizou o modelo de escuta musical de Campbell (2004). O objeto de Webb em seu artigo foi a “escuta entre mídias”, um modo de escuta próprio da relação com materiais audiovisuais. Seu objetivo consistiu em explorar

¹⁴⁴ No original: “In deciding which listening maps are most developmentally appropriate, the music educator must take into consideration the children's previous musical experience in music listening and music reading, as well as their ability to perceive the details in the music that are represented in the graphics of the map” (GROMKO; RUSSELL, 2002, p. 341).

teoricamente as possibilidades pedagógicas desse modo de escuta para a educação musical e, segundo o pesquisador, “a aplicação do modelo de escuta de Campbell para formas musicais com novas configurações, como o trabalho musical visual, [...] pode ajudar a moldar a educação musical em uma experiência multidimensional” (WEBB, 2007, p. 158, tradução minha)¹⁴⁵.

Tal modelo conta com três fases:

Na primeira fase, ou Fase Atenta, do modelo de Campbell, a escuta é focada em "elementos e estruturas musicais" e é "guiada pelo uso de pontos de foco ou diagramas especificados (incluindo notação e '*mapas*' que levam um ouvinte de um evento musical para o outro)". A segunda fase, Engajada, requer "a participação ativa do ouvinte em algum aspecto do fazer musical" (como cantar ou tocar uma parte da música, ou "mover-se euríticamente [*eurythmically*] ou em um padrão de dança real" enquanto a música, gravada ou ao vivo, está soando). A terceira fase, Enativa, envolve "escuta intensiva de todas as nuances musicais" como parte da recriação da música em performance "da forma mais estilisticamente precisa possível" (CAMPBELL, 2004 apud WEBB, 2007, p. 150, 151, tradução minha, grifos meus)¹⁴⁶.

Esse modelo pedagógico de Campbell, denominado de “Ouvir para aprender”, está presente no seu livro “*Teaching music globally*” (2004). Webb (2007) aponta que esse modelo foi “projetado para experiências holísticas de escuta”¹⁴⁷, e a “escuta entre mídias” se coloca como uma dessas experiências. A partir dessa discussão, pode-se entender os próprios mapas de escuta como “multidimensionais”, uma vez que, em seu uso, integram visão e audição simultaneamente.

É interessante notar, também, que o uso dos mapas de escuta, nesse modelo, aconteceria na fase primária, uma etapa inicial da “educação do ouvido”. O nome dela, “Fase atenta”, faz coro ao que foi discutido no subitem 4.2.1: a atenção enquanto habilidade de escuta aparece, para esses educadores musicais, como um pressuposto de qualquer

¹⁴⁵ No original: “[...] the application of Patricia Campbell’s listening model to reconfigured musical forms such as the visual musical work, [...] can assist in shaping music education into a multi-domain experience” (WEBB, 2007, p. 158).

¹⁴⁶ No original: “In the first or Attentive phase of Campbell’s model, listening is focused on ‘musical elements and structures’ and is ‘guided by the use of specified points of focus or diagrams (including notation and ‘maps’ that lead a listener from one musical event to the next)’. The second, Engaged phase requires ‘the active participation by a listener in some extent of music making’ (such as singing or playing a part of the music, or ‘moving eurythmically or in an actual dance pattern’ while the music, recorded or live, is sounding). The third, Enactive phase involves ‘intensive listening to every musical nuance’ as part of recreating the music in performance ‘in as stylistically accurate a way as possible’” (CAMPBELL, 2004 apud WEBB, 2007, p. 150, 151).

¹⁴⁷ No original: “Patricia Campbell’s ‘listen-to-learn’ pedagogical model as articulated in *Teaching Music Globally* (Campbell, 2004: 54–55) is ideal, being especially designed for holistic listening experiences” (WEBB, 2007, p. 150).

experiência de escuta musical. Ela aparece como a primeira habilidade e o primeiro tópico pedagógico necessário ao trabalho educativo-musical.

Além disso, percebe-se no modelo de Campbell (2004) apresentado por Webb (2007) pelo menos mais duas premissas: primeiramente, a “Fase Atenta”, com os mapas de escuta, não é considerada uma “participação ativa do ouvinte em algum aspecto do fazer musical” como na “Fase engajada” - ideia subjacente na qual a escuta é, ainda, passiva, e; em segundo lugar, é estabelecida uma conexão implícita entre o uso de mapas de escuta e o desenvolvimento da atenção – conexão similarmente hipotetizada por Sims (2005), e que será apresentada abaixo.

Tangenciando tais questões de um ponto de vista menos aprofundado, a revisão bibliográfica de Cho, Baek e Choe (2019, p. 134, 138, 139, tradução minha) destaca que diversas pesquisas se “concentraram na adoção de mapas de escuta ou descrição verbal como uma atividade de aprendizado musical para aumentar a atenção dos alunos”, e, a fim de ilustrar isso, cita as pesquisas de Cassidy (2001), Flowers; O'Neill (2005), Gromko; Russell (2002), D.C. Johnson (2011) e Sims (2005)¹⁴⁸. Os autores também recuperam que Bauer (2014) indicou que gráficos de leitura, ou mapas de escuta, criados por professores, ajudaram estudantes a desenvolver sua escuta musical eficaz. Mencionando tais pesquisas e indícios de que os mapas de escuta podem proporcionar aprendizagens¹⁴⁹, Cho, Baek e Choe (2019) acreditam que o papel dos mapas de escuta ultrapassa aquele de diagnóstico da escuta, mas não se debruçam sobre a natureza das aprendizagens com o material.

A pesquisa de Sims (2005) também fez referência aos mapas de escuta. Em sua pesquisa, entretanto, ela esclarece que “embora uma atividade do tipo “mapa” foi utilizada no presente estudo, seu objetivo não era determinar a precisão das percepções, mas servir como um possível estímulo para o aumento do tempo de escuta” (SIMS, 2005, p. 80, tradução minha)¹⁵⁰.

Poder-se-ia, segundo a hipótese da autora, vislumbrar nos mapas de escuta musical a função de estímulo ao crescimento da duração do tempo de escuta (Sims se refere à duração

¹⁴⁸ No original: “Recently, a variety of strategies have been introduced to increase students’ active and positive participation in music listening. In this effort, attention has been suggested as one of the critical elements for meaningful music listening (Madsen & Geringer, 2008). In order to enhance students’ attention, research has focused on adopting listening maps or verbal description as a learning activity in music (Cassidy, 2001; Flowers & O’Neill, 2005; Gromko & Russell, 2002; D. C. Johnson, 2011; Sims, 2005)” (CHO; BAEK; CHOE, 2019, p.134).

¹⁴⁹ Apesar de Cho, Baek e Choe (2019, p. 134, 138, 139) fazerem referência ao estudo de Gromko e Russel (2002), que foi abordado no início do presente subitem, não parece ser possível identificar nele nenhuma sinalização quanto ao desenvolvimento da atenção através dos mapas de escuta.

¹⁵⁰ No original: “While a mapping-type activity was used in the present study, its purpose was not to determine accuracy of perceptions, but to serve as a possible stimulus for increasing listening time” (SIMS, 2005, p. 80).

do tempo da escuta concentrada, que geralmente é curta em crianças). Todavia, os resultados de sua pesquisa não apontaram nessa direção: a “escuta ativa”, com o uso dos mapas de escuta, não apresentou, em média, uma duração maior que a “escuta livre”, sem os mapas (SIMS, 2005, p. 81).

Somando-se a esse cenário inconclusivo sobre os mapas de escuta, a revisão bibliográfica de Buonviri (2017)¹⁵¹ deixa clara a recorrência da hipótese de que os mapas de escuta melhorariam a experiência de escuta através do engajamento visual. A “escuta guiada”, entretanto, não parece ter demonstrado resultados almejados pelos educadores musicais:

Os pesquisadores até descobriram que algumas atividades de escuta guiada como um objetivo em si mesmas podem não ser úteis para melhorar o engajamento auditivo dos alunos. Cassidy (2001) descreveu a dificuldade de não-músicos em tentar seguir mapas de escuta durante sua preparação para o ensino elementar; sua falta de experiência pode ter inibido seu sucesso. Diaz (2015) não relatou diferenças significativas na atenção ou na resposta emocional para os músicos graduados durante experiências de escuta guiadas e não guiadas. Ele concluiu que um objetivo final pode ajudar a manter os ouvintes engajados, mas que tarefas específicas e prescritas durante a escuta podem prejudicar o engajamento natural. Os achados de Gromko e Russell (2002) sobre estudantes da segunda e terceira série corroboram os resultados de ambos os estudos; seus sujeitos encontraram dificuldade em seguir mapas de escuta por falta de experiência, e não apresentaram diferenças significativas na capacidade de traçar a forma musical com base em condições de escuta não estruturadas e estruturadas (BUONVIRI, 2017, p. 348)¹⁵².

Diante do conjunto dos apontamentos sobre os mapas de escuta apresentados até aqui, pode-se sumarizar que os autores chegam às seguintes conclusões provisórias: 1- a leitura dos mapas de escuta não é beneficiada por exercícios de “escuta ativa”; 2- os exercícios com mapas de escuta têm resultados mais expressivos em pessoas com “experiência musical formal” anterior; 3- a escuta guiada por mapas não aumenta o tempo de concentração na música; 4- a atenção à música não é favorecida pelo uso de mapas de escuta, e este pode ser até mesmo prejudicial ao engajamento com a música.

¹⁵¹ Buonviri faz referência ao estudo de Gromko e Russell (2002), já analisado no início do presente subitem.

¹⁵² No original: “Researchers have even found that some guided listening activities as a goal in and of themselves may not be helpful in improving students’ listening engagement. Cassidy (2001) described non-music majors’ difficulty in trying to follow listening maps during their preparation for elementary teaching; their lack of experience may have inhibited their success. Diaz (2015) reported no significant differences in either attention or emotional response for music majors during guided and unguided listening experiences. He concluded that a final goal may help keep listeners engaged but that specific, prescribed tasks during listening may detract from natural engagement. Gromko and Russell’s (2002) findings from a study of second- and third-grade students corroborate results of both of these studies; their subjects encountered difficulty following listening maps due to lack of experience, and they exhibited no significant differences in ability to trace musical form based on unstructured and structured listening conditions” (BUONVIRI, 2017, p. 348).

Ademais, a única abordagem crítica do uso dos mapas de escuta como parte de uma concepção pedagógica maior foi a de Silverman (2013). Tecendo uma análise sobre a educação musical na América do Norte, a autora traz uma contribuição importante para a área quando apresenta, no trecho a seguir, a indissociabilidade entre materiais didáticos (no caso, os mapas de escuta) e concepções pedagógico-musicais e estéticas.

Os livros didáticos de apreciação musical padrão fornecem aos alunos "mapas" ou "gráficos de percepção" de obras selecionadas para seguir enquanto ouvem, bem como fragmentos de informações históricas e teóricas sobre cada peça. Igualmente importante em nossa atual "era de testes", os livros didáticos de apreciação musical geralmente incluem "gráficos de avaliação" sumários que testam as habilidades de audição dos alunos em relação a peças que não estudaram durante seus cursos. Uma suposição latente dessa abordagem é que a acuidade musical-estrutural e informações verbais sobre música preparam os alunos para profundas "experiências estéticas" e maior respeito pelas obras-primas (SILVERMAN, 2013, p. 12, tradução minha)¹⁵³.

Silverman (2013) reconhece que entender os mapas como recursos neutros e genéricos pode esconder pressupostos de uma concepção musical eurocêntrica e, por isso, não democrática. Dentre outras características, os mapas de escuta geralmente atuam como uma preparação para a partitura musical tradicional. Ao trabalharem com a escuta e a leitura simultâneas, os mapas de escuta também abreviam uma diversidade de sons a grafias limitadas, que representam, mesmo no caso de partituras, características específicas e isoladas da música. Eles são “filtros” visuais do que deve ser ouvido, do que é mais importante para a escuta.

Essa “escuta visual” pode dar espaço a inúmeros outros questionamentos, que, mais ou menos explicitamente, tocam em projetos de ouvidos e de escutas: os mapas de escuta se referem a quais músicas, e a quais tradições musicais? Os mapas pressupõem uma estrutura musical linear, romântica, “ocidental”? Quais são os aspectos musicais mais valorizados nos mapas de escuta? A melodia? Como esse foco impacta na escuta musical de outras músicas e, consequentemente, na preferência musical daqueles que passam por tal formação?

Essas questões, todavia, não se inscreveram nos artigos analisados. Pensar os mapas de escuta é talvez uma das tarefas que mais evidenciam a conclusão incontornável: a própria

¹⁵³ No original: “Standard music appreciation textbooks provide students with ‘maps’ or ‘perception charts’ of selected works to follow as they listen, as well as bits of historical and theoretical information about each piece. Equally important in our current ‘age of testing’, music appreciation textbooks often include summative ‘evaluation charts’ that test students’ listening abilities in relation to pieces they have not studied during their courses. A latent assumption of this approach is that musical-structural acuity and verbal information about music prepares students for deep ‘aesthetic experiences’ and greater respect for masterpieces” (SILVERMAN, 2013, p. 12).

educação musical (e não só o ensino de música) é, conscientemente ou não, um mapa das escutas. Estamos nós, os educadores musicais, realmente certos desse caminho?

5.2 Tecnologia e escuta

A aproximação temática entre escuta musical e tecnologia pode ser percebida ao longo dos artigos analisados – e de forma mais direta nos artigos de Webb (2007), Webb (2010) e Cho, Baek e Choe (2019). Antes de adentrar em tais trabalhos, contudo, é necessário recuperar e reconhecer o mérito teórico de uma larga bibliografia, não localizada no campo da educação musical, que se debruça sobre esse tópico e que permite entender, de forma geral, a relação entre música e tecnologia como determinante na constituição de modos de escutar em toda a história da música ocidental (CRESSMAN, 2012; PREY, 2015; CRESSMAN, 2016; ADORNO, 2017). Exatamente por essa contribuição, faz-se possível a presente análise que considera a tecnologia como agente mediador da produção, circulação e consumo musical, e que afirma o caráter social e materialmente determinado do fenômeno musical.

Essa foi, também, a perspectiva da investigação de Webb (2007), já mencionada no subitem anterior, 5.1. O autor, tratando do ambiente midiático de entretenimento no qual estudantes estão imersos, coloca que as maneiras como eles ouvem e respondem à música estão sendo transformadas (WEBB, 2007, p. 147). Como consequência, ele propõe que esse ambiente pode ser “uma fonte de estímulo para a criatividade e a atividade artística, da qual a educação musical pode se beneficiar” (Ibid., p. 148, tradução minha)¹⁵⁴.

Para instrumentalizar o debate sobre tal modo de escuta musical contemporânea, Webb desenvolve o conceito de “escuta entre mídias” (*cross-media listening*). Essa escuta seria constituída de “orientações (variadamente) aurais, visuais, espaciais e cinestésicas” (WEBB, 2007, p. 147, tradução minha)¹⁵⁵. O autor afirma que essa escuta se volta a trabalhos audiovisuais, obras de imagens em movimento, tais quais filmes curtos, extratos de longa-metragem, *trailers*, comerciais televisivos, clipes e até mesmo vídeos caseiros (Ibid.). Deve-se observar, nesse ponto, que a “escuta entre mídias” trata de um modo de percepção *híbrido*, e não apenas auditivo.

¹⁵⁴ No original: “As the title suggests [Music analysis down the (You) tube? Exploring the potential of cross-media listening for the music classroom], YouTube and other video sharing sites are assisting in the proliferation and dissemination of such material, and can, I believe, be a source for the stimulation of creative and artistic activity from which music education could benefit” (WEBB, 2007, p. 149).

¹⁵⁵ No original: “[...] (variously) aural, visual, spatial and kinaesthetic orientations” (WEBB, 2007, p. 147).

A ideia subjacente é que, de alguma forma, elementos não sonoros também constroem a experiência da escuta musical. A seguinte citação, trazida pelo autor, demonstra de que forma esse fenômeno pode acontecer: “[...] a edição de videoclipes pode elucidar aspectos do som, como características rítmicas e timbrísticas, frases particulares nas letras, e especialmente as divisões das seções da canção” (VERNALLIS, 2004, p. 27 apud WEBB, 2007, p. 150, tradução minha)¹⁵⁶. A imagem não ocuparia apenas, então, um lugar ilustrativo da música, mas comporia ativamente o processo de escuta e de significação.

A revisão bibliográfica do autor demonstra que no audiovisual se abre um novo horizonte que poderia ser explorado no trabalho educativo-musical: as formas de escuta musical contemporâneas demandam uma escuta nova, intimamente ligada ao que se chamaria, em outros tempos, de “fatores externos”, ou “extramusicais”.

A concepção de Webb (2007), contudo, parece surgir de uma intenção autocentrada do campo da educação musical. Implicitamente, a pergunta que ele coloca é “como a educação musical pode se utilizar, ou se beneficiar, desse novo tipo de escuta?”. Esse tipo de intencionalidade pedagógica parece ocultar, por sua vez, pelo menos dois problemas.

O primeiro deles se percebe ao constatar que na realidade, no mundo objetivo, essas novas escutas não precisam do ensino musical para se consolidar e se difundir. Apesar da posição favorável da presente monografia a respeito do reconhecimento de que a aprendizagem da escuta, escolarizada ou não, pode ser estudada pelo campo da educação musical, esse mesmo processo de aprendizagem acontece independente da intervenção de professores de música, quando se pensa em escutas “contemporâneas”. Se coloca o problema, pois, de descontextualizar o processo educativo-musical de novos modos de escuta (próprios de manifestações culturais populares e/ou industriais) ao dirigi-los para o ensino de música na educação básica, ou para o ensino sistematizado de música - já que este ensino de música assume interesses próprios pautados pela tradição musical clássica ocidental. A questão, porém, não é apenas a “descontextualização” das novas escutas ao serem levadas para a sala de aula, mas sim a carência de um objetivo claro e não eurocêntrico para tal “mesclagem”. Isso conduz ao segundo problema.

Este, por sua vez, consiste na possível instrumentalização, pela educação musical, desses novos modos de escuta musical tomando-os apenas como recurso metodológico para trabalhar objetivos e conteúdos próprios dos modos de escuta e objetos de ensino-

¹⁵⁶ No original: “music video editing can elucidate aspects of the song, such as rhythmic and timbral features, particular phrases in the lyrics, and especially the song’s sectional divisions” (VERNALLIS, 2004, p. 27 apud WEBB, 2007, p. 150).

aprendizagem da música “erudita”. Quando se pensa em “usar de” determinados modos de escuta contemporânea para o desenvolvimento de um programa educativo-musical estruturalmente tradicional, tem-se, talvez, uma inclinação *conteudista*, que utiliza a escuta como um *meio para*, uma ferramenta. Mas quem estabelece o conteúdo e a finalidade desse tipo de ensino-aprendizagem? Pode-se inferir que, colocada nesses termos, a educação musical aparece como o sujeito da relação de ensino-aprendizagem, e não os alunos. Seus *fins* voltam-se à reprodução sociomusical da tradição, mesmo que seus *meios* para tal emergjam de outras margens.

Esse tipo de concepção pode abrir espaço para a destituição de um modo de escuta legítimo e emergente na contemporaneidade em favor de outros, historicamente já consolidados. Isso não significa dizer que os modos de escuta trabalhados pela educação musical e abordados até aqui não são válidos ou que não são experiências dignas do compartilhamento no contexto educativo; significa, apenas, que elas não são as únicas possíveis e não podem ser a única configuração da educação do ouvido.

Algo nesse sentido se coloca quando Webb (2007, p. 148, tradução minha) diz que, apesar das suas especificidades, “a escuta entre mídias deve desenvolver e complementar, não substituir, outros tipos de escuta estruturada”¹⁵⁷. O autor advoga por uma diversidade de escutas, porém não se detém sobre como os professores de música poderiam lidar com a multiplicidade dessas escutas. Mesmo não tendo sido o objetivo desse pesquisador, é importante que pensemos em desafios desse tipo de visão.

Uma vez que existe uma diferença qualitativa entre os modos de escuta, e que eles não são necessariamente “transponíveis” (como, por exemplo, no “ouvido absoluto”, no qual não há exatamente uma forma imediata de “desligar” ou “desaprender”), tanto para professores quanto para estudantes, não parece tão simples manejá-las na aula de música. Além disso, coloca-se uma hierarquização social das escutas¹⁵⁸, como no caso da escuta da música de concerto, e que educadores musicais, pelo exposto até aqui, parecem privilegiar. Como equalizar essas escutas nas práxis educativo-musicais? Como instruir as escutas no sentido de uma complementariedade?

Fomentando tais questões, Michael Webb é também autor de outro artigo analisado na presente pesquisa, este publicado em 2010. Seu objetivo nesse trabalho consistiu em “buscar a ‘experiência total’ da música delineando de que forma aspectos da ‘cultura do clipe’

¹⁵⁷ No original: “[...] crossmedia listening should build on and supplement, not replace, other kinds of structured listening” (WEBB, 2007, p. 148).

¹⁵⁸ Ver Cressman (2016).

associados a sites de compartilhamento de vídeos, como o YouTube, possam ser benéficos quando adaptados à sala de aula de música” (WEBB, 2010, p. 314)¹⁵⁹.

Sua investigação parte da premissa de que “a música sempre foi um fenômeno audiovisual” (WEBB, 2010, p. 313) mesmo diante da multiplicidade das relações entre som e imagem no contexto musical. Apesar dessa premissa se manter presente desde seu texto anterior (WEBB, 2007), o autor demarca, em uma nota de rodapé no início de seu artigo mais recente (WEBB, 2010), uma diferença conceitual em relação àquele:

Ao que anteriormente denominei “escuta entre mídias” (Webb, 2006, 2007) eu agora me refiro como “escuta entre modos”, para transmitir uma mudança de foco do percebido (o meio ou a mídia envolvida) para o perceptor [*perceiver*] e o processo de percepção (WEBB, 2010, p. 332, tradução minha)¹⁶⁰.

Essa revisão do conceito parte do entendimento de que a expressão “entre modos”, ou “multimodal”, diz respeito à “interação simultânea de mais de um modo de percepção; no caso desse artigo, a audição-visualização das multimídias de imagem em movimento que revelam uma orientação para a música” (WEBB, 2010, p. 336)¹⁶¹. Colocado dessa maneira, então, a intersecção de percepções é o foco do conceito, e não mais as plataformas midiáticas de reprodução audiovisual.

Também no campo conceitual, o autor cunha de “clipes de escuta entre modos” um metagênero de clipes audiovisuais que possibilitam explorações e usos pedagógicos. Para identificar o que denomina de “clipes de escuta entre modos” (*cross-modal listening clips*, ou CLC), Webb (2010) toma como critério a hierarquia entre os aspectos musicais e visuais – nesses clipes, a música deve ser o mais importante.

Construindo seu artigo de forma a sugerir para educadores musicais algumas atividades de análise de videocliques destinadas à sala de aula, o autor traz ao longo do seu texto exemplos de propostas de análise dos CLCs, que consistem em perguntas direcionadas a aspectos e conteúdos musicais que o professor de música queira trabalhar com seus alunos. Por fim, Webb (2010) sintetiza seu projeto:

¹⁵⁹ No original: “[...] the goal of this article is to pursue the ‘full experience’ of music by outlining ways aspects of the ‘clip culture’ associated with video clip sharing websites such as YouTube can be beneficially adapted to the music classroom (WEBB, 2010, p. 314).

¹⁶⁰ No original: “[...] What I previously termed ‘cross-media listening’ (Webb, 2006, 2007) I now refer to as cross-modal listening to convey a shift of focus from the perceived (the medium or media involved) to the perceiver and the process of perception (WEBB, 2010, p. 332).

¹⁶¹ No original: “*Cross-modal*: The simultaneous interplay of more than one mode of perception; in the case of this article the audio-viewing of multimedia moving image sequences that display an orientation towards music” (WEBB, 2010, p. 336).

O artigo propõe que os “clipes de escuta entre modos” têm o potencial de unir formas comuns, cotidianas de escuta ou percepção dos planos, ritmos e timbres da música (expressos externamente através do engajamento corporal) com os objetivos educativos de ouvir materiais, processos e estruturas musicais (WEBB, 2010, p. 331, tradução minha)¹⁶².

A partir disso, o pesquisador aponta como um próximo passo a elaboração de sequências ou módulos progressivos para o desenvolvimento das habilidades analíticas necessárias para interpretar os “clipes de escuta entre modos” (WEBB, 2010, p. 332). Ele aponta como necessário também que o desenvolvimento de “pesquisas sobre como a escuta entre modos poderia levar a compreensões musicais mais aprofundadas” (Ibid., p. 332).

As proposições de Webb (2010), mesmo carentes de uma aplicação empírica e posterior avaliação, indicam alguns pontos importantes para a discussão em torno da escuta na educação musical: a necessidade da elaboração didática reflexiva, da construção de novos materiais e projetos pedagógicos e, com isso, a ampliação do “ensinar música” dentro da sala de aula. O texto do autor representa, frente a tantos outros artigos até aqui analisados, uma ousadia investigativa quando, mesmo sem “resultados efetivos”, ele incorpora o diagnóstico de que é preciso entender outras escutas e constrói um caminho para isso.

Outro artigo que se aprofundou na questão tecnológica em relação à escuta musical foi o de Cho, Baek e Choe (2019). Buscando entender a influência de aplicativos digitais na escuta musical, os autores propuseram, com a participação de 225 alunos de uma escola de ensino médio,

[...] investigar se três estratégias de interação, incluindo ‘com seus pares’, ‘com professores’, e ‘com o aplicativo’, através de aplicativos móveis, podem estar associados com o progresso das habilidades de escuta analítica, estética e sensorial dos estudantes” (CHO; BAEK; CHOE, 2019, p. 135, tradução minha)¹⁶³.

Os autores demarcam três modos de escuta a serem investigados em sua pesquisa: a escuta sensorial, a escuta analítica e a escuta estética¹⁶⁴. A partir disso, buscaram traçar qual a influência de três tipos de interações em cada um desses modos de escuta, sendo elas:

¹⁶² No original: “The article proposes that the CLC has the potential to unite common, everyday ways of listening or perceiving music’s surfaces, rhythms and timbres (outwardly expressed through bodily engagement) with the educational aims of listening to musical materials, processes and structures” (WEBB, 2010, p. 331).

¹⁶³ No original: “The primary objective of this study is to investigate whether three interaction strategies including ‘with peers’, ‘with teachers’, and ‘with ‘the app’ through mobile apps may be associated with increases in students’ skills in analytic, aesthetic, and sensory listening” (CHO; BAEK; CHOE, 2019, p. 135).

¹⁶⁴ Esses modos de escuta estão apresentados no Capítulo 3.

interações entre alunos, interações entre alunos e professores, e interações entre alunos e o aplicativo.

O aplicativo foi desenvolvido pelo primeiro autor, Cho, em 2014. O *software* permitiu que os alunos ouvissem música por *uploads* e *links* do YouTube, e que também escrevessem notas e comentários sobre sua escuta. O aplicativo ainda permitia que os alunos compartilhassem suas ideias se comunicando com textos, anexando arquivos e respondendo a *posts* de seus colegas (CHO; BAEK; CHOE, 2019, p. 136, tradução minha)¹⁶⁵.

Os procedimentos de escuta aconteceram ao longo de três meses. Após isso, a coleta dos dados foi realizada a partir de testes escritos para cada tipo de escuta. Os resultados indicaram relações significativas, estatisticamente, entre os modos de escuta e as três formas de interação. As conclusões se apresentaram da seguinte maneira:

[...] a escuta analítica pode ser eficaz através da interação com especialistas, a escuta estética pode ser aprimorada por interações com colegas, e a escuta sensorial pode ser aprimorada através de interações com o aplicativo. Esses resultados implicam que a escuta analítica precisa ser focada em um método de treinamento envolvendo orientação de especialistas, a escuta estética precisa ser focada em discussões entre alunos e a escuta sensorial precisa ser focada em ambientes de escuta mais livres e confortáveis (CHO; BAEK; CHOE, 2019, p. 139, tradução minha)¹⁶⁶.

Os pesquisadores explicaram que os alunos que demonstraram uma melhor “escuta sensorial” foram aqueles que interagiram apenas com o aplicativo. Isso foi explicado pelo fato de que “eles poderiam reagir à música com facilidade e liberdade sem a intervenção ou controle dos outros”, enquanto os outros participantes, que interagiram com colegas e professores, poderiam “se distrair durante a escuta sensorial em busca de analisar e avaliar o contexto e os elementos da música” (CHO; BAEK; CHOE, 2019, p. 139, tradução minha)¹⁶⁷.

No entanto, o resultado que demonstrou que “a interação com os professores foi mais influente na escuta analítica dos participantes” (CHO; BAEK; CHOE, 2019, p. 138) pareceu

¹⁶⁵ No original: “This app allows students to listen to uploaded music and to write notes on analytic, aesthetic, and sensory listening. Students can share their ideas by communicating with texts, attaching files, and replying to peer posts” (CHO; BAEK; CHOE, 2019, p. 136).

¹⁶⁶ No original: “[...] analytic listening can be effective through interaction with experts, aesthetic listening can be enhanced by interactions with peers, and sensory listening can be enhanced through interactions with the app. These results imply that analytic listening needs to be focused on a coaching method involving experts’ guidance, aesthetic listening needs to be focused on a discussion with peers, and sensory listening needs to be focused on more free and comfortable listening environments” (CHO, BAEK, CHOE, 2019, p. 139). ”.

¹⁶⁷ No original: “The fact that participants interacting with the app showed higher sensory listening could be due to the fact that they could react to the music with ease and freedom without others’ intervention or control. The other participants interacting with teachers and peers could be distracted during sensory listening in search of analyzing and evaluating the music’s context and elements. This result is also supported by the findings of Sloboda (1990) indicating that students must perceive a nonthreatening environment in order to be comfortable enough to respond emotionally to music” (CHO; BAEK; CHOE, 2019, p. 139).

carente de uma explicação tão elucidativa quanto essa, referente à escuta sensorial. Ao observar-se os resultados, as seguintes perguntas ficam latentes: Por que a interação com professores influenciou mais a escuta analítica? Seria porque os alunos só se dirigiram aos professores para falar sobre aspectos “técnicos” das músicas, e não os aspectos poéticos e estéticos? Se sim, isso se daria por conta do tipo de aula de música ministrada a essas crianças? Seria porque os professores só ensinam os alunos a se relacionar analiticamente com a música?

A condução da pesquisa, que foi quantitativa, não passou por tais perguntas, tão importantes para entender a natureza da ligação entre professores de música e escuta analítica. Apesar de parecer razoável conceber que a “escuta analítica” pode ser melhor desenvolvida a partir da interação com professores do que apenas com aplicativos de escuta ou interações com colegas, os resultados da escuta estética e da escuta sensorial não deveriam conduzir a conclusões que afastam o professor da possibilidade de trabalho com escutas não “analíticas”.

Pode-se entender isso quando os autores, nas conclusões, orientam que cada um desses três modos de escuta pode ser “aprimorado” por suas interações mais influentes (com o aplicativo, com o professor ou com os colegas). Mas, por qual razão o professor de música não poderia desenvolver a “escuta estética” de seus alunos e ensinar sobre os contextos sociais e históricos da “beleza” da música? Ou por que o professor de música não poderia criar “ambientes de escuta mais livres e confortáveis” (CHO; BAEK; CHOE, 2019, p. 139) para o desenvolvimento da “escuta sensorial”? Analisando os resultados encontrados nesse estudo, tem-se a impressão de que eles deveriam ser entendidos mais como um ponto de partida para a investigação dessas interações.

O lugar da tecnologia no ensino de música, contudo, foi determinado nesse artigo. Os autores entendem as “[...] tecnologias como ferramentas efetivas para facilitar a aprendizagem em música” (CHO; BAEK; CHOE, 2019, p.133)¹⁶⁸, ou seja, recursos didáticos a serem apropriados pelos professores.

5.3 Escuta musical coletiva

A escuta na aula de música também esteve ligada a atividades pedagógicas coletivas, nas quais a discussão e o engajamento discursivo sobre a própria escuta tinham papel central.

¹⁶⁸ No original: “[...] technologies as effective tools for facilitating learning in music” (CHO; BAEK; CHOE, 2019, p.133).

Dois estudos deram foco às discussões provocadas pela escuta musical: o de Smialek e Boburka (2006) e o de Silverman (2013).

O objetivo do artigo de Smialek e Boburka (2006) foi explorar a eficácia de exercícios de escuta musical elaborados para uma “aprendizagem cooperativa”, com foco no desenvolvimento de “habilidades críticas de escuta” em estudantes universitários que não são graduados em música (SMIALEK; BOBURKA, 2006, p. 61)¹⁶⁹. Alguns exemplos de atividades nessa perspectiva são “discussões orientadas por problemas, projetos de pesquisa de longo prazo, tutoria de pares, exercícios de solução de problemas e revisão de relatórios e documentos de trabalhos entre colegas” (Ibid., p. 58, tradução minha)¹⁷⁰.

A pesquisa aconteceu com alunos de uma disciplina universitária denominada de “Introdução à Música Ocidental”. Metodologicamente, os autores buscaram na escuta musical uma possibilidade de “aprendizagem ativa”, e apontaram que, durante a década de 1980, as universidades estadunidenses foram muito criticadas por não atribuírem papel ativo aos alunos em relação às suas aprendizagens. As aulas, sempre no formato de palestras, a partir de então foram sendo questionadas como alternativas pedagógicas colaborativas e cooperativas¹⁷¹, na perspectiva de uma aprendizagem ativa.

É feita, nesse artigo, uma longa revisão bibliográfica sobre o tema da pesquisa; a partir dela conclui-se que, apesar de alguns estudos não conseguirem provar que, de modo geral, as estratégias de aprendizagem ativa são mais eficientes do que as abordagens tradicionais, o uso da aprendizagem cooperativa aumentou as habilidades de escuta de determinados grupos investigados (SMIALEK; BOBURKA, 2006, p. 60). Vale pontuar que, apesar do termo “aprendizagem ativa”, esse texto não usa o conceito de “escuta ativa”.

Smialek e Boburka utilizaram um método quantitativo comparado entre um grupo controle, composto por 68 participantes, e dois grupos experimentais, o primeiro com 84 e o segundo com 62 participantes. O grupo controle assistiu aulas “em um formato tradicional”, o primeiro grupo experimental teve quatro aulas substituídas por exercícios de escuta cooperativa, e o segundo grupo experimental, além de ter os quatro exercícios de escuta

¹⁶⁹ No original: “The present study was devised to explore the effectiveness of music listening exercises that involved cooperative learning in developing critical listening skills in college students who are not music majors” (SMIALEK; BOBURKA, 2006, p. 61).

¹⁷⁰ No original: “[...] issue-oriented discussions, long-term research projects, peer tutoring, problem-solving exercises, and revision of each other’s reports and term papers” (SMIALEK; BOBURKA, 2006, p. 58).

¹⁷¹ Os autores diferenciam as atividades cooperativas e as colaborativas no trecho seguinte: “Cooperative learning can be regarded as a more structured, hence more focused, form of collaborative learning” (Millis & Cottell, 1998, p. 4). Cooperative learning involves small groups of students working together, rather than competing as individuals, to maximize their own and each other’s learning (SMIALEK; BOBURKA, 2006, p. 58).

cooperativa propostos para o primeiro grupo experimental, também participaram de exercícios coletivos em diversos outros momentos das aulas.

Os resultados foram coletados no exame final da disciplina. Esse exame foi baseado no formato dos “gráficos de percepção” propostos pelo educador musical Bennet Reimer (SMIALEK; BOBURKA, 2006, p. 64, 65), e foi exemplificado na figura a seguir:

Figura 1 – Exame final da pesquisa de Smialek e Boburka (2006)

<i>a cappella</i> SATB choir	soprano & continuo	SATB choir & orchestra	<i>a cappella</i> men's choir
staccato	legato		
strong beat	weak beat		
duple meter	triple meter	suppressed meter	
monophonic	homophonic	polyphonic	
Medieval	Renaissance	Baroque	
aria	recitative	organum	chant
Bach	Stravinsky	Anonymous	Josquin

Figure 1. Final exam listening test selection (Gregorian chant, with correct answers).

Fonte: Smialek; Boburka (2006).

Os autores expressaram que, durante o semestre de aulas, os “[...] exercícios de escuta cooperativa usaram uma abordagem de ‘escuta-análise-discussão-consenso’” (SMIALEK; BOBURKA, 2006, p. 68)¹⁷². Dessa forma, ao invés de apresentar oralmente os períodos histórico-artísticos de forma expositiva, o primeiro passo foi sempre a escuta, seguida de análises e discussões partindo de conhecimentos dos alunos.

A comparação entre os exames finais dos três grupos possibilitou as seguintes conclusões aos pesquisadores:

O uso consistente de exercícios de escuta cooperativa provou ser mais eficaz no desenvolvimento de habilidades críticas de escuta de estudantes não graduados em música do que o uso exclusivo de demonstrações em aula ou o

¹⁷² No original: “[...] our cooperative listening exercises used an approach of ‘listening-analysis-discussion-consensus’” (SMIALEK; BOBURKA, 2006, p. 68).

uso ocasional de trabalho em grupo. [...] o aprendizado cooperativo aumenta significativamente a capacidade dos alunos de perceber os elementos da música, mais do que o método de aulas expositivas (SMIALEK; BOBURKA, 2006, p. 68, tradução minha)¹⁷³.

Essa conclusão, para além de indicar um caminho metodológico mais interativo e focado nos alunos, também aponta que o desenvolvimento da escuta guarda relações com sua “tradução verbal”, ou com o compartilhamento de impressões e de experiências. Segundo os autores, o resultado mais revelador foi o reconhecimento, a partir da análise dos exames finais, do valor do aprendizado cooperativo no desenvolvimento da capacidade de pensar e ouvir criticamente (Ibid., p. 69)¹⁷⁴. Foi possível, na pesquisa desses autores, demonstrar empiricamente que as habilidades de escuta podem ser desenvolvidas de forma mais exitosa através desse tipo de abordagem.

A proposta de aulas com pensamento e “escuta crítica” trazida por Smialek e Boburka (2006) foi alinhada às recomendações de Brittin (2014), outra autora analisada. Essa pesquisadora buscou explorar a relação entre a identificação étnico racial e preferências musicais. Sua pesquisa teve a participação de 543 alunos e consistiu na escuta, por parte dos participantes, de um CD com 10 músicas instrumentais e vocais de diversos estilos, e em diferentes idiomas. A hipótese da autora era que a autoidentificação com uma determinada cultura estaria relacionada a preferências por músicas dessa cultura (BRITTIN, 2014).

Os resultados confirmaram a hipótese da autora, apesar das baixas relações estatísticas entre autoidentificação e preferências musicais: “[...] houve ligações entre a identificação mais forte com uma cultura e respostas de preferência mais altas para gravações de artistas dentro dessa cultura, pelo menos para certos estilos” (BRITTIN, 2014, p. 424, tradução minha)¹⁷⁵.

Brittin (2014) explica isso a partir do conceito de “onivorismo cultural”, do educador musical Graham Welch, que seria uma “disposição geral para o consumo de uma ampla gama de produtos culturais, da cultura de elite à cultura popular” (Ibid., p. 418, tradução minha)¹⁷⁶.

¹⁷³ No original: “The consistent use of cooperative listening exercises proved to be more effective in developing nonmajor students’ critical listening skills than were either the exclusive use of lecture-demonstration or the occasional use of group work. [...] cooperative learning significantly increases students’ ability to perceive the elements of music more than the lecture method” (SMIALEK; BOBURKA, 2006, p. 68).

¹⁷⁴ No original: “The most telling result of the student evaluations was that students recognized the value of cooperative learning in the development of their ability to think and to listen critically” (SMIALEK; BOBURKA, 2006, p. 69).

¹⁷⁵ No original: “[...] there were links between stronger identification with a culture and higher preference responses for recordings of artists within that culture, at least for certain styles” (BRITTIN, 2014, p. 424).

¹⁷⁶ He wrote, “Cultural omnivorousness is a general disposition towards the consumption of culture in which the person possessing such an attitude is open to consuming a broad range of cultural products” (Graham, 2009, p. 283), from elite high culture to popular culture” (BRITTIN, 2014, p. 418).

De acordo com essa interpretação, a identidade cultural de uma pessoa não definiria suas preferências se ela fosse “onívora” musicalmente.

Apesar dessa relação entre autoidentificação cultural e preferência musical não ter sido muito reveladora, a relação mais significativa encontrada pela autora se deu em torno da questão de gênero: “as meninas do presente estudo pareciam preferir seleções de artistas do sexo feminino, e os meninos classificaram como melhores as músicas masculinas, em comparação com as classificações das meninas¹⁷⁷ (BRITTIN, 2014, p. 426, tradução minha).

Em sua conclusão, Brittin (2014) propõe que os resultados de sua pesquisa podem ser usados

(a) para selecionar músicas atraentes para meninos e meninas em um determinado nível escolar ou (b) para selecionar músicas que suscitem uma série de opiniões especificamente para *estimular análises mais aprofundadas, pensamento crítico e discussão em classe*¹⁷⁸ (BRITTIN, 2014, p. 426, tradução minha, grifos meus).

Mais uma vez, vê-se que a “discussão em classe” é uma estratégia pedagógica recorrente para incentivar a escuta musical e o pensamento crítico. A autora recomenda que essas discussões sejam alimentadas pela inclusão de músicas gravadas por diferentes artistas de diversas origens culturais, para que as fronteiras culturais sejam mitigadas na sala de aula.

Também nessa temática, o artigo de Silverman (2013) tratou do potencial transformador de discussões geradas pela escuta musical na sala de aula. No entanto, ao contrário da pesquisa de Smialek e Boburka (2006), nesse estudo as músicas para a escuta foram selecionadas mutuamente a partir do diálogo entre a pesquisadora e os alunos. A pesquisa teve como instrumento metodológico a etnografia crítica, pela qual foi possível investigar o decorrer de um semestre da disciplina de “Apreciação musical”, ministrada pela autora em uma escola pública secundária¹⁷⁹. O artigo, contudo, se concentra na coleta de dados realizada em uma das aulas, ministrada em 2009.

Silverman (2013) desenvolveu a pesquisa utilizando-se da ideia de “escuta democrática” como uma *práxis* educativo-musical. Para tanto, a autora dedica parágrafos para

¹⁷⁷ Girls in the current study seemed to prefer selections by female performers, and boys rated males’ songs higher as compared with the girls’ ratings (p. 426).

¹⁷⁸ Teachers might use this information either (a) to select music appealing to both boys and girls within a given grade level or (b) to select music that elicits a range of opinions specifically to prompt deeper analysis, critical thinking, and class discussion (p. 426).

¹⁷⁹ A autora fez questão de localizar socialmente seu campo de pesquisa: uma grande escola pública nos Estados Unidos, construída com capacidade de 2500 alunos, mas que recebe mais de 4000 estudantes. A escola abrange imigrantes de diversas nacionalidades, se refletindo na presença de 58 línguas além da inglesa. Além disso, “70% da população de estudantes são de famílias cuja renda está abaixo da linha oficial de pobreza” (SILVERMAN, 2013, p. 9).

expor as fundamentações filosóficas que guiam sua concepção e prática. Delineando o conceito de *práxis* a partir de Aristóteles, Freire e Habermas ela diz que essa “envolve reflexões ativas e ações criticamente reflexivas, o florescimento e bem-estar do homem, uma ‘ética de importar-se’ e a transformação positiva do cotidiano das pessoas” (SILVERMAN, 2013, p. 8)¹⁸⁰.

Pensar a escuta como *práxis*, assim, leva necessariamente a entendê-la na unidade entre ação e pensamento, entre prática e reflexão, e não apenas como um fenômeno sensorial, perceptivo. É a partir dessas premissas que ela acredita ser possível empreender práticas pedagógico-musicais democráticas, e dentre elas a escuta musical.

Metodologicamente, a autora se utilizou de três fontes principais para a pesquisa: gravações de áudio das atividades em sala, diários de escuta musical dos alunos e transcrições das observações participativas das aulas. Chama a atenção especialmente os “diários de escuta” que, segundo a autora, serviam para ajudar os estudantes a registrar suas experiências de escuta na sala de aula. O próprio modelo desses diários também foi elaborado coletivamente:

No início do semestre, perguntei aos alunos que tipo de perguntas eles gostariam de responder ao escrever em seus registros de escuta. A sala de aula (como um todo) desenvolveu as seguintes perguntas e instruções de escrita: Abordar as seguintes perguntas (em um parágrafo) sobre a seleção musical que está sendo tocada: 1) O que essa música faz você pensar? Que cena visual ou experiência pessoal vem à mente enquanto você escutava? 2) Que emoções você acredita que estão sendo expressas pelo compositor e/ou intérprete desta seleção musical? Como essas emoções se relacionam com a questão 1? 3) O que está acontecendo na música que faz você responder as perguntas 1 e 2 do jeito que você fez? Por exemplo, como os tempos musicais, padrões de ritmo, instrumentação, qualidades vocais, letras ou níveis de volume se relacionam com suas respostas às perguntas 1 e 2? (SILVERMAN, 2013, p. 11, tradução minha)¹⁸¹.

¹⁸⁰ No original: “[...] praxis involves (1) active reflection and critically reflective action, (2) human flourishing and wellbeing, (3) an ‘ethic of care’, and (4) the positive transformation of people’s everyday lives” (SILVERMAN, 2013, p. 8).

¹⁸¹ No original: “At the beginning of the term, I asked the students what kinds of questions they would like to answer when writing in their listening logs. The classroom (as a whole) developed the following questions and writing prompts: Address the following questions (in a paragraph) about the musical selection being played: 1) What does this music make you think of? What visual scene or personal experience comes to mind as you listened? 2) What emotions do you believe are being expressed by the composer and/or performer of this musical selection? How do these emotions relate to question 1? 3) What is happening in the music that causes you to answer questions 1 and 2 the way you did? For example, how do musical tempos, rhythm patterns, instrumentation, vocal qualities, lyrics, or volume levels relate to your answers to questions 1 and 2?” (SILVERMAN, 2013, p. 11)

Nesse ponto, deve-se sublinhar a forma com que a linguagem operou a escuta musical. É possível fazer um paralelo entre os mapas de escuta, tratados no início desse capítulo, e esse tipo de *script* de escuta; se, no primeiro, a direção do foco é representada graficamente, no segundo é a linguagem escrita na forma de perguntas que orienta o ouvido.

A estrutura desses registros no estudo de Silverman (2013) foi organizada a partir do que os alunos consideraram parâmetros importantes de uma escuta musical, e não apenas pelos parâmetros da própria professora ou outros educadores musicais. De forma sintética, as perguntas elaboradas guiaram os ouvintes aos seguintes aspectos:

- 1- À sua experiência pessoal da escuta – pensamentos, memórias e emoções;
- 2- À expressão das emoções do artista/compositor e relação delas com a sua experiência pessoal;
- 3- Ao reconhecimento dos elementos musicais que provocaram pensamentos, memórias e emoções.

As músicas ouvidas também foram selecionadas a partir do diálogo entre professora e alunos. Silverman (2013, p. 14, tradução minha) aponta que essa seleção não foi aleatória, e teve como critério “músicas relacionadas e que expressavam temas focados nos aspectos do amor, guerra, pobreza, violência e vida familiar, todos os quais eram grandes preocupações no cotidiano dos meus alunos”¹⁸². O planejamento do repertório girou em torno de "temas da vida", e não em elementos musicais, forma ou história da música – mesmo a professora tratando tais questões de forma apostrófica em respostas e contextualizações. Essa abordagem transparece a influência de Paulo Freire na concepção pedagógica da pesquisadora no que tange à metodologia a partir de “temas geradores” suscitados pelos alunos. O pedagogo brasileiro é referenciado na seção “Conceitos chave”.

Os dados da autora mostram que a escuta musical na sala de aula efervesceu diversas problemáticas latentes na vida dos alunos: a identidade cultural, a meritocracia, as diferenças de classe social e de gênero, e até mesmo o HIV. Não houve uma separação artificial entre o que era música e o que era “contexto musical” – as reflexões, que tinham ponto de partida as obras musicais e os artistas, mostraram conexões com os diversos aspectos da vida dos estudantes.

Essa escuta-reflexão, todavia, constrói um ambiente delicado, que exige algumas habilidades do educador musical. Silverman adverte:

¹⁸² No original: “[...] the students and I decided to examine musics that were related to and expressive of themes that focused on aspects of love, war, poverty, violence and family life, all of which were major concerns in the daily lives of my students” (SILVERMAN, 2013, p. 14).

Quando concebida e implementada como foi ilustrada neste estudo, a sala de aula de música pode acomodar e incentivar uma instabilidade positiva nos pensamentos, ações e paixões dos alunos. E, novamente, os professores devem se importar e "tomar cuidado", porque a música e a identidade estão fortemente alinhadas. Uma ética do cuidado [...] é especialmente importante quando os alunos estão discutindo "sua música" (na verdade, os alunos frequentemente gritam: 'Essa é a minha música!'), porque os indivíduos podem facilmente ser feridos quando os comentários dos outros sobre sua música divergem de suas crenças pessoais (SILVERMAN, 2013, p. 22, tradução minha)¹⁸³.

Vê-se como o comprometimento pedagógico da autora diz respeito não apenas às possibilidades metodológicas da música e da escuta, mas à própria razão da aula de música nas escolas. Essa razão parece extrapolar justificativas que consideram apenas a "importância cognitiva" da música na construção dos sujeitos sociais. A autora ressalta, nesse trecho, a indissociabilidade entre música e identidade. Isso, para professores de música, significa que a sala de aula é o espaço onde se tornam escorregadios os limites da pedagogia da música e, quiçá, da própria educação musical.

Por fim, Silverman (2013, p. 22, tradução minha) conclui que "nas salas de aula de música democráticas, as participações musicais convidam diversas interpretações, mudanças e inovações", e propõe que esse seja um ambiente onde "ouvintes e músicos conversam ativamente com/atraves da música"¹⁸⁴. Em outras palavras: escutar, pensar e falar como momentos da educação do ouvido musical.

¹⁸³ No original: "When conceived and implemented as illustrated in this study, the music classroom can accommodate and encourage a positive instability in students' thoughts, actions and passions. Then again, teachers must be caring and 'care-full', because music and identity are tightly aligned. An ethic of care [...] is especially important when students are discussing 'their music' (indeed, students would often yell out, 'That's my song!'), because individuals can easily be hurt when others' comments on their music conflict with an individual's personal beliefs" (SILVERMAN, 2013, p. 22).

¹⁸⁴ No original: "In democratic music classrooms, musical participations invite varied interpretations, changes and innovations. Listeners and music makers converse actively with/through music (SILVERMAN, 2013, p. 22).

6 REFLEXÕES FINAIS: A ESCUTA NA PESQUISA EM EDUCAÇÃO MUSICAL

Esta monografia buscou investigar a compreensão e o lugar da escuta musical em pesquisas do campo acadêmico da educação musical, a partir de 24 artigos científicos publicados em três periódicos da referida área, entre os anos de 2001 e 2019. Os textos foram analisados com o auxílio da “leitura imanente” (LESSA, 2007), ferramenta metodológica que permitiu a extração das categorias centrais inscritas no material e a posterior estruturação do trabalho em torno destas. Ao longo dos capítulos foram levantadas discussões que surgiram de questionamentos e contestações metodológicas, teóricas e musicais acerca das pesquisas relatadas nos artigos.

O panorama traçado conduziu a algumas conclusões preliminares, que não são inteiramente generalizáveis para o campo da educação musical, mas que apontam para tendências teóricas e pedagógicas acerca da escuta em pesquisas e práticas educativo musicais. Antes disso, porém, é necessário apontar os limites e as insuficiências do presente trabalho.

Dado o escopo da pesquisa, não foi possível compreender de forma minuciosa o trajeto histórico das pesquisas sobre escuta musical, os avanços e os desafios que essa frente de investigação construiu ao longo do século XX e as suas perspectivas na educação musical. Faz-se ainda necessário um exame que coloque tais discussões num amplo cenário histórico e que localize a permeabilidade de determinados movimentos estéticos, sociológicos e musicológicos no pensamento sobre a escuta musical.

A análise das concepções musicais dos autores selecionados também foi limitada, uma vez que o formato do artigo acadêmico por vezes privilegia os aspectos metodológicos e procedimentais em detrimento de reflexões e debates teóricos. Nesse sentido, o foco da análise esteve no pensamento do autor expresso em um determinado artigo.

Não foi possível, além disso, analisar a propagação social - especialmente no Brasil - dos três periódicos estudados nesta pesquisa, o que poderia oferecer uma dimensão do quanto as ideias inscritas nos artigos são difundidas entre profissionais e estudantes da área. A pesquisa também careceu de referenciais bibliográficos que investigassem a inserção de concepções de escuta musical em materiais didáticos, currículos acadêmicos e referenciais teóricos utilizados na formação de professores de música. Uma grave limitação da pesquisa foi não ter aludido nem sumariamente à escuta musical de pessoas surdas, o que é urgente na educação musical.

Mesmo diante de tais limitações, entretanto, as questões traçadas na presente pesquisa podem indicar caminhos e estimular novas investigações em torno da escuta musical. As conclusões finais da monografia estão apresentadas como “reflexões finais”, no sentido de expor sinteticamente algumas das reflexões engendradas ao longo das leituras e da análise. Estão apresentadas em cinco subitens essas principais ideias.

6.1 A necessidade de instrumentos crítico-sociológicos para a pesquisa sobre escuta musical

Fica claro ao longo da análise que os resultados de diversas pesquisas que trabalharam com “testes”¹⁸⁵ não conseguiram mostrar a “eficiência” direta de atividades pedagógico-musicais na escuta. Em consequência, nesses casos, os autores recorreram à lógica na qual a escuta musical, em última instância, deve ser explicada a partir dos “indivíduos”, das diferenças individuais/pessoais que seriam naturais entre os estudantes de música.

É notável que esse argumento, entretanto, não aponta para uma reconstituição científica sobre como esses “indivíduos” chegam a ouvir como ouvem, ou sobre o processo “pessoal” de desenvolvimento sociomusical. Não são exploradas o que seriam essas “individualidades” da escuta, ou o porquê de alguns alunos terem resultados mais satisfatórios que outros nos testes. Apesar de alguns autores indicarem que as diferenças entre as escutas são motivadas pela “experiência musical anterior” dos estudantes, essas experiências não são objetos de investigação dos educadores musicais nos artigos.

Não são hipotetizados nem explicados os mecanismos e os processos pelos quais essas “experiências anteriores” impactam na escuta musical. Nesse sentido, aliás, a estratégia de justificar formalmente os resultados das pesquisas como frutos da “experiência musical anterior” e “individual” dos alunos é operada da mesma forma como nas concepções inatistas das habilidades musicais – no inatismo, não se pode argumentar contra o que seria biológico; nessa visão individualista, não se pode questionar o caráter social da experiência.

Ao mesmo tempo em que esse “individualismo metodológico” pode, em um primeiro momento, ser entendido como resquício da forte presença da psicologia da música na educação musical no final do século passado, agora, no século XXI, pode-se perceber um subjetivismo nas aproximações de teorias fenomenológicas e pós-estruturalistas que tendem a

¹⁸⁵ Como em Buonviri, 2017; Sims e Nolker, 2002 e Gromko e Russel, 2002.

isolar a escuta musical do complexo social em favor de processos “individuais”¹⁸⁶. Busca-se, mesmo em autores próximos da sociologia da música, como Becker (1977) e Hennion (2011), uma abordagem subjetivista ou “pragmática”, na qual a escuta musical é “autoformada”, “autoconsciente”, “autorreflexiva”. Em Hennion (2011), inclusive, é explícita a orientação quanto ao abandono de abordagens críticas que busquem encontrar determinações sociais para a construção do gosto e da escuta musical.

Essa tendência subjetivista pode ser percebida mais claramente ao longo das discussões do Capítulo 4, sobre as “habilidades de escuta”. A partir dela, fica claro que a ênfase delegada pelos pesquisadores às habilidades “carregadas” pelos ouvintes é exatamente uma ênfase nos fenômenos subjetivos e individuais que ocorrem na escuta musical. O que interessa da escuta musical, nessa abordagem, é o momento de sua realização cognitiva no indivíduo.

Porém, o problema que se coloca não é a pesquisa voltada à subjetividade musical; é a operação intelectual que afasta essa subjetividade de sua realidade social, da socialização do ouvido, dos processos sociais de produção, consumo e fruição musical. A exemplo disso pode-se tomar as discussões do Capítulo 4, que revelam que os artigos não se debruçam sobre a relação direta entre as “habilidades de escuta” e os contextos sociais de cada um dos grupos estudados pelos autores. Apesar de serem apontadas informações básicas sobre os participantes, o foco não está na unidade entre *quem são, por que e como ouvem*.

A consequência teórica desse processo é que as “habilidades de escuta” são tomadas como frutos de fatores unilaterais, como exercícios didáticos, sem conexão com a totalidade do ser social que ouve. A consequência prático-pedagógica é o ouvido tratado como instrumento musical a ser dominado.

A escuta na pesquisa em educação musical, sem uma fundamentação sociológica crítica e dialética, é cristalizada em uma forma histórica e cultural e divorciada de seu complexo processo de constituição social. No extremo dessa concepção idealista/subjetivista, o ouvinte se torna o início e o fim da prática musical da escuta.

6.2 A insuficiência do olhar instrumental da educação musical para a escuta

É importante lembrar também do caráter instrumental que a escuta toma em alguns dos artigos analisados. Ela passa a ser apenas um *meio* para ensinar música. Quando esse é o

¹⁸⁶ Para uma crítica dessa corrente teórica, com foco no pensamento dos autores DeNora e Becker, ver Carvalho (2014).

caso, a escuta musical é entendida unicamente em suas propriedades didáticas, e o educador musical suscita perguntas como “o que posso ensinar *através* da escuta musical?”, “como posso utilizar a escuta para ensinar história, ou teoria, ou percepção?”. A escuta aparece, assim, *pressuposta* no ensino de música, ela é um “meio para”, e não fim, não um objetivo educativo-musical.

A construção social da escuta não é percebida, mas o que toma lugar é uma naturalização do ouvido musical. Questiona-se como se ouve, o que se ouve, o que se aprende ouvindo – perguntas sobre um ouvido *já* “educado” – mas não se indaga sobre a natureza e a constituição da escuta musical. Porque, ignorando-se a transformação efervescente do ouvido nos processos educativo-musicais, e não tomando como objeto de estudo a constituição social da escuta em processos não escolares, esquivava-se de uma pergunta central, decisiva, e que abala a concepção da escuta como pressuposta e meramente instrumental: quem ensina a ouvir?

A fertilidade dessa pergunta para a educação musical se dá na medida em que ela conduz a uma desnaturalização do ouvido como um ente “autoformador”, e coloca o processo de educação do ouvido necessariamente no campo da socialização dos sujeitos, pois historiciza o ouvido musical ao indicar que existe algo ou alguém anterior que “ensina”, e um ser musical posterior que aprende. Um olhar instrumental para a escuta musical não parece ser capaz de empreender um mergulho nesse processo sociomusical que, nitidamente, deveria ser caro ao campo da educação musical.

6.3 A fragmentação dos modos de escuta musical

O panorama dos artigos revela a diversidade da categorização dos modos de escuta musical. Como foi tratado no Capítulo 3, as pesquisas contornaram tipos específicos de escuta musical, mas, devido à delimitação temática da presente monografia, o fenômeno em torno desse movimento de “conceituação” de novas escutas não foi devidamente investigado aqui. Fazem-se necessárias, apesar disso, algumas reflexões preludiais sobre essa “singularização”, ou “fragmentação” das escutas musicais.

É possível pressentir que o uso indiscriminado e unilateral da especificação, procedimento analítico exposto no Capítulo 3, a partir do pensamento de Lukács (1978), pode trazer alguns problemas teóricos e, no caso da educação musical, também prático-pedagógicos. Como posto anteriormente, Lukács (1978) indica que esses problemas podem se apresentar como uma autonomização do que chama de “universal”, que não apreenderia as

singularidades da realidade social, ou a hipervalorização do singular, que negaria a universalidade e os aspectos gerais da sociedade e da condição humana.

Ora, o conjunto dos dados levantados aponta para uma especificação cada vez maior e mais detalhista das escutas musicais, seja em termos de funcionalidade, uso, momento, forma, ou mesmo espaço da escuta. Ao mesmo tempo em que esse movimento de especificação é útil para que educadores musicais direcionem sua atenção a escutas mais singulares, localizadas e determinadas, coloca-se o perigo de perder de vista não apenas os aspectos comuns a todos os modos de escuta, mas também o potencial humano de *aprender, praticar e combinar* todos eles.

O extremo dessa especificação implicaria que as “escutas singulares” seriam as únicas reais, cada uma com suas próprias legalidades e regimentos internos autodeterminados. Deve-se sublinhar aqui, rapidamente, a semelhança dessa concepção singularista com o que já foi discutido sobre o individualismo e subjetivismo metodológico no subitem 6.1. Pode-se cair na armadilha do empiricismo, pelo qual apenas o que é imediato, perceptível a olho nu, aparentemente separado de outras determinações sociais, é o que existe.

No outro extremo, pode-se lembrar do uso eurocêntrico da música “clássica” de concerto e seus modos de escuta, processo que apresenta tal tradição musical como a “mais avançada”, a “melhor”, a “mais humana das músicas”, mas que deve ser entendido exatamente como o equívoco de universalização de uma escuta que, na realidade, é particular. É necessário que o professor de música negue também essa autonomização de uma escuta particular como sendo a melhor, mas que, ao mesmo tempo, provoque o reconhecimento da humanidade de todas elas, em suas particularidades.

O desafio posto aos educadores musicais, então, é de natureza essencialmente filosófica – a dialética do singular, do particular e do universal¹⁸⁷, esta mesma que se pôs expressamente a Aristóteles, Hegel, Marx, Lenin e Lukács. Na educação musical, essa dialética emerge em perguntas como: quais seriam os aspectos universais da escuta musical? Como a educação musical pode atuar no desenvolvimento simultâneo de modos mais singulares de escuta? Como empreender um ensino-aprendizagem musical que mobilize diversos modos de escuta, mas que, principalmente, consiga reconhecer relações sociais entre elas?

¹⁸⁷ Uma breve colocação, citada por Lukács, pode ajudar na compreensão dessa dialética: “[...] os opostos (o singular se opõe ao universal) são idênticos: o singular só existe na ligação que conduz ao universal. O universal só existe no singular, através do singular. Todas as coisas singulares são (de um ou de outro modo) universais. Cada coisa universal é uma parte, ou um lado, ou a essência do singular. Qualquer universal abarca apenas aproximativamente todos os objetos singulares. Qualquer elemento singular só entra incompletamente no universal” (LENIN apud LUKÁCS, 1978, p. 6).

E, ainda: como o professor, na aula de música, poderia provocar o estranhamento e a compatibilização dos ouvidos em relação aos diversos modos de escuta? Como chegar a escutas transitórias, multireferenciais, alternáveis, e que possibilitem o acesso às diversas formas de música que hoje se erguem? De que forma a educação musical pode tomar o ser humano na sua inteireza e diversidade e agir em direção a um ouvido cada vez mais humanizado?

Marx (2004, p.110, grifo do autor) diz que “a *formação* dos cinco sentidos é um trabalho de toda a história do mundo até aqui”. É preciso, pois, entender os educadores musicais como agentes históricos nessa formação do sentido auditivo humano. Para isso, é imprescindível que a educação musical dirija sua atenção aos processos de constituição, ensino e aprendizagem da escuta musical, para que possa agir criticamente junto à história dos ouvidos humanos.

6.4 A apreciação musical como paradigma da escuta na educação musical

Um artigo, em especial, trouxe uma reflexão crítica que contribuiu para a análise dos demais trabalhos analisados nesta monografia. Silverman (2013) apresentou um debate pertinente a partir das configurações da educação musical escolar estadunidense, dizendo que lá o ensino de escuta musical é usualmente concebido e pensado como “apreciação musical”. Percebe-se que tal reflexão se mostra especialmente necessária no Brasil.

A autora se coloca contrária a concepção de “apreciação musical” e argumenta que “ensinar e aprender escuta musical como ‘apreciação musical’ presume que estudantes ouvintes devem ser preparados como consumidores passivos de música erudita” (SILVERMAN, 2013, p. 12, tradução minha)¹⁸⁸. Nesse trecho, ela acena para a relação educação musical-escuta-consumo, e a utilização do verbo “*prepared*” denota a possibilidade de se “educar”, ou “preparar” o ouvido – um ouvido que toma a música como mercadoria.

Porém, essa concepção não teria o aspecto mercadológico tão declarado. Estariam no centro da aula de apreciação musical a acuidade musical-estrutural e demais informações verbais sobre a música – o que alguns artigos analisados chamaram de “elementos intramusicais” (discussão no subitem 4.3) – e, segundo a autora, esses elementos por si só preparariam os estudantes para “experiências estéticas” e para um “maior respeito” diante das obras-primas (SILVERMAN, 2013, p. 12).

¹⁸⁸ No original: “As conceived and practiced in North America, teaching and learning music-listening education as ‘music appreciation’ assumes that student listeners should be prepared as passive consumers of Western art music” (SILVERMAN, 2013, p. 12).

A crítica de Silverman (2013) às práticas da “apreciação” se concentra no fato de serem limitadas, pois são voltadas unicamente à forma musical e a elementos musicológicos que orientariam à uniformidade da experiência estética, que, por sua vez, é implicitamente tida como universal.

Além disso, de uma perspectiva educacional, a apreciação musical se mostra uma abordagem centrada no professor, pautada hierarquicamente e “não democrática” (SILVERMAN, 2013, p. 12, tradução minha). A própria forma metodológica da apreciação musical, que “usualmente busca o consenso dos alunos sobre a 'verdade' ou 'verdadeiro significado' dos exemplos musicais”¹⁸⁹ (Ibid.), não oferece práticas pedagógico-musicais que se tomem o musical como social.

A escolha por um projeto de apreciação musical que se afasta de tratar pela escuta as multidimensionalidades da música, é sustentada, segundo Silverman (2013), por uma concepção de “educação bancária”, conceito que o pedagogo brasileiro Paulo Freire desenvolve em *Pedagogia do Oprimido* (1968). Uma educação apassivadora, bancária, se alinha às propostas da apreciação musical, pelas quais “é esperado que o estudante ‘sente e ouça’ à clássicas obras-primas e aprenda a identificar os elementos formais (como melodia, harmonia, ritmo, timbre, tessitura e forma) de estruturas sonoras musicais”¹⁹⁰ (SILVERMAN, 2013, p. 12, tradução minha).

O conceito de Freire, que representa uma educação na qual o aluno não é sujeito, mas apenas “depósito” de conteúdo, é útil para pensar a “educação do ouvido” numa aula de música que Silverman chamaria de “não democrática”. Pode-se concluir que, quando a pretensão é “preparar consumidores passivos” de música, e adaptá-los a uma tradição musical específica, “cabe à educação apassivá-los mais ainda e adaptá-los ao mundo. Quanto mais adaptados, para a concepção ‘bancária’, tanto mais ‘educados’, porque adequados ao mundo” (FREIRE, 2007, p. 73).

A educação do ouvido é a *adaptação* do ouvido?

¹⁸⁹ No original: “Also, music appreciation methods usually seek students’ consensus about the ‘the truth’ or ‘true meaning’ of musical examples, which music appreciation teachers attribute to musical elements” (SILVERMAN, 2013, p. 12).

¹⁹⁰ No original: “Students in music appreciation classrooms are more often expected to ‘sit and listen’ to classical masterpieces and learn to identify the formal elements (i.e. melody, harmony, rhythm, timbre, texture and form) of musical sound structures” (SILVERMAN, 2013, p. 12).

6.5 Por uma educação musical crítica e dialética

As perguntas que germinaram ao longo desta monografia, e que ainda aguardam respostas, só foram possíveis pela fertilidade do método de compreensão da realidade social utilizado aqui, o materialismo histórico dialético. A análise crítica dos textos também foi construída a partir de princípios dessa tradição teórica, que constata a impossibilidade de se entender ideias separando-as de quem as produz, as condições dessa produção e, acima de tudo, por que e para quem são produzidas.

O paradigma marxista, nas suas diversas vertentes, além de instrumentalizar o olhar do pesquisador para que este seja capaz de perseguir as raízes dos fenômenos sociais, também oferece um complexo arsenal teórico que não obedece à “disciplinarização” dos campos acadêmicos, e que transpassa as diversas áreas do conhecimento por conta de sua fundamentação teórica pela qual o mundo social é entendido como uma totalidade. Tudo o que existe, existe no todo.

Pode-se ver aí uma semelhança fecunda com a educação musical, já que os objetos deste campo de conhecimento são “multi”, “inter” ou “transdisciplinares”. A educação musical demanda um conhecimento extensivo da realidade social, do complexo cultural e estético, dos processos de educação e socialização, pois articula toda essa trama ao mesmo tempo em que a reproduz às novas gerações.

Por isso, também, a questão metodológica foi tão sublinhada até aqui. A escuta musical, fenômeno pelo qual o social se faz musical, e vice-versa, não pode ser compreendida na sua inteireza e complexidade por ferramentas metodológicas isoladas de uma teoria social. Entrevistas por si só, diante das explicações já expostas até aqui, não resolvem a questão, e podem induzir aos problemas subjetivistas e empiricistas já notados. Questionários e testes quantitativos, como na maioria dos artigos estudados na presente pesquisa, também oferecem dados muito fragmentados da escuta musical e anulam sua pertinência social. A percepção individual, afinal, camufla a existência de um ouvido compartilhado, elaborado, em constante transformação coletiva – ou, como diria Benjamin (1985), em sucessivas “metamorfoses perceptivas”¹⁹¹.

Conclui-se a urgência de uma educação musical crítica e dialética, que busque não apenas compreender o mundo social nas suas aparições fenomenológicas, mas que seja capaz

¹⁹¹ Nas palavras de Benjamin (1985, p. 169) é preciso entender que, “no interior de grandes períodos históricos, a forma de percepção das coletividades humanas se transforma ao mesmo tempo que seu modo de existência. O modo pelo qual se organiza a percepção humana, o meio em que ela se dá, não é apenas condicionado naturalmente, mas também historicamente”.

de ir além; construir e conduzir ouvintes e músicos a um projeto de sociedade não alienada, não eurocêntrica e imperialista, e, principalmente, não exploratória e opressiva. Uma educação musical emancipadora que não se contente ao descobrir “o que se aprende ouvindo”, mas que coloque a escuta em movimento dialético se perguntando “como se aprende a ouvir?”. Que reconheça, finalmente, sua responsabilidade histórica diante da indissociabilidade entre projetos de mundo e projetos de ouvido.

REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor W. **Introdução à sociologia da música**: doze preleções teóricas. Tradução: Fernando R. de Moraes Barros. 2. ed. São Paulo: Editora Unesp, 2017,

ABRIL, Carlos R.; FLOWERS, Patricia J. Attention, preference, and identity in music listening by middle school students of different linguistic backgrounds. **Journal of Research in Music Education**, v. 55, n. 3, p. 204-219, out. 2007. Disponível em: <<https://doi.org/10.1177/002242940705500303>>. Acesso em: 2 jan. 2020.

ALVES, Vagner Geraldo. Linguagem e escuta musical ontológica. In: SIMPÓSIO DE ESTÉTICA E FILOSOFIA DA MÚSICA, 2013, Porto Alegre. **Anais [...]**. Porto Alegre: SEFIM/UFRGS, 2013. p. 151-165. Disponível em: <<http://www.ufrgs.br/sefim/ojs/index.php/sm/article/view/37>>. Acesso em: 9 jul. 2019.

BECKER, Howard S. Mundos artísticos e tipos sociais. In: VELHO, Gilberto (Org.). **Arte e Sociedade**. Rio de Janeiro: Zahar, 1977.

BENJAMIN, Walter. A obra de arte na era de sua reprodutibilidade técnica. In: ROUANET, Sérgio Paulo (Org.). **Walter Benjamin**: obras escolhidas. São Paulo: Brasiliense, 1985. p. 165-196. V. 1.

BLACKING, John. Música, cultura e experiência. Tradução: André-Kees de Moraes Schouten. **Cadernos de campo**, São Paulo, n. 16, p. 201-218. 2007.

BRITTIN, Ruth V. Young listeners' music style preferences: patterns related to cultural identification and language use. **Journal of Research in Music Education**, v. 61, n. 4, p. 415-430, jan. 2014. Disponível em: <<https://doi.org/10.1177/0022429413509108>>. Acesso em: 17 abr. 2020.

BUONVIRI, Nathan O. Effects of two listening strategies for melodic dictation. **Journal of Research in Music Education**, v. 35, n. 3, p. 347-359, set. 2017. Disponível em: <<https://doi.org/10.1177/0022429417728925>>. Acesso em: 17 jan. 2019.

CARVALHO, Mário Vieira de. A música na era da sua reprodutibilidade digital. In: SILVA, Manuel Deniz; PESTANA, Maria do Rosário (Org.). **Indústrias da música e arquivos sonoros em Portugal no século XX**: práticas, contextos, patrimónios. Cascais: INET-MD, 2014, p 15-31.

COSTA, Yuri Coutinho Ismael da. **A educação musical à luz da ontologia do ser social**. 2018, 218 f. Tese (Doutorado em Educação Musical) – Centro de Comunicação, Turismo e Artes, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/123456789/11377?locale=pt_BR>. Acesso em: 17 out. 2019.

COSTA, Yuri Coutinho Ismael da; GOMES, Valdemarin Coelho. Educação musical e emancipação humana: análises introdutórias e contribuições ao debate. **Revista eletrônica Arma da Crítica**, São Paulo, Ano 3, n. 3, p. 49-67, dez. 2011. Disponível em: <<http://repositorio.ufc.br/ri/handle/riufc/23092>>. Acesso em: 17 out. 2019.

CHO, Sunggi; BAEK, Yoomee; CHOE, E. J. A strategic approach to music listening with a mobile app for high school students. **International Journal of Music Education**, Malvern, v. 37, n. 1, p. 132-141, fev. 2019. Disponível em:

<<https://doi.org/10.1177/0255761418819016>>. Acesso em: 30 out. 2019.

CRESSMAN, Darryl Mark. **The Concert Hall as a medium of musical culture: the technical mediation of listening in the 19th century**. 2012, 224 f. Dissertação (Doutorado em Comunicação) - Faculty of Communication, Art and Technology, Simon Fraser University, Burnaby, 2012.

_____. **Building musical culture in nineteenth-century Amsterdam: The Concertgebouw**. Amsterdam: Amsterdam University Press, 2016.

CUTIETTA, Robert A.; STAUFFER, Sandra L. Listening reconsidered. In: ELLIOTT, David J. (Org.) **Praxial music education: reflections and dialogues**. New York: Oxford University Press, 2005. p. 123-141.

DALCROZE, Émile Jaques. Os estudos musicais e a educação do ouvido. Tradução de José Rafael Madureira e Luci Banks-Leite. **Pro-Posições**, Campinas, v. 21, n. 1(61), p. 219-224, jan./abr. 2010.

DUKE, Robert A. COLPRIT, Elaine J. Summarizing listener perceptions over time. **Journal of Research in Music Education**, v. 49, n. 4, p. 330-342, dez. 2001. Disponível em: <<https://doi.org/10.2307/3345616>>. Acesso em: 11 abr. 2020.

ELKOSHI, Rivka. Tone painting and painting tones: A follow-up study of listeners' audiovisual responses to Beethoven's Thunder Storm. **International Journal of Music Education**, v. 37, n. 3, p. 476-492, jun. 2019. Disponível em: <<https://doi.org/10.1017/S0265051707007401>>. Acesso em: 9 out. 2019.

FELD, Steven. Simpósio sobre sociomusicologia comparativa: estrutura sonora como estrutura social. Tradução: Daniel Camparo Avila. **Sociedade e cultura**, Goiânia, v. 18, n.1, p. 177-194. 2015. Disponível em: <<https://doi.org/10.5216/sec.v18i1.40613>>. Acesso em: 08/08/2019

FLOWERS, Patricia J. O'NEILL, Alice Ann M. Self-reported distractions of middle school students in listening to music and prose. **Journal of Research in Music Education**, v. 53, n. 4, p. 308-321, dez. 2005. Disponível em: <<https://doi.org/10.1177/002242940505300403>>. Acesso em: 8 abr. 2020.

FONSECA JÚNIOR, Wilson Corrêa da. Análise de conteúdo. In: DUARTE, Jorge; BARROS, Antonio (Org.) **Métodos e técnicas de pesquisa em comunicação**. 2. ed. São Paulo: Atlas, 2014. p. 280-304.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 46. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2007.

GRANJA, Carlos Eduardo de Souza Campos. **Musicalizando a escola: música, conhecimento e educação**. São Paulo: Escrituras Editora, 2006.

GROMKO, Joyce Eastlund; RUSSELL, Christine. Relationships among young children's aural perception, listening condition, and accurate reading of graphic listening maps. **Journal of Research in Music Education**, v. 50, n. 4, p. 333-342, dez. 2002. Disponível em: <<https://doi.org/10.2307/3345359>>. Acesso em: 7 abr. 2020.

HALLAM, Susan. 21st century conceptions of musical ability. **Psychology of Music**, v. 38, n. 3, p. 308-330. 2010. Disponível em: <<https://doi.org/10.1177/0305735609351922>>. Acesso em: 21 abr. 2020.

HENNION, Antoine. Pragmática do gosto. **Desigualdade & Diversidade** – Revista de Ciências Sociais da PUC-Rio, n. 8, p. 253-277, jan/jul, 2011. Disponível em: <http://desigualdadediversidade.soc.puc-rio.br/media/artigo10_8.pdf>. Acesso em: 15 nov. 2020.

HEWITT, Michael P. The effects of modeling, self-evaluation and self-listening on junior high instrumentalists' music performance and practice attitude. **Journal of Research in Music Education**, v. 49, n. 4, p. 307-322, dez. 2001. Disponível em: <<https://doi.org/10.2307/3345614>>. Acesso em: 16 abr. 2020.

ILARI, Beatriz; SUNDARA, Megha. Music listening preferences in early life: infants' responses to accompanied versus unaccompanied singing. **Journal of Research in Music Education**, v. 56, n. 4, p. 357-369, jan. 2009. Disponível em: <<https://doi.org/10.1177/0022429408329107>>. Acesso em: 30 mar. 2020.

KENNEDY, MARY A. Listening to the music: compositional processes of high school composers. **Journal of Research in Music Education**, v. 50, n. 2, p. 94-110, jul. 2002. Disponível em: <<https://doi.org/10.2307/3345815>>. Acesso em: 28 mar. 2020.

KINGSBURY, Henry. **Music, talent, and performance: a conservatory cultural system**. Philadelphia: Temple University Press, 1988.

PREY, Robert. “**Now playing, you**”: Big data and the production of music streaming space. 2015, 255 f. Dissertação (Doutorado em Comunicação) - Faculty of Communication, Art, and Technology. Simon Fraser University, Burnaby, 2015. Disponível em: <<https://summit.sfu.ca/item/15776>> Acesso em: 20 nov. 2020.

LESSA, Sergio. **Trabalho e proletariado no capitalismo contemporâneo**. São Paulo: Cortez Editora, 2007.

LIU, Jing. An investigation of adult listeners' conservation of melody under harmonic Deformations. **Journal of Research in Music Education**, v. 66, n. 2, p. 210-223, maio. 2018. Disponível em: <<https://doi.org/10.1017/S0265051707007401>>. Acesso em: 31 dez. 2019.

LOUW, Theunis Gabriël. **A historic overview of oriental solmisation systems followed by an inquiry into the current use of solmisation in aural training at South African universities**. 2010, 276 f. Tese (Mestrado em Música) - Department of Music, Faculty of Arts and Social Sciences. Stellenbosch University, Stellenbosch, 2010. Disponível em: <<https://scholar.sun.ac.za/handle/10019.1/5143>>. Acesso em: 2 dez. 2020.

LUKÁCS, Georg. **Introdução a uma estética marxista**: sobre a categoria da particularidade. Tradução: COUTINHO, Carlos Nelson; KONDER, Leandro. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

MADSEN, Clifford K.; Geringer, John M. Reflections on Puccini's *La Bohème*: Investigating a model for listening. **Journal of Research in Music Education**, v. 56, n. 1, p. 33-42, abr. 2008. Disponível em: <<https://doi.org/10.1177/0022429408323072>>. Acesso em: 6 abr. 2020.

MARX, Karl. **Manuscritos econômico-filosóficos**. Tradução: Jesus Ranieri. São Paulo: Boitempo, 2004.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**. Tradução: Rubens Enderle; Nélcio Schneider; Luciano Cavini Martorano. São Paulo: Boitempo, 2007.

MONTEMAYOR, Mark. Evaluation of intrarehearsal achievement by listeners of varying levels of expertise. **Journal of Research in Music Education**, v. 64, n. 3, p. 294-308, ago. 2016. Disponível em: <<https://doi.org/10.1177/0022429416664898>>. Acesso em: 21 jan. 2019.

NASSIF, Silvia Cordeiro; SCHROEDER, Jorge Luiz. A escuta musical: um processo dialógico. **Educação**, Batatais, v. 6, n. 2, p. 143-161, jul./dez. 2016. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/337943542_A_escuta_musical_um_processo_dialogico>. Acesso em: 19 set. 2019.

PAULO NETTO, José. **Introdução ao estudo do método de Marx**. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

PAYNTER, John; SWANWICK, Keith. Editorial. **British Journal of Music Education**, v.1, n.1, p. 3, mar. 1984.

OBICI, Giuliano Lamberti. **Condição da escuta**: mídias e territórios sonoros. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2008.

RAMOS, Sílvia Nunes. **Escuta portátil e aprendizagem musical**: um estudo com jovens sobre a audição musical mediada pelos dispositivos portáteis. 253 f. Tese (Doutorado em Educação Musical) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012. Disponível em: <<https://lume.ufrgs.br/handle/10183/70225>>. Acesso em: 24 ago. 2020.

SAKAI, Winfried. Music preferences and family language background: a computer-supported study of children's listening behavior in the context of migration. **Journal of Research in Music Education**, v. 59, n. 2, p. 174-195, jun. 2011. Disponível em: <<https://doi.org/10.1177/0022429411406172>>. Acesso em: 2 abr. 2020.

SCHAEFFER, Pierre. **Tratado de los objetos musicales**. Tradução: Araceli Cabezón de Diego. Madrid: Alianza Editorial, 2003.

SCHAFER, R. Murray. **A afinação do mundo**: uma exploração pioneira pela história passada e pelo atual estado do mais negligenciado aspecto do nosso ambiente: a paisagem sonora. 2. ed. Tradução: Marisa Trench Fonterrada. São Paulo: Editora Unesp, 2011.

SHELDON, Deborah A. Effects of multiple listenings on error-detection acuity in multivoice, multitimbral musical examples. **Journal of Research in Music Education**, v. 52, n. 2, p. 102-115, jul. 2004a. Disponível em: <<https://doi.org/10.2307/3345433>>. Acesso em: 14 jan. 2019.

_____. Listeners' identification of musical expression through figurative language and musical terminology. **Journal of Research in Music Education**, v. 52, n. 4, p. 357-368, dez. 2004b. Disponível em: <<https://doi.org/10.1177/002242940405200407>>. Acesso em: 28 jan. 2019.

SLOBODA, J. A. **A mente musical**. Tradução: Beatriz Ilari e Rodolfo Ilari. Londrina: Edue, 2008.

SILVERMAN, Marissa. A critical ethnography of democratic music listening. **British Journal of Music Education**, Brasília, v. 30, n. 1, p. 7-25, nov. 2013. Disponível em: <<https://doi.org/10.1017/S0265051712000423>>. Acesso em: 31 ago. 2019.

SIMS, Wendy L. Effects of free versus directed listening on duration of individual music listening by prekindergarten children **Journal of Research in Music Education**, v. 53, n. 1, p. 78-86, abr. 2005. Disponível em: <<https://doi.org/10.1177/002242940505300107>>. Acesso em: 07 jan. 2019.

SIMS, Wendy L.; NOLKER, D. Brett. Individual differences in music listening responses of kindergarten children. **Journal of Research in Music Education**, v. 50, n. 4, p. 292-300, dez. 2002. Disponível em: <<https://doi.org/10.2307/3345356>>. Acesso em: 24 jan. 2019.

SLOBODA, J. A. **A mente musical**. Tradução de Beatriz Ilari e Rodolfo Ilari. Londrina: Edue, 2008.

SMART, Barry. **Sociologia, fenomenologia e análise marxista**: uma discussão crítica da teoria e da prática de uma ciência da sociedade. Tradução: Waltensir Dutra. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

SMIALEK, Thomas; BOBURKA, Renee Reiter. The effect of cooperative listening exercises on the critical listening skills of college music-appreciation students. **Journal of Research in Music Education**, v. 54, n. 1, p. 57-72, dez. 2006. Disponível em: <<https://doi.org/10.2307/3345616>>. Acesso em: 14 abr. 2020.

SOUZA, Jusamara. Contribuições teóricas e metodológicas da Sociologia para a pesquisa em Educação Musical. In: ENCONTRO ANUAL DA ABEM; SIMPÓSIO PARANAENSE DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 5., 1996, Londrina. **Anais [...]**. Londrina, 1996, p. 11-39.

_____. Educação musical e práticas sociais. **Revista da Abem**, Porto Alegre, n.10, p. 7-11, mar. 2004. Disponível em: <<http://abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/356>>. Acesso em: 5 ago. 2019.

SOUZA, Jusamara; Torres, Maria Cecília de Araújo. Maneiras de ouvir música: uma questão para a educação musical com jovens. **Música na educação básica**, Porto Alegre, n. 1, v. 1, out. 2009. Disponível em:

<http://abemeducacaomusical.com.br/revista_musica/ed1/pdfs/4_maneiras_de_ouvir_musica.pdf>. Acesso em: 3 nov. 2020.

SUBOTNIK, Rose Rosengard. **Deconstructive variations: music and reason in Western Society**. Londres: University of Minnesota Press, 1996.

TOMLINSON, B. ed. **Developing materials for language teaching**. London: GBR: Bloomsbury Academic, 2013.

WAGGONER, Dori T. Effects of listening conditions, error types, and ensemble textures on error detection skills. **Journal of Research in Music Education**, v. 59, n. 1, p. 56-71, fev. 2011. Disponível em: <<https://doi.org/10.1177/0022429410396094>>. Acesso em: 9 jan. 2019.

WEBB, Michael. Music analysis down the (You) tube? Exploring the potential of cross-media listening for the music classroom. **British Journal of Music Education**, Londres, v. 24, n. 2, p. 147-164. 2007. Disponível em: <<https://doi.org/10.1017/S0265051707007401>>. Acesso em: 9 out. 2019.

_____. Re viewing listening: 'Clip culture' and cross-modal learning in the music classroom. **International Journal of Music Education**, Malvern, v. 37, n. 1, p. 132-141, fev. 2019. Disponível em: <<https://doi.org/10.1177/0255761410381821>>. Acesso em: 3 nov. 2019.

WEBER, Max. **Conceitos sociológicos fundamentais**. Tradução: Artur Morão. Covilhã: LusoSofia Press, 2010. Disponível em: <http://www.lusosofia.net/textos/weber_max_conceitos_sociologicos_fundamentais.pdf>. Acesso em: 8 nov. 2019.

ZUBRISKY, Rodolfo. Message from the President of the ISME. **International Society for Music Education**, v. 1, n. 1, p. 1. 1983. Disponível em: <<https://doi.org/10.1177/025576148300100101>>. Acesso em: 20 nov. 2020.