

Análise das composições de alunos de escola de música: uma investigação sobre possíveis diferenças no desenvolvimento musical de alunos com perfis distintos

Anete Susana Weichselbaum

Escola de Música e Belas Artes do Paraná (EMBAP)
weichselbaum@netpar.com.br

Resumo. O presente artigo se baseia na dissertação de mesmo nome desta pesquisadora e se insere na área da psicologia da música. O estudo investiga a possibilidade de existir diferenças no desenvolvimento musical entre alunos adolescentes de uma escola de música que realizam atividades musicais à parte do ensino formal oferecido pela instituição e alunos que não realizam tais atividades. Para responder à questão proposta, foi realizada a comparação entre o desenvolvimento musical individual dos alunos de ambos os grupos através do parâmetro da composição. A metodologia adotada conjuga a abordagem quantitativa e a qualitativa, de coleta longitudinal. O Modelo Espiral e a Teoria Espiral serviram como suporte teórico para a análise dos dados (composições e entrevistas). Inicialmente, foram analisadas as composições dos alunos da amostra (intencional), e, posteriormente, foi adotado um procedimento complementar, a entrevista semi-estruturada, realizada somente com alguns alunos. Constatou-se que não houve diferenças no desenvolvimento musical entre os dois grupos de alunos pesquisados em relação ao parâmetro da composição. Portanto, o fato de os alunos realizarem ou não atividades musicais à parte do ensino formal (escola de música) não interfere no desenvolvimento musical individual.

Palavras-chave: música e educação, composição de alunos, desenvolvimento musical

Abstract. This article is based on the author's dissertation, and it can be inserted in the field of music psychology. The research investigates the possible differences between the musical development of music school adolescent students who perform musical activities apart from the formal education offered by the institution, and those who do not. To answer the proposed question, a comparison was made between the individual musical developments of students from both groups, using composition as a parameter. The methodology used combines quantitative and qualitative techniques, of a longitudinal cut. The Spiral Model and the Spiral Theory served as the theoretical basis for the data analysis (both compositions and interviews). Initially, the (intentional) sample of students' compositions was analyzed and, afterwards, an additional procedure was employed: the semi-structured interview, performed only with some students. The conclusion was that there were no differences between the musical developments of the two groups compared, when the parameter was composition. Therefore, the performing of musical activities apart from the formal education (music school) does not interfere in the individual musical development.

Keywords: music and education, students' compositions, musical development

O objetivo desta pesquisa foi investigar a possibilidade de existir diferenças no desenvolvimento musical entre alunos de uma escola de música com perfis distintos, ou seja, alunos que realizam atividades musicais à parte do ensino formal oferecido pela instituição e alunos que não as realizam. A pesquisa foi realizada com alunos do Curso de Formação Musical I da Escola de Música e Belas Artes do Paraná, em Curitiba, que cursam a disciplina Educação Musical Coletiva, a qual leciono. O parâmetro de comparação adotado foi a composição. Neste estudo, as características distintas dos dois grupos de alunos comparados restringem-se especificamente ao fato de os alunos realizarem ou não uma atividade musical (uma ou mais de uma atividade musical) em paralelo ao estudo formal¹. Essa característica foi diagnosticada no documento elaborado anteriormente sobre o perfil do aluno (EMBAP, 1999/2000), que serviu como indicação da questão de investigação. Outro aspecto particular desta pesquisa consiste no referencial teórico adotado para a análise dos dados, que é o mesmo referencial, com ligeiras adaptações, adotado pela instituição para esse curso, a partir de sua reestruturação curricular².

Em relação ao perfil do aluno (EMBAP, 1999/2000), que fora levantado durante o processo de reestruturação curricular dos cursos de extensão³, uma das questões revelou que a grande maioria dos alunos exerce atividades musicais, amadoras ou profissionais, paralelamente ao seu estudo musical nessa escola. Dos alunos entrevistados,

79,28% realizam atividades musicais à parte do ensino formal oferecido pela escola⁴. Nessa questão, as respostas de múltipla escolha indicaram que os alunos exercem atividades musicais na família, na escola, em igrejas, em corais, em festas e casamentos, como professores de música e como músicos populares e eruditos. As respostas abertas ainda revelaram outras atividades por eles desenvolvidas, tais como: músicos de orquestra, de grupos instrumentais, músicos atuantes em peças de teatro, tecladistas e percussionistas.

Diante desse quadro, no qual a aprendizagem dos alunos se volta para outros contextos além do ensino musical formal oferecido pela instituição, é interessante observar as considerações propostas por Swanwick. Inicialmente, esse autor escreveu que foi inclinado a estabelecer uma hipótese que enunciava que a educação musical em escolas fosse capaz de fazer a diferença para o desenvolvimento musical da criança (Swanwick, 1994). Posteriormente, reviu sua posição. Assim, embora o autor advogue que já se conhece muito sobre o desenvolvimento musical e a forma de promovê-lo, adverte que a escola não é a única agência pela qual a música é ensinada e não necessariamente o melhor ambiente⁵. Nesse sentido, Swanwick aponta para o "espaço para fora", uma "rede" de educação musical, formada por vários espaços (da comunidade até o alcance global), citando outras formas de educação musical influenciadas pela enculturação e por processos menos diretivos de ensino e aprendizagem.

1 Atualmente debate-se muito acerca da adequação dos termos formal, informal ou não-formal, em relação às diversas práticas de ensino e aprendizagem, levando-se em conta a diversidade dos espaços culturais, tais como as diversas vivências extracurriculares, a música praticada "fora das escolas", segundo Swanwick, o ensino alternativo, as práticas musicais orais, dentre outros. Considerando que tais termos podem se mostrar impróprios e/ou ambíguos, requerendo ao mesmo tempo uma relativização, considero neste estudo que o ensino formal (oferecido pela instituição pesquisada) refere-se ao ambiente escolar, nesse caso, também institucionalizado (segundo Arroyo et al., 2000, poderia ser realizado por uma instituição escolar não oficial, também). O ensino informal, segundo Oliveira (2000), pode ser relacionado a outros ambientes, tais como a rua, a casa e encontros. Arroyo et al. (2000, p. 79) também utilizam o adjetivo "informal" para se referir ao ensino e à aprendizagem musical que acontecem "no contexto das culturas populares e mesmo no cotidiano das sociedades urbano-industriais (aprendizagem que ocorre através dos meios de comunicação, de informação, etc)" Ver mais detalhes sobre essa questão em: Arroyo et al. (2000) e Oliveira (2000).

2 A EMBAP mantém na sua extensão um curso básico de música denominado de Curso de Formação Musical I, destinado a crianças e adolescentes. Esse Curso passou recentemente por uma reestruturação curricular, adotando como referencial teórico um modelo conjugado entre o Modelo Espiral de Desenvolvimento Musical e o modelo C (L) A (S) P, denominado por Liane Hentschke como modelo de atividades (T) E C (L) A. Ver mais detalhes no Referencial Curricular (EMBAP, 1999).

3 Os cursos da extensão da EMBAP, Intermediário de Instrumento e Intermediário de Canto, foram substituídos, em 2000, pelos cursos: Curso de Formação Musical I, Curso de Formação Musical II (instrumento e canto), Curso Avançado em Música e Cursos Livres. Esse processo teve por consultora a Profa Dra Liane Hentschke.

4 O questionário foi enviado a 145 alunos que compareciam regularmente às aulas de "teoria"; 140 questionários foram respondidos por 132 alunos do Curso Intermediário de Instrumento e 8 alunos do Curso Intermediário de Canto. A faixa etária dos alunos era entre 10 e 16 anos. Os alunos acima de 17 anos representavam 35, 71% da amostra.

5 "Não é de todo claro que o ensino formal (escolarização) pode não ser, necessariamente, o melhor ambiente. Muitos estudos ainda precisam ser feitos sobre a aprendizagem musical à parte dos programas instrucionais, como parte do processo vitalício de enculturação e sobre os efeitos de diferentes níveis de estruturas instrucionais, especialmente sobre o ensino e a aprendizagem menos diretivos e seqüenciados de forma mais solta nos estágios iniciais do desenvolvimento do indivíduo. O futuro da educação musical pode não depender tanto de escolas, como nós as conhecemos, mas de coisas como oportunidades nas comunidades locais e oportunidades na Web". (Swanwick; Runfola, 2002, p. 393, tradução nossa).

O referencial teórico adotado neste trabalho contempla os critérios de avaliação do desenvolvimento musical previstos no Modelo Espiral de Desenvolvimento Musical, de Swanwick e Tillman (1986), bem como na Teoria Espiral de Desenvolvimento Musical, publicada por Swanwick na sua obra *Music, Mind and Education* (1988). Também foram consideradas as obras posteriores de Swanwick (1994, 1999) e o artigo de Swanwick e Runfola (2002).

O Modelo Espiral emergiu da análise de 745 composições desenvolvidas por alunos de escola regular na Inglaterra. A composição musical é definida por Swanwick (1988) de forma muito ampla e ocorre quando existe liberdade de escolha no ordenamento da música, com ou sem notação ou outras formas detalhadas de instruções de execução. Para o autor, os “julgamentos” musicais na composição oferecem um alcance maior do que o observado na execução e na apreciação, constituindo-se num bom indicador do desenvolvimento musical geral (1994)⁶. Dessa forma, justifica-se a escolha da composição como parâmetro de comparação nesta pesquisa.

Pratt e Stephens (1995) complementam que as atividades incluídas no parâmetro da composição constituem-se de três níveis distintos: a *improvisação*, que se refere ao fazer musical espontâneo, a *composição* propriamente dita, subentendida como o refinamento de uma idéia musical ao seu estágio final, e o *arranjo*, que diz respeito a alterações e adaptações de músicas existentes.

As composições que deram origem ao Modelo Espiral (Swanwick; Tillman, 1986) foram coletadas em meio a um fazer musical real, exposto a condições diversas. Segundo Swanwick e Tillman (1986), os julgamentos qualitativos dessas composições mapearam, pela primeira vez, uma seqüência na qual as crianças as desenvolviam.

Dessa forma, Swanwick (1988, p. 81) afirma que “o processo de desenvolvimento musical pode ser visto também como um mapa dos elementos de resposta musical”⁷. O Modelo Espiral prevê que o desenvolvimento musical ocorre de forma seqüenciada e cumulativa⁸, através de quatro estágios (ou camadas) diferentes de resposta musical, ou, conforme denomina Hentschke (1993), quatro dimensões de crítica musical, que são: Materiais, Expressão, Forma e Valor. O estágio Materiais é caracterizado pela consciência e controle sobre os materiais do som, demonstrados pela distinção de timbres, níveis de intensidade, durações, alturas e pelo controle técnico sobre instrumentos e vozes. O estágio Expressão, pela consciência e controle do caráter expressivo, demonstrado pelo clima ou atmosfera, pelo gesto musical e pelo senso de movimento sugerido no contorno⁹ da frase musical. No estágio Forma, o indivíduo alcança consciência e controle da forma musical manifestada nas relações entre os gestos musicais: se esses são repetidos, transformados, contrastados ou conectados. E, por fim, o estágio Valor é caracterizado pela valoração da música, de forma pessoal ou cultural, demonstrada na autonomia, na avaliação crítica independente e num comprometimento sistemático com a música, fortemente sustentado por idiomas musicais específicos (Swanwick, 1999).

Para cada estágio ou camada há dois modos ou fases¹⁰. Por exemplo, no estágio Materiais, inicialmente o aluno explora e/ou percebe¹¹ o som (Sensorial), para, numa fase seguinte, ser capaz de controlar e/ou identificar um instrumento ou outra fonte sonora (Manipulativa). Assim, da fase Sensorial para a Manipulativa ocorre uma mudança qualitativa. Tal mudança se repete em cada estágio, indicando o movimento oscilatório entre o lado esquerdo, o lado idiossincrático do fazer musical, e o lado direito, o lado do fazer musical socialmente compartilhado e/ou convencional.

6 Conferir também o trabalho de Silva (1998) e de Swanwick e França (1999). O primeiro trabalho se refere à tese de doutorado de Maria Cecília Cavalieri França e Silva e o segundo ao artigo em conjunto entre essa autora e Keith Swanwick. Em ambos, os autores indicam que a composição apresenta uma tendência (psicológica) predominantemente assimilativa, enquanto que a execução e a apreciação caracterizam-se por uma tendência acomodativa. Assim, segundo os autores, no jogo imaginativo, o aluno decide, consciente ou inconscientemente, quais elementos musicais serão articulados e de que forma. Em trabalho publicado em 1983, Swanwick estabelece uma analogia entre o ensino das artes com o jogo proposto por Piaget. Nesse texto, o autor já sustentava que a atividade composicional é de natureza assimilativa (Swanwick, 1983).

7 “The process of musical development can be seen also as a map of the elements of musical response” (Swanwick, 1988, p. 81).

8 Essas características serão abordadas no decorrer do texto.

9 Para evitar confusões na tradução sobre o texto original, a palavra *shape* foi traduzida como contorno (no sentido de formato) e não como forma.

10 Swanwick também adota a expressão “níveis” para se referir aos modos ou fases. Ver Swanwick (1994), Swanwick e França (1999) e Swanwick e Runfola (2002).

11 Considerando-se as especificidades de cada atividade musical, o verbo explorar refere-se à composição, enquanto o verbo perceber refere-se à apreciação.

Em 1994, na obra *Musical Knowledge: Intuition, Analysis and Music Education*, Swanwick amplia a relação encontrada entre os lados esquerdo e direito do Espiral num mesmo estágio, propondo um modelo psicológico mais detalhado, que representa a natureza dialética do engajamento musical¹². Tal relação polarizada pode ser observada entre instrução e encontro, intuição e análise, assimilação e acomodação. Nessa obra, Swanwick apresenta uma versão resumida dos oito modos ou fases, então denominada somente de "O Espiral de Desenvolvimento"¹³. Ilustra, ainda, com dados de outras pesquisas, a confirmação dos critérios de avaliação do Espiral para a apreciação e a execução. O termo "Espiral de Desenvolvimento" é empregado posteriormente por Swanwick em outros trabalhos¹⁴, e será adotado por mim, neste artigo, referindo-se ao Modelo Espiral.

Swanwick e Tillman (1986) e Swanwick (1988) justificam a representação do seu modelo de conhecimento musical em formato de espiral¹⁵ por três razões. A primeira é devido à sua natureza cíclica, ou seja, recursiva¹⁶, na qual, a cada novo encontro com música, o indivíduo, independentemente de sua idade ou vivência musical, nunca deixa de responder primeiramente aos Materiais, mesmo que de forma muito rápida, para então atingir os outros estágios. A segunda razão deve-se à sua natureza cumulativa¹⁷, que pressupõe que um determinado estágio só pode ser atingido quando os anteriores já se encontram firmemente estabelecidos, ou seja, um estágio só é alcançado quando a composição (ou a execução ou a apreciação) apresenta, consistentemente, as principais características daquele nível, subentendendo as características dos níveis precedentes. A terceira razão, já mencionada anteriormente, diz do movimento oscilatório/pendular realizado entre os lados es-

querdo e direito do Espiral, representando os dois aspectos distintos e complementares do desenvolvimento musical, respectivamente, entre a dimensão pessoal, idiossincrática e a dimensão socialmente compartilhada do fazer musical.

Abordagem metodológica

Para responder à questão proposta, referente à possibilidade de existir diferenças no desenvolvimento de alunos de uma escola de música, entre dois grupos de alunos com perfis distintos, foi utilizado o método quantitativo/qualitativo¹⁸ de corte longitudinal. Tal metodologia conjugou a abordagem quantitativa com a abordagem qualitativa, para a primeira (fase A) e segunda fase (fase B) da pesquisa, respectivamente. A fase A contemplou o desenvolvimento individual dos alunos, através da análise das composições coletadas ao longo de quatro bimestres. Foi estabelecida uma regra, especialmente formulada nesta pesquisa, que visou à obtenção da classificação das composições dos alunos num único modo ou fase, segundo os critérios de avaliação do Espiral de Desenvolvimento.

A abordagem qualitativa foi adotada para a segunda etapa da pesquisa (fase B), caracterizada por um procedimento complementar, a entrevista semi-estruturada. Tal procedimento foi adotado para confirmar e/ou identificar modos mais elevados de classificação dos produtos de acordo com os critérios de avaliação estabelecidos pelo Espiral, e foi realizado somente com alguns alunos.

Através da comparação dos dois procedimentos, pôde-se obter o resultado do desenvolvimento musical individual, indicando se o mesmo seria igual ou diferente entre os dois grupos pesquisados, respondendo-se à questão investigada.

12 Ver mais detalhes no capítulo 5 da obra citada de Swanwick (1994).

13 Do original, *The Development Spiral* (Swanwick, 1994, p. 90). Em resposta a um e-mail por mim enviado, o autor me esclareceu que o termo acima citado se refere mais especificamente ao Modelo Espiral e não à Teoria Espiral.

14 Ver Swanwick e Runfola (2002).

15 Os termos utilizados no original são *spiral* ou *hélix* (Swanwick, 1994), porém o primeiro é mais usado.

16 O termo recursão aparece no texto de Swanwick e Runfola (2002) referindo-se às seqüências de desenvolvimento propostas pelos professores, que são seqüências de natureza recursiva, e sempre reativadas em novos contextos musicais (Swanwick; Runfola, 2002, p. 393). Doll (1997) utiliza o termo recursão como premissa na elaboração de uma matriz curricular pós-moderna.

17 Ver o trabalho de Del Ben (1996/1997), no qual a autora identificou respostas referentes à dimensão de Expressão nas respostas dos alunos classificadas no estágio de Materiais. Porém, a autora comenta que essas respostas se restringiam a citar os elementos expressivos da música, mas os alunos não conseguiam justificar o uso dos mesmos, a partir dos Materiais. Portanto, a autora conclui que existem lacunas em relação à descrição das respostas que caracterizam o desenvolvimento da apreciação que não são contempladas no Espiral, no sentido de os alunos citarem os elementos expressivos no primeiro estágio, mas não serem capazes de justificar seu uso em relação aos Materiais. Tais respostas à apreciação, não contempladas pelo Modelo Espiral, ampliam as informações sobre o desenvolvimento da compreensão musical do indivíduo e não invalidam a seqüência de desenvolvimento proposta pela Teoria Espiral.

18 Também denominado quali-quantitativo.

Em linhas gerais, a fase A foi constituída primeiramente pela escolha da amostra, seguida pela coleta e análise das composições. Apliquei um questionário em formato de formulário¹⁹ com o propósito de identificar alunos com o perfil estipulado, e, posteriormente, determinar a amostra. Os alunos foram identificados por duas letras, A e B, sendo que o grupo que realiza atividades musicais à parte do ensino musical formal foi denominado de grupo A, enquanto o grupo formado por alunos que não realizam tais atividades foi denominado grupo B. A população foi constituída por alunos dos anos mais adiantados do Curso de Formação Musical I, no caso, ano V e ano VI²⁰. Dos 56 alunos entrevistados, 34 alunos responderam que realizam atividades musicais à parte do ensino musical oferecido pela escola (grupo A), o que indica que a maioria deles (64,28%) realiza tais atividades. Destes, foram escolhidos 24 alunos para a amostra que adequaram ao perfil exigido. A amostra foi, portanto, intencional. Era necessário que esse número fosse par para permitir a comparação do desenvolvimento musical dos dois grupos²¹. De cada grupo (A e B) foram selecionados 12 alunos do ano V (os mais “novos”) e 12 alunos do ano VI (os mais “velhos”), sendo que, de cada ano, metade era constituída por alunos do grupo A e a outra metade por alunos do grupo B.

Em seguida, foi realizada a coleta das composições dos alunos. Foi prevista a coleta de uma composição por bimestre, desenvolvida individu-

almente pelos alunos da amostra²², nas aulas de Educação Musical Coletiva, ano V e VI. Todas as composições foram gravadas duas vezes em seguida. A coleta foi iniciada no terceiro bimestre de 2001 e terminou no segundo bimestre de 2002. A previsão desse cronograma foi alterada em relação à coleta dos alunos mais “novos” (ano V) no ano de 2002 ter sido postergada um bimestre²³.

Após a coleta das composições, todas elas foram transcritas em programa de edição musical para, em seguida, serem avaliadas ao término de cada semestre com base no referencial teórico estabelecido. A regra aqui estabelecida teve como objetivo contemplar o desenvolvimento individual, considerando o conjunto de produtos apresentados pelo aluno. Tal regra foi baseada no trabalho realizado por Silva (1998)²⁴. Assim, foi estipulado um número mínimo de composições no mesmo modo para indicar o modo mais elevado atingido pelo aluno, indicando a classificação final das composições. O enunciado da regra previa que:

Seriam suficientes duas ou mais composições num mesmo modo para estipular o modo mais elevado de desenvolvimento musical atingido pelo aluno, considerando que os critérios de avaliação do Espiral de Desenvolvimento são cumulativos.

Essa regra também contemplou a natureza recursiva do Espiral já que cada tema sugerido para a composição reativa esse processo (de recursão). A Figura 1 ilustra o procedimento adotado com a aluna A-2²⁵.

19 Segundo Marconi e Lakatos (1999), a vantagem desse procedimento em relação à aplicação de um questionário é a presença do pesquisador, que pode prestar algum esclarecimento ao entrevistado, formulando de maneira diferente alguma pergunta ou especificando algum significado, com a garantia de estar sendo compreendido.

20 Em virtude da implantação do Plano Piloto em 2000, em 2001 foi ofertado o ano VI e em 2002, o ano VII, ano final do curso mencionado. Assim, os alunos do ano VI para o VII (mais “velhos”) foram os primeiros alunos a se formarem no novo curso implantado.

21 Para isso, levou-se em conta o menor número de indivíduos, neste caso, do ano VI, sete indivíduos do grupo B (os alunos mais velhos). Desses sete, foram escolhidos seis alunos, em função da idade.

22 Com a implantação do Plano Piloto do novo curso em 2000, os professores (de Educação Musical Coletiva, do ano IV em diante) decidiram realizar uma atividade composicional por bimestre, já que a mesma implicaria a apreciação de um repertório e a execução e apreciação das composições dos alunos em aula, o que demandaria de três a quatro aulas.

23 Em função do afastamento da professora da turma por motivos de saúde.

24 Ver também o artigo de Swanwick e França (1999). O estudo de Silva investigou se o conhecimento musical do aluno se manifestaria de forma simétrica entre as modalidades de composição, *performance* e execução. A autora coletou nove produtos (três de cada modalidade) e obteve 12 julgamentos desses produtos de quatro professores-juizes. A avaliação considerou que os modos do Espiral fossem relacionados a uma escala numérica (série ou distribuição), de um a oito, relacionada respectivamente à seqüência do Espiral (do modo Sensorial ao Sistemático). Para a obtenção do valor da avaliação, a média dos doze julgamentos foi evitada, assim como os resultados fornecidos pela mediana (o valor central de uma seriação), bem como o valor definido pela moda (o valor mais freqüente de uma seriação). Desse modo, a autora estipulou uma regra que previu que a classificação final seria obtida a partir de, no mínimo, três julgamentos do modo mais elevado alcançado pelo aluno. Contudo, essa regra não permitiu diferenciar um aluno que alcançasse, dos 12 julgamentos, três produtos no modo idiomático, por exemplo, de um aluno que alcançasse a classificação de oito produtos no mesmo modo. (A partir de comunicado pessoal escrito pela autora, que adota os termos “modalidade” e “*performance*”, mantive esta terminologia; convém ainda mencionar que a autora utiliza o termo “níveis” para modos).

25 Os alunos não tiveram seus nomes revelados na pesquisa, contudo, foram identificados pela letra dos seus respectivos grupos (A ou B) e por um número.

A-2, aluna de piano, 13.6

Comp. com acordes	Arranjo	Comp. Modal (frígio)	Comp. livre
Vernacular	Vernacular	Especulativo	Especulativo

Predomina o modo Especulativo



Resultado individual (resultado final alcançado pelo aluno)

Figura 1: Exemplo de resultado final da classificação das composições: (fase A)

Na fase B foi estipulado que seriam entrevistados somente os alunos que alcançassem a classificação de duas ou mais composições no modo Idiomático ou acima deste, de acordo com os critérios de avaliação do Espiral. Foram entrevistados quatro alunos, todos mais “velhos”, sendo dois do grupo A e dois do grupo B. Os outros alunos que não preencheram essas condições não foram entrevistados, uma vez que considerarei a natureza cumulativa do Espiral. Optei por essa técnica por considerar que a entrevista se constitui num

instrumento mais adequado para a compreensão do processo de metacognição desenvolvido pelo indivíduo no estágio Valor. De acordo com o Espiral de Desenvolvimento, esse estágio é caracterizado pelo aumento da consciência do indivíduo sobre seu processo de pensamento e sentimento em resposta à música²⁶, desenvolvendo a capacidade de reflexão, crítica e autocrítica sobre seu fazer musical. A Figura 2 exemplifica o processo de comparação realizado:

B-9, masc., 14.4

Bimestres:	3º. bim. 2001	4º. bim. 2001	1º. bim. 2002	2º. bim. 2002	Classificação final:
Temas:	Solfejo pentatônico	Livre	Peça modal modo frígio	Livre	
Análise da composição:	Vernacular	Idiomático/ Simbólico	Idiomático/ Simbólico	Idiomático/ Simbólico	Simbólico
Resultado final após a comparação:					
Análise da composição e análise da fala:	Vernacular	Simbólico	Idiomático	Simbólico	Simbólico

Comparação dos dados: resultado final

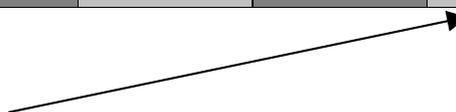


Figura 2: Exemplos de resultados obtidos com a comparação (composição e entrevista)

26 Swanwick (1979) distingue dois níveis de resposta à música: o primeiro nível refere-se ao desenvolvimento, e é denominado pelo autor de *meaning to* (significado *de* ou *na*). O segundo é denominado *meaning for* (significado *para*). O primeiro (*de* ou *na*) tem a ver com a clareza, a expressividade própria da música. O segundo significado tem a ver com a intensidade que a música adquire para o indivíduo, e com o conteúdo pessoal e afetivo para a vida da pessoa. Segundo Swanwick, o ensino musical pode ensinar o primeiro desses níveis e proporcionar encontros para que os alunos alcancem o segundo nível, que já é da ordem do Valor, proposto posteriormente pelo Modelo e Teoria Espiral.

O objetivo de adotar esse procedimento adicional foi de: a) confirmar, a partir dos elementos identificados na fala do aluno, as classificações do modo no qual suas composições se encaixavam; e b) identificar, se fosse esse o caso, modos mais elevados de avaliação, de acordo com os critérios do Espiral. Nesse caso, estar-se-ia considerando a possibilidade das composições dos alunos, classificadas nos modos citados, pertencerem a um modo mais elevado do Espiral.

As entrevistas foram realizadas somente com quatro alunos, os mais velhos, durante os meses de setembro a outubro de 2002. Foram realizadas individualmente, na casa dos alunos ou em salas da EMBAP, e tiveram a duração de 45 a 50 minutos.

Os instrumentos utilizados consistiram, basicamente, no formulário (fase A) para a definição da amostra e, para a entrevista (fase B), no roteiro e nos procedimentos "A" e "B" por mim criados. A entrevista (fase B) se estruturou em torno de questões relativas aos critérios de avaliação do Espiral elaboradas e direcionadas de modo a contemplar os estágios Forma e Valor do Espiral. Foi previsto que as perguntas abrangessem os parâmetros de composição, apreciação e execução. Tanto o roteiro como as outras duas propostas (propostas "A" e "B") tinham por objetivo procurar oferecer condições favoráveis para o aluno responder às questões propostas e discorrer sobre as suas próprias composições, estimulando respostas que contemplassem os estágios Forma e Valor do Espiral. A proposta "A" consistiu em pedir que o aluno "representasse" o papel de crítico musical, fazendo seus comentários e observações sobre suas composições, tendo-as à sua frente (somente a partitura). A proposta "B" consistiu em pedir que o aluno descrevesse verbalmente quais procedimentos musicais poderia utilizar para fazer um arranjo a partir de um tema apresentado. Foi enfatizado ao aluno que esse arranjo deveria expressar a "marca" do aluno, "seu toque pessoal", e que ele teria toda a liberdade de modificar, adaptar o tema, sugerir outra instrumentação, etc.

Os procedimentos de análise dos dados consistiram na análise das composições e das entrevistas. Realizei a análise das composições

com base nos critérios de avaliação descritos pelo Espiral e complementados com o estudo apresentado por Silva (1998). As dúvidas emergentes foram apresentadas e tratadas diretamente com Keith Swanwick²⁷ quando de sua vinda ao Rio de Janeiro²⁸. Não utilizei professores-juizes, como em outras pesquisas (Fernandes, 2000; Silva, 1998). Estabeleci ainda que todas as composições fossem analisadas a partir de suas características motivicas, estruturais e harmônicas. Tais critérios foram extraídos do referencial teórico citado.

Com a análise das composições (94 produtos) realizada, contemplou-se, numa primeira etapa, a comparação dos resultados gerais das classificações de todas as composições apresentadas pelos alunos dos dois grupos. Na segunda etapa foi focalizado o desenvolvimento individual, através da regra especialmente estabelecida. Os resultados das composições e das entrevistas foram então comparados, finalizando a análise. Os resultados estão descritos em seção posterior deste artigo.

A composição – algumas considerações

As composições foram desenvolvidas nas aulas de Educação Musical Coletiva da EMBAP, de maneira a integrar as atividades de composição, apreciação e execução. Os alunos iniciavam sua composição em sala e a terminavam em casa. Neste estudo não foi delimitado um tempo máximo para os alunos finalizarem a tarefa em virtude da falta de disponibilidade de salas individuais, ou mesmo de salas com pianos para os alunos realizarem suas composições durante o horário da aula coletiva. As composições foram coletadas logo após a atividade ser proposta, ou nas aulas posteriores, e não sofreram influência da professora-pesquisadora ou dos professores de classe. Nesta pesquisa, os produtos coletados abrangeram os três níveis incluídos no parâmetro da composição: a composição propriamente dita, a improvisação e o arranjo, sobressaindo-se a primeira, elaborada individualmente, com ou sem notação.

Os alunos escolhidos para a amostra estudam piano, violino, flauta transversa, flauta doce, violoncelo e trompa. Um único aluno (A-5) compôs para o seu instrumento, a flauta, e compôs tam-

27 As composições foram mostradas a Keith Swanwick, por ocasião do evento promovido pela UNIRIO: *O Ensino Musical da Música*, realizado entre os dias 20 a 30 de setembro de 2002, nas salas Vera Janacopoulos e Villa-Lobos (*workshop* e conferência de abertura do colóquio do PPGM/UNIRIO).

28 Na ocasião, puderam ser mostradas a Swanwick duas gravações e a partitura de outras composições. Por fim, em datas distintas (outubro de 2002 e janeiro de 2003), as minhas dúvidas restantes foram enviadas, na forma de *e-mail*, anexando a partitura das composições, recebendo, em seguida, a resposta solicitada.

bém para piano, utilizando um teclado em casa. Esse aluno não estuda piano na escola. Na entrevista, o aluno explicou que, como ele não apresentava “domínio” da técnica no teclado, ele tocava os trechos musicais que ele queria sobrepor em outras vozes de forma mais lenta, e utilizava os recursos de um programa de edição musical para sobrepor as vozes desejadas e ouvi-las.

Enquanto os alunos executavam suas peças para a turma, as mesmas eram gravadas duas vezes em seguida. Durante a coleta, recolhi as partituras dos alunos que escreveram suas composições, e fiz anotações sobre informações por eles prestadas ou fiz perguntas para confirmar alguns procedimentos utilizados nas composições. Alguns exemplos: uma aluna (A-16) me contou que ela teria juntado, na sua composição, mais de um tema pedido pelo professor da classe. Assim, a composição apresentada já era uma adaptação entre a atividade anterior e o tema atual desenvolvido por ela. Em outro caso, perguntei à aluna (B-11) se a nota final da sua composição era realmente aquela que ela tinha executado e escrito, uma vez que a sua composição não terminava na tônica (ela compôs só a melodia, terminando no segundo grau). Perguntei se ela não teria se enganado no final, e propus, caso ela quisesse, que ela gravasse novamente sua peça, dando a oportunidade da aluna poder mudar seu final. Minha insistência teve como objetivo confirmar se a intenção da aluna, era, de fato, realizar um final diferente, característica prevista no modo Especulativo do Espiral, ou se se tratava de um engano.

A maioria dos alunos apresentou a partitura da sua peça, geralmente escrita à mão. Embora a relação entre notação e composição não seja o foco deste trabalho, a maioria dos alunos utilizou notação convencional, enquanto uma parcela menor dos alunos utilizou a cifragem. Três alunos da série mais adiantada apresentaram as suas composições em partitura impressa em programa de música²⁹. Só um aluno (B-11) realizou um improviso a partir de uma base harmônica de *blues*. A sua composição, denominada “Duas Épocas”, consistia na

justaposição de dois idiomas musicais. Na primeira parte, a composição adotava procedimentos que lembravam um movimento lento de sonata barroca utilizando ornamentação livre. A segunda parte consistia de um *blues* a ser improvisado pela primeira voz, enquanto a segunda voz realizava um acompanhamento. Após a sua execução, o próprio aluno escolheu uma dentre as duas gravações que viria a ser considerada para a análise. Alguns alunos não escreveram suas composições, e, nesses casos, geralmente, a composição executada exigia uma habilidade técnica maior de notação que os alunos ainda não dominavam.

Ressalta-se assim a importância da gravação como recurso que possibilita um registro mais fiel da idéia original do aluno. A gravação possibilitou o registro dos elementos musicais, tanto em nível expressivo (dinâmica, articulação) como fraseológico (segmentação), a partir da execução das peças pelo próprio aluno³⁰.

Os temas das composições (tarefas ou estímulos) contemplavam propostas bastante diversificadas, atendendo aos focos trabalhados na disciplina. Tais temas abrangiam escalas diversas, como menor, pentatônica e modal (modo frígio), ou exploravam um trabalho com vozes, como a tarefa que conjugava a criação de uma parte rítmica distinta à melodia composta pelo aluno. Outra proposta permitia ao aluno a escolha do tema: acentos deslocados (contratempos) na melodia ou baião. Essa opção foi proporcionada a partir da apreciação de uma suíte durante o bimestre. Outras propostas consistiam em atividades livres, onde os alunos poderiam decidir por si próprios os elementos da composição (Materiais), a partir dos elementos estudados num período maior de tempo, no bimestre ou no semestre.

Embora todas as atividades fossem fortemente classificadas, no sentido do termo proposto por Bernstein (apud Swanwick, 1988; apud Domingos et al. [s.d.]³¹, pôde-se perceber o grau de variação do enquadramento conferido por cada professor. O enquadramento se refere ao estilo peda-

29 Os alunos utilizaram o programa de edição musical Encore.

30 Algumas partituras apresentadas pelos alunos continham erros de escrita. Na maioria dos casos, esses erros verificados eram em relação ao ritmo e não às alturas e, em menor quantidade, em relação à indicação errada de uma fórmula de compasso, a qual poderia ser facilmente conferida pela gravação. Contudo, os estudos da área de educação musical apontam que há evidências de que a escrita pode se tornar um dos fatores que dificulta e inibe a composição dos alunos. Por essa razão, prevalece o critério da gravação em relação à escrita apresentada pelos alunos.

31 Segundo Swanwick (1988), citando Bernstein, a classificação diz respeito ao exercício de seleção dos conhecimentos a serem incluídos (ou excluídos) no currículo. O enquadramento diz respeito ao estilo pedagógico, manifestado pela graduação de controle exercido pelo professor ou estudante sobre a seleção, organização e ritmo do assunto a ser aprendido (ver também Domingos et al. [s.d.]). Em relação ao enquadramento e ao ensino musical, Swanwick compara um enquadramento mais solto com o lado esquerdo do Espiral, o lado do encontro; e um enquadramento mais rígido, com o lado direito do Espiral, o lado da instrução (Swanwick, 1988, p. 120-138).

gógico adotado pelo professor para organizar e impor o ritmo da aprendizagem, o qual pode ser conduzido de forma mais solta ou firme. Nesse aspecto, embora este não seja o foco do estudo, pode-se facilmente observar a diferença de enquadramento nas tarefas propostas. A atividade de arranjo exerceu um enquadramento maior, conferindo menos liberdade aos alunos do que a atividade composicional livre, na qual os alunos deveriam utilizar os elementos estudados no semestre. Tal aspecto será abordado posteriormente com os resultados.

Resultados

Inicialmente, foi contemplado o resultado geral das classificações de todas as composições (Tabela 1) apresentadas pelos alunos dos dois grupos. Confirmou-se estatisticamente³² que os resultados alcançados por ambos os grupos³³ foram homogêneos. Contudo, o procedimento revelou que os alunos mais velhos do grupo B não apresentaram um desenvolvimento padrão, apresentando mais produtos classificados no lado esquerdo do Espiral.

	Manipulativo	Expressão Pessoal	Vernacular	Especulativo	Idiomático	Simbólico	Total de composições
Grupo A	01	03	21	16	03	03	47 compos.
Grupo B	04	02	15	21	01	04	47 compos.

Total: 94 composições.

Tabela 1: Classificação geral de todas as composições em relação aos modos do Espiral

Em seguida, com o estabelecimento da regra, pôde-se contemplar o desenvolvimento individual alcançado pelos alunos da amostra. Tal resultado é indicado no Quadro 1 (a seguir) na última coluna. Com exceção dos quatro alunos que também foram entrevistados na fase B, os demais (20 alunos) foram avaliados já na fase A.

As entrevistas semi-estruturadas revelaram que os alunos utilizam determinados procedimentos musicais previstos nos estágios Forma e Valor. Em relação ao modo Idiomático, os alunos foram capazes de discorrer sobre a estrutura, identificar o estilo, bem como citar e justificar as características dos idiomas mais conhecidos por eles, identi-

car surpresas e contrastes empregados por eles na composição, justificando os recursos utilizados (provenientes dos estágios anteriores – Materiais e Expressão). Os alunos³⁴ também demonstraram conhecimento do processo de metacognição, próprio de estágio Valor, ao responderem, de forma idiossincrática, ao valor da música, demonstrando comprometimento pessoal com determinadas obras, compositores, estilos, *insights* e apreciação crítica independente (modo Simbólico). A atitude de um aluno (A-5) de compor regularmente e sempre estar pensando em temas musicais sugere o aparecimento do modo Sistemático, porém este não foi ainda firmemente estabelecido.

32 Foi aplicado o teste de qui-quadrado (χ^2) para confirmar a hipótese de igualdade alcançada por ambos os grupos. Com a aplicação do teste, confirmou-se que as diferenças alcançadas não são significativas, portanto, os dois grupos alcançaram modos equivalentes (considerando-se $(1 - \alpha) = 99\%$ de nível de significância).

33 Enquanto os alunos mais novos concentraram os resultados nos modos Vernacular e Especulativo, apresentando um desenvolvimento muito equilibrado, os alunos mais velhos tiveram suas composições avaliadas do modo Vernacular ao Simbólico. O grupo A apresentou um desenvolvimento em direção aos modos subsequentes do Espiral, ou seja, partiu do Vernacular para alcançar (decrementemente) os modos Especulativo, Idiomático e Simbólico; porém, o grupo B não apresentou um desenvolvimento padrão, ou seja, seus produtos, embora alcançassem o modo Simbólico (4 composições), apresentaram uma grande diferença entre o modo Especulativo (21 composições) e o Idiomático (1 composição).

34 Todos os alunos, com exceção de um (A-6), tiveram duas composições classificadas no modo Simbólico. Portanto, a classificação final (depois da comparação com os dados da entrevista) dos alunos A-5, B-9 e B-11 foi o modo Simbólico. A classificação final do aluno A-6, mesmo tendo apresentado um produto classificado no modo Simbólico e um no modo Idiomático, foi o modo Idiomático.

Observou-se que os quatro alunos entrevistados tiveram em comum a classificação de altos escores na tarefa denominada “tema livre”. De forma coincidente ou não, a maioria dessas peças foi intitulada pelos alunos. Dentre as oito composições realizadas com esse tema, sete composições³⁵ foram classificadas no modo Simbólico do Espiral, enquanto que na peça modal os alunos atingiram as fases Especulativa (2 composições) e Idiomática (2 composições). No solfejo pentatônico todos os alunos entrevistados tiveram suas peças classificadas na fase Vernacular do Espiral³⁶. Esse aspecto sugere uma tendência entre o baixo grau de controle – enquadramento e classificação (propostos por Bernstein, apud Swanwick e Domingos et al.)³⁷ – exercido pelo professor ao propor o tema da composição e o alto nível alcançado na classificação do produto.

Dessa forma, levando-se em conta tais dados, pode-se considerar que, quanto menos restritiva for a tarefa solicitada pelo professor, as classificações tenderão a atingir modos mais elevados do Espiral. Apresenta-se, portanto, esse aspecto como sugestão de tema para futuras pesquisas.

Os alunos entrevistados ainda informaram que ampliam seus conhecimentos independentemente dos conhecimentos transmitidos só pelo ensino formal. Tal critério de análise das composições emergiu com a fala dos alunos. Portanto, fo-

ram contempladas situações de aprendizagem desenvolvidas em ambientes de ensino formal, não-formal ou informal. Um aluno (B) relatou que busca seu aprimoramento através da apreciação (indo a concertos, análise do repertório) e outro, da comparação (transferência) entre os conhecimentos adquiridos na teoria e no instrumento. Outro aluno (B) extrai da execução do seu repertório o material para as composições solicitadas. Um outro aluno (A) aprofunda seus conhecimentos de harmonia lendo livros sobre o assunto (o de Almir Chediak), enquanto outro busca tais conhecimentos pela Internet (A) e no julgamento dos pares – apreciação crítica de colegas.

O Quadro 1, que neste estudo apresenta somente alguns exemplos, sintetiza os resultados obtidos: identifica todas as composições (isoladas) apresentadas pelos alunos durante a coleta e a classificação final das composições. Esse procedimento proporcionou uma avaliação mais segura das composições, considerando-se dois aspectos: a) a classificação de uma composição isolada (classificação por bimestre) e b) a classificação individual do aluno, levando-se em conta todas as suas composições, ou seja, um conjunto de produtos (classificação final).

Primeiramente, aparecem os alunos dos dois grupos, A e B, formados por alunos mais velhos, ou seja, do ano VI para o ano VII; em seguida aparecem os grupos A e B, formados pelos alunos mais novos, do ano V para o VI.

35 O “tema livre” foi solicitado no 2o bimestre de 2001 e no 2o bimestre de 2002. Das sete composições mencionadas, três composições são referentes ao 2o bimestre de 2001 e quatro ao 2o bimestre de 2002.

36 Dos alunos que realizaram a tarefa “solfejo pentatônico”, cinco alunos alcançaram o modo Vernacular e uma aluna alcançou o modo Especulativo.

37 Os termos classificação e enquadramento já foram citados e conceituados anteriormente.

Cód. aluno	Sexo:	Idade *	3º. bim. 2001	4º. bim. 2001	1º. bim. 2002	2º. bim. 2002	Classificação final
A-1	Masc.	13.5	Especulativo	Vernacular	Vernacular	Idiomático Simbólico	Especulativo
A-5	Masc.	15.5	Vernacular	Simbólico	Especulativo	Simbólico	Simbólico
B-8	Fem.	14.2	Especulativo	Especulativo	Especulativo	Especulativo	Especulativo
B-9	Masc.	14.4	Vernacular	Simbólico	Idiomático	Simbólico	Simbólico
			1º bim. 2001	2º bim. 2002	2º bim. 2002	3º bim. 2002	
A-14	Fem.	11.8	Vernacular	Vernacular	Especulativo	Especulativo	Especulativo
A-18	Fem.	13.8	Especulativo	Manipulativo	Vernacular	Vernacular	Vernacular
B-19	Fem.	11.7	Especulativo	Especulativo	Especulativo	Vernacular	Especulativo
B-20	Masc	11.10	Vernacular	Manipulativo	Vernacular	Especulativo	Vernacular

*A idade refere-se ao número de anos e ao número de meses, respectivamente.

Quadro 1: Exemplos da classificação isolada das composições e classificação final das composições

O Quadro 2 é derivado do quadro anterior e indica os resultados obtidos da análise individual do desenvolvimento dos 24 alunos. Nessa classificação final, os alunos mais novos tiveram suas composições classificadas entre os modos Vernacular e Especulativo, com exceção de uma aluna, a mais nova da amostra, que teve suas com-

posições classificadas no modo Expressão Pessoal. Os alunos mais velhos obtiveram a classificação entre os modos Vernacular e Simbólico do Espiral. A comparação das classificações individuais também confirmou um equilíbrio apresentado pelos alunos dos dois grupos distintos, comprovado estatisticamente.

		Expres. Pes.	Vernacular	Especulativo	Idiomático	Simbólico
Ano V para VI	Grupo A	1 aluno	2 alunos	3 alunos		
	Grupo B		4 alunos	2 alunos		
Ano VI para VII	Grupo A		1 aluno	3 alunos	1 aluno	1 aluno
	Grupo B		1 aluno	3 alunos		2 alunos

Total: 24 alunos da amostra.

Quadro 2: Classificação individual dos alunos em relação aos modos do Espiral (classificação final)

Conclusões

Foi verificado que o desenvolvimento musical dos alunos dos dois grupos comparados na pesquisa foi equilibrado, não apresentando diferenças estatisticamente significativas em relação ao parâmetro da composição. Contudo, foi verificado também que os alunos mais velhos do ano B não apresentaram um desenvolvimento padrão, com a predominância de características idiossincráticas, criativas, nas suas composições.

Os dados revelados e complementados pela entrevista semi-estruturada confirmaram situações particulares de aprendizagem desenvolvidas pelos alunos realizadas em outros espaços que não a escola (ensino formal). Segundo Swanwick, é necessário que os educadores musicais também voltem sua atenção para outras agências, contemplando, entre outras formas de aprendizagem,

aquelas menos diretivas. Em relação à avaliação das composições, sugiro que os professores sempre considerem a avaliação de um conjunto de produtos, abrindo espaço para a recursão.

Sugiro ainda que seja realizada a replicação da pesquisa em outros contextos de aprendizagem formal, como o ensino superior ou cursos profissionalizantes em música e a replicação da pesquisa a partir do parâmetro da apreciação e, especialmente, da execução.

Ainda indico um assunto a ser futuramente pesquisado, que está relacionado aos temas (tarefas ou estímulos) solicitados aos alunos para o desenvolvimento da composição e a possível relação entre o grau de enquadramento e classificação exercidos pelo professor de música e as prováveis implicações na avaliação dos produtos dos alunos.

Referências

- ARROYO, Margarete et al. Transitando entre o "formal" e o "informal": um relato sobre a formação de educadores musicais. In: SIMPÓSIO PARANAENSE DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 7., 2000, Londrina. *Anais...* Londrina: SPEM, 2000. p. 77-90.
- DEL BEN, Luciana Marta. A utilização do modelo espiral de desenvolvimento musical como critério de avaliação da apreciação musical em um contexto educacional brasileiro. *Em Pauta*, Porto Alegre, v. 12/13, p. 35-54, nov. 96/abr. 97.
- DOLL, Jr., William E. *Currículo: uma perspectiva pós-moderna*. Tradução de Maria Adriana Veríssimo Veronese. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- DOMINGOS, Ana Maria et al. Estrutura do conhecimento educacional. In: *A teoria de Bernstein em sociologia da educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, [s.d.]. p. 147-178.
- EMBAP. *Levantamento do perfil do aluno dos cursos Intermediário de Instrumento e Intermediário de Canto. Relatório*. Programa de Extensão em Música. Curitiba, 1999/2000.
- EMBAP. *Referencial Curricular*. Programa de Extensão em Música. Curitiba, 1999.
- FERNANDES, José Nunes. O desenvolvimento musical de alunos de escolas regulares públicas da cidade do Rio de Janeiro e as implicações com a didática. *Cadernos do Colóquio*, PPGM, Centro de Letras e Artes, UNIRIO. Rio de Janeiro, ano II, p. 54-67, maio 2000.
- HENTSCHKE, Liane. A adequação da Teoria Espiral com teoria de desenvolvimento musical. *Fundamentos da Educação Musical*, 1, maio 1993.
- MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. *Técnicas de pesquisa: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisas, elaboração, análise e interpretação de dados*. 4. ed. São Paulo: Atlas, 1999.
- OLIVEIRA, Alda. Educação musical em transição: jeito brasileiro de musicalizar. In: SIMPÓSIO PARANAENSE DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 7., 2000, Londrina. *Anais...* Londrina: SPEM, 2000. p. 15-34.
- PRATT, George; STEPHENS, John. *Teaching music in the national curriculum*. Oxford: Heinemann Educational Publishers, 1995.
- SILVA, Maria Cecília Cavalieri França e. *Composing, performing and audience-listening as symmetrical indicators of musical understanding*. 1998. Tese (Doutorado em Filosofia)—University of London, Institute of Education, London, 1998.
- SWANWICK, Keith. *A basis for music education*. London: NFER, 1979.
- _____. The arts in education: dreaming or wide awake? *Special Professorial Lecture*, University of London, Institute of Education, 1983.
- _____. *Music, mind and education*. London: Routledge, 1988.
- _____. *Musical knowledge: intuition, analysis and music education*. London: Routledge, 1994.
- _____. *Teaching music musically*. London: Routledge, 1999.
- SWANWICK, Keith; FRANÇA, Maria Cecília Cavalieri. Composing, performing and audience-listening as indicators of musical understanding. *British Journal of Music Education*, v. 16, n. 1, p. 5-19, 1999.
- SWANWICK, Keith; RUNFOLA, Maria. Developmental characteristics of music learners. In: COLWELL, R.; RICHARDSON, C. (Ed.). *The new handbook of research on music teaching and learning*. MENC. Oxford: Oxford University Press, 2002. p. 373-397.
- SWANWICK, Keith; TILLMAN, June. The sequence of music development: a study of children's composition. *British Journal of Music Education*, v. 3, n. 3, p. 305-339, 1986.