

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA

**DETERMINANTES DA APRECIÇÃO DA INTERPRETAÇÃO MUSICAL:
hábitos de escuta, escolaridade e área de formação acadêmica**

ANTONIO CARLOS LEME JUNIOR

São Carlos

2013

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA

**DETERMINANTES DA APRECIÇÃO DA INTERPRETAÇÃO MUSICAL:
hábitos de escuta, escolaridade e área de formação acadêmica¹**

ANTONIO CARLOS LEME JUNIOR

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal de São Carlos como parte dos requisitos para obtenção do título de mestre em Psicologia.

Orientador:
Prof. Dr. Julio Cesar Coelho De Rose

São Carlos

2013

¹ Pesquisa financiada pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, CAPES.

**Ficha catalográfica elaborada pelo DePT da
Biblioteca Comunitária da UFSCar**

L551da Leme Junior, Antonio Carlos.
Determinantes da apreciação da interpretação musical :
hábitos de escuta, escolaridade e área de formação
acadêmica / Antonio Carlos Leme Junior. -- São Carlos :
UFSCar, 2014.
71 f.

Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal de São
Carlos, 2013.

1. Música - aspectos psicológicos. 2. Música -
interpretação (Fraseado, dinâmica, etc.). 3. Música - análise,
apreciação. 4. Música - aprendizagem. I. Título.

CDD: 781.11 (20^a)



PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA
COMISSÃO JULGADORA DA DISSERTAÇÃO DE MESTRADO
Antonio Carlos Leme Júnior
São Carlos, 29/08/2013

Prof. Dr. Júlio César Coelho de Rose (Orientador e Presidente)
Universidade Federal de São Carlos/UFSCar

Prof. Dr. Jose Lino Oliveira Bueno
Universidade de São Paulo/USP

Prof. Dr. Danilo Ramos
Universidade Federal do Paraná/UFPR

Submetida à defesa em sessão pública
realizada às 15h no dia 29/08/2013.

Comissão Julgadora:
Prof. Dr. Júlio César Coelho de Rose
Prof. Dr. Jose Lino Oliveira Bueno
Prof. Dr. Danilo Ramos

Homologada pela CPG-PPGpsi na

_____ª Reunião no dia ____/____/____

Prof.ª Dr.ª Deisy das Graças de Souza
Coordenadora do PPGpsi

Leme Junior, A. C. (2013). Determinantes da apreciação da interpretação musical: hábitos de escuta, escolaridade e área de formação acadêmica. Dissertação de mestrado, Programa de Pós-graduação em Psicologia, São Carlos, SP, 72pp.

Resumo:

A aprendizagem musical, embora normalmente associada à prática instrumental e criação, conta também com um outro elemento importante: a apreciação. Embora a maioria absoluta da população seja capaz de ouvir estímulos musicais, a maneira como se ouve é largamente influenciada pelos históricos particulares de aprendizagem. O presente estudo busca entender como diferentes públicos reagem a três interpretações da mesma obra musical executadas por instrumentistas de diferentes níveis de expertise. Para isso, três excertos de uma obra para piano foram submetidos à apreciação dos participantes e as respostas destes analisadas de acordo com seu nível de instrução geral, hábitos de escuta e área de formação acadêmica. Os resultados indicaram que 1) o nível de instrução geral, assim como a área de formação acadêmica correlacionam-se à capacidade de diferenciação das interpretações escolhidas e 2) quanto maior o nível de expertise dos instrumentistas cujas gravações foram comparadas, maior a necessidade de um treino específico por parte dos ouvintes para perceber as nuances interpretativas executadas.

Palavras-chave:

Música, interpretação, apreciação, aprendizagem.

Leme Junior, A. C. (2013). Determinants of performance-oriented music appreciation: music listening habits, educational level and field of expertise. Dissertação de mestrado, Programa de Pós-graduação em Psicologia, São Carlos, SP, 72pp.

Abstract:

Musical knowledge, although usually conceived as instrumental expertise, has another important element: appreciation. Whereas most people can listen to musical stimuli, the way these stimuli are appreciated is largely influenced by individuals learning history. This study investigates how people with different learning histories concerning musical experience appreciate three performances of the same musical work recorded by performers of contrasting levels of expertise. To achieve this, three excerpts of a piano musical work were submitted to the appreciation of participants with discrepant levels of involvement with music (n=79). Participants task consisted of evaluate how much they liked each performance using a 7 point scale. The scores attributed to each performance were comparatively analyzed according to the educational level, listening habits and field of expertise of participants. Results point out that 1)the educational level of participants, as well as their field of expertise, correlates with the ability to discriminate between the performances presented and 2)in the case of non-amateur performances, the specific training of a musical instrument proved to be more decisive than other kinds of musical knowledge in order to help listeners to identify what is considered by musical community as a high level performance.

Keywords:

Music, performance, appreciation, learning

SUMÁRIO

| | |
|--|----|
| RESUMO..... | 3 |
| ABSTRACT..... | 4 |
| INTRODUÇÃO | |
| Sobre a psicologia e a música. | 5 |
| Sobre o estudo da interpretação musical..... | 9 |
| Sobre este trabalho..... | 12 |
| MÉTODO | |
| Participantes..... | 16 |
| Materiais..... | 17 |
| Procedimento..... | 19 |
| RESULTADOS E DISCUSSÃO | |
| Comparação por hábitos de escuta..... | 20 |
| Comparação por nível de escolaridade..... | 28 |
| Comparação por área de formação acadêmica..... | 34 |
| CONCLUSÕES..... | 42 |
| REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS..... | 47 |
| BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR..... | 60 |
| ANEXO 1 – Clair de Lune (Excerto) – Partitura..... | 63 |
| ANEXO 2 – Questionário on line..... | 66 |

INTRODUÇÃO

Sobre a psicologia e a música

Os campos do saber que de alguma forma se interessam pelo fenômeno musical tendem, em meio a muitas divergências, a partilhar a noção de que a música tem, em todas as sociedades conhecidas, um papel de peso, sendo considerada um dos mais peculiares artefatos culturais da humanidade (Andrade, 2004; Beament, 2001). Como decorrência da grande expansão das possibilidades artísticas e científicas do período, o século XX foi prolífico em discussões acerca da música, muitas das quais sobre sua gramática² tonal – e posterior dissolução – (e.g. Schoenberg, 1911), sua industrialização (e.g. Adorno, 1980), sua existência enquanto linguagem (e.g. Tagg, 1979; Sloboda, 1985), seus aspectos antropológicos (e.g. Myers, 1992) e psicológicos (para uma extensa revisão desta literatura, ver Deutsch, 1999 e Sloboda e Juslin, 2001).

Seguindo esta tendência, o campo da teoria musical se expandiu enormemente, e a análise musical se tornou objeto de atenção tanto quanto a interpretação musical em si, constituindo uma espécie de consenso entre teóricos e músicos de fins do séc.XX, a afirmação de que habilidades analíticas são parte imprescindível na formação do músico profissional (Gerling, 1985; Berry, 1989; Cone, 1968). No entanto, o que se pode perceber a partir de um breve levantamento sobre a trajetória do pensamento analítico musical e suas principais correntes atuais (Cone, 1968; Cook, 1992; Berry, 1989; Salzer, 1982) é sua ênfase no objeto sonoro em si ou, no caso da Musicologia Histórica, na análise do contexto sócio-cultural, deixando para um

² “Gramática” é o termo utilizado por Sloboda (2005, p.178) para referir-se ao sistema tonal: “A maioria das linguagens, (e muitos estilos musicais) parecem, a principio, descritíveis por uma gramática. Esta constitui-se de um conjunto de regras capazes de gerar (ou reconhecer) todas as sequencias possíveis (de blocos constitutivos) e recusar sequencias que não sejam aceitáveis.” (tradução livre)

plano secundário as idiosincrasias do ouvinte, o que obviamente prejudica a compreensão do processo de escuta musical como um todo, pois “subjacente a todos os aspectos da análise musical, está o ponto fundamental de contato entre o indivíduo e a música: a percepção” (Bent, 1980). Desta forma, o ouvinte - componente universal do fenômeno musical - se torna objeto de estudo da psicologia e filosofia e, mais especificamente, deste campo recente e multidisciplinar a que chamamos Psicologia da Música.

A Psicologia da Música ganhou espaço no cenário acadêmico no começo dos anos 80, com a fundação de instituições como a *Society for Music Perception and Cognition*, *European Society for the Cognitive Sciences of Music*, e criação do periódico *Journal of Music Perception*. Por se tratar de um campo recente, cabem aqui alguns esclarecimentos sobre sua natureza.

Não obstante a discussão histórica sobre o papel da psicologia e seu objeto de estudo, (Leahey, 1987), para o presente trabalho será aceito que a psicologia é o campo do saber que se ocupa do comportamento humano, seja este público ou encoberto, como pensamentos e sentimentos.

Uma segmentação bastante observada nos estudos em Psicologia da Música é o foco da investigação, que tem se debruçado sobre o compositor, o intérprete ou o ouvinte – sendo o presente trabalho dedicado à interação intérprete-ouvinte. Mais especificamente, investigamos se e como as experiências do ouvinte - seu nível de instrução (musical e geral) - influenciam sua apreciação musical de uma mesma obra gravada por três intérpretes de diferentes níveis de expertise técnico-musical. Em outras palavras, pode-se dizer que, grosso modo, o presente estudo investiga quão diferentes são, para não-músicos, três interpretações que, para músicos,

são bastante distintas entre si³. Vale lembrar que no jargão musical, o termo “interpretação” refere-se à qualidade distintiva impressa a uma obra musical por um determinado intérprete. Ouvir diferentes pianistas tocando a mesma sonata, ou comparar as gravações da mesma sinfonia feitas por diversas orquestras equivale a dizer que estão sendo ouvidas distintas interpretações (ou distintas “performances”)⁴ de uma determinada obra musical. Ou seja, a estrutura musical escrita é respeitada mas determinadas nuances são alteradas, como por exemplo o andamento (que pode ser mais lento ou mais rápido, no todo da obra ou em determinadas partes), articulação (legato, stacatto, tenuto, etc), dinâmicas (intensidade sonora), pequenas alterações nas durações sonoras indicadas na partitura, etc. Em outras palavras, “interpretar” uma obra musical significa traduzir sonoramente “textos” nos quais a sonoridade musical foi codificada em sinais gráficos - a partitura - e uma característica deste processo é o fato de que nem toda informação sonora é passível de ser codificada na notação musical tradicional do ocidente – e em nenhuma notação conhecida –, o que permite diferentes decodificações.

Os estudos em psicologia da música, entre os quais este se inclui, contribuem com a moderna musicologia na medida em que provêm informações relevantes para o entendimento da percepção musical, fazendo avançar, por exemplo, questões atuais sobre análise musical: a

³ Além da categorização dos participantes em músicos x não-músicos, a forma como os dados foram coletados permitiu a elaboração de categorias mais refinadas (por ex. músicos-intérpretes X educadores musicais), que serão discutidas adiante.

⁴ Considerando que praticamente toda a literatura recente sobre este assunto está em inglês, optou-se por utilizar neste estudo o termo “interpretação” como uma tradução para “performance”. Isto não apenas por uma questão de uso comum do termo na língua portuguesa (nesta, na prática, os termos “performance” e “interpretação” são intercambiáveis), mas também com base no argumento de Kivy (2007: 112), segundo o qual, ao tocar uma obra, o músico (neste caso um “performing artist”) está literalmente interpretando (“interpreting”) a obra, da mesma forma como trabalhos de crítica literária interpretam as obras de literatura, embora sem o componente do significado verbal. Kivy, desta forma, resignifica o termo “interpretation”, afastando-o do aspecto cênico ao qual usualmente se refere no inglês e trazendo-o mais próximo do seu uso em português: “interpretation”, “performance” e “interpretação” referem-se portanto, ao tratamento dado pelo músico à obra que se propõe tocar.

elaboração de teorias que levem em conta percepção do ouvinte (Nattiez, 1984, p. 258). Quanto à contribuição para o campo da psicologia, pode-se dizer que, por ser a música uma atividade exclusivamente humana, a cognição musical (e.g. percepção, compreensão, memória, atenção, aprendizagem e interpretação musicais) tem sido mais e mais destacada pelos estudiosos da área como de grande importância para o entendimento da cognição como um todo (Krumhansl, 1990; Aiello & Sloboda, 1994).

Com relação à contextualização histórica dos estudos sobre psicologia da música: se os anos 80 do século XX foram marcados pelo surgimento de organizações para a pesquisa musical do ponto de vista psicológico, não se pode dizer, em absoluto, que tais estudos começaram aí. Já nos anos 30, Seashore (1938) aborda questões sobre percepção sonora e o que hoje seria chamado psicoacústica, e menos de uma década depois, em 1945, é criada a *Society for the Psychology of Aesthetics, Creativity and the Arts* (SPACA), uma das 19 divisões dentro da *American Psychological Association*. Além de aspectos psicológicos ligados à música, esta divisão da APA se ocupa de estudos interdisciplinares teóricos e empíricos abrangendo artes visuais, poesia, literatura e dança, divididos entre três tópicos: Criatividade (processos desenvolvimentais, motivacionais, afetivos e cognitivos), Artes (conteúdo estético, forma e função do objeto artístico) e Respostas dos Espectadores (preferências e apreciações estéticas).

Presidente da SPACA nos anos de 1974-75, um dos grandes pesquisadores desta área foi o psicólogo e pesquisador britânico Daniel E. Berlyne (1924-1976), cujos experimentos visavam a compreensão dos determinantes dos chamados “comportamentos estéticos”. Com base na quantificação e interpretação de comportamentos observáveis, Berlyne (1974) cunha o termo “A Nova Estética Experimental” para seu campo de estudos. Berlyne utiliza como estímulos para seus experimentos obras de arte nos formatos tradicionais (cinema, fotografia, música, pintura, escultura, teatro e literatura) assim como cenas cotidianas ou qualquer outro estímulo que elicie

a experiência estética no observador (Berlyne, 1971). Pode-se dizer que o presente estudo se beneficia dos trabalhos de Berlyne principalmente quanto ao aspecto metodológico, visto que os estímulos por ele utilizado não eram apenas musicais e, quando o eram, não se tratavam de objetos musicais reais, e sim de fragmentos desenvolvidos especificamente para os experimentos⁵.

Em suma, pode-se dizer que no século XX, a música deixou de ser apenas um subcampo das artes e filosofia para ser também objeto de estudo da psicologia. Organizações como a *European Society for the Cognitive Sciences of Music* (ESCOM), *Society for Education, Music and Psychology Research* (SEMPRE) e a *Society for Music Perception and Cognition* (SMPC) têm promovido regularmente conferências nas quais são largamente discutidos assuntos referentes à chamada cognição musical. E inúmeros periódicos especializados têm surgido nas últimas décadas, tais como o *Music Perception, Psychology of Music, Jahrbuch Musikpsychologie, Musicae Scientiae, Journal of New Music Research, Psychomusicology: Music, Mind, and Brain* e outros.

Sobre o estudo da interpretação musical

A interpretação musical tem recebido historicamente a atenção de filósofos, críticos, músicos, teóricos, e musicólogos, e.g. Mattheson (1739), C.P.E. Bach (1753, 1762) e L. Mozart (1756). Mais informações sobre tratados de interpretação musical historicamente relevantes são encontradas em Lawson (2002), Lehmann e Ericsson (1998), e Walls (2002). Foi em torno do ano de 1900, no entanto, que estudos de interpretação musical começaram a ser conduzidos pela então incipiente ciência psicológica, chegando, nos anos 20 e 30 a uma

⁵ São utilizados no presente trabalho, excertos de uma obra musical largamente conhecida e executada no repertório pianístico de fins do séc.XIX, como explicado na seção Método.

quantidade significativa de trabalhos publicados, pouco lidos atualmente mas relacionados no livro texto de Seashore (1938), pesquisador da Universidade de Iowa cujas publicações na área são consideradas marcos iniciais tanto na pesquisa em interpretação musical como na psicologia da música em geral (Gabrielsson, 2003).

A aposentadoria de Seashore, aliada à eclosão da 2ª Guerra Mundial, significou uma pausa na pesquisa científica da interpretação musical até seu ressurgimento nos anos 60, sendo então um dos principais centros de pesquisa a Universidade de Uppsala, na Suécia (Gabrielsson, 2003). Nesta instituição, muitos dos estudos conduzidos se dedicaram (assim como os de Seashore, décadas antes), a mensurar aspectos da interpretação musical, especialmente o *timing*⁶, o que demandou dos pesquisadores o desenvolvimento de dispositivos específicos para esta tarefa (Bengtsson & Gabrielsson, 1977). Talvez devido ao perfil destas pesquisas, até hoje o maior número de estudos em psicologia da música voltados à interpretação musical envolvem algum tipo de mensuração de aspectos sonoros (e.g. Repp, 1992, 1995; Palmer, 1989, 1996a, 1996b; Clarke & Windsor, 2000; Ashley, 2002; etc).

Estudos sobre aspectos sociais e psicológicos da interpretação musical - especialmente abordando questões de ansiedade de palco - vêm logo atrás (para uma revisão detalhada, ver Wilson e Roland (2002) e por último, em bem menor número, pesquisas envolvendo improvisação (Pressing, 1998), manipulação do tempo de feedback auditivo (e.g. Finney, 1997; Palmer & Pfordresher, 2002, etc) e avaliação de interpretações⁷ (e.g. Saunders e Holahan, 1997; Bergee, 1997; Daniel, 2001, etc). Praticamente todos os estudos desta área

⁶ O termo *timing* será usado aqui para designar pequenos “desvios” em relação à duração exata das notas indicada na partitura.

⁷ “Avaliação de Interpretações” : tradução utilizada neste estudo do termo *performance evaluation*. Pode implicar, dependendo do contexto, um julgamento de valor (bom-ruim) ou uma apreciação subjetiva (gosto-não gosto)

lidam com interpretação de música tonal ocidental, especialmente oriundos da chamada música “erudita”⁸. Para uma revisão detalhada dos estudos publicados nestas áreas, ver Gabriellsson (1999, 2003) e Palmer, (1997).

Recentemente, estudos na area tentaram sistematizar os critérios para uma “boa interpretação” musical. Saunders e Holahan (1997) submeteram 926 instrumentistas de sopros à avaliação de 36 juízes, que foram orientados a avaliar o resultado sonoro discriminando entre determinadas dimensões, como afinação, entonação, articulação, precisão melódica, precisão rítmica e andamento. O resultado apontou altos níveis de confiabilidade dos critérios (alta concordância entre as notas atribuídas pelos juízes). Bergee (1997) utilizou um procedimento parecido ao avaliar o desempenho de estudantes instrumentistas, obtendo também alto nível de concordância entre as avaliações dos juízes (professores da instituição de ensino na qual foi conduzido o estudo) assim como entre as avaliações dos próprios estudantes ao assistirem as próprias interpretações. No entanto, foi baixo o nível de concordância quando comparadas as avaliações de estudantes e professores.

Daniel (2001) apontou para os benefícios dos relatos verbais de estudantes de música sobre suas próprias interpretações. Este tipo de atividade provou ser útil para o planejamento de estratégias de estudo e interpretação por parte dos estudantes (ver também Hallam, 1997a, 1997b; McPherson & McCormick, 1999; Nielsen, 1999).

Estudos de natureza qualitativa analisaram os relatos de juízes especializados sobre a interpretação de cantores líricos (Davidson & Coimbra, 2001), apontando para aspectos que, supostamente, são decisivos na construção de uma boa interpretação musical.

⁸ O termo “erudita” é aqui empregado entre aspas para explicitar que o presente estudo o utiliza não como um indicativo da qualidade superior (erudição) deste repertório em relação ao da chamada música popular, e sim como uma alternativa prática para se referir à música tradicional ocidental, concepção esta encontrada em McClary (2002) e Kramer (2002), entre outros.

Os relatos dos juízes têm como tópicos recorrentes a escolha do repertório apropriado ao tipo vocal, domínio técnico, aparência e gestual do cantor. O mesmo tipo de procedimento foi utilizado por Thompson, Diamond e Balkwill (1998) ao avaliar diversas gravações de um Estudo de Chopin feitas por pianistas profissionais: estes apontaram de forma recorrente o equilíbrio entre as mãos – criação de planos sonoros – e escolhas de fraseado. Repp (1999), ao discutir as avaliações de músicos experientes sobre cerca de 100 diferentes interpretações do Estudo em Mi Maior de Chopin, aponta para critérios possivelmente relevantes, sem no entanto, chegar a conclusões concretas sobre o que seria uma “boa interpretação” do referido repertório. Segundo o autor, esta dificuldade se dá especialmente devido à relevância da qualidade do toque em uma interpretação pianística: o que esta significa, como mensurá-la e sua descrição em termos físicos ainda é algo desconhecida.

Sobre este trabalho

A maneira como seres humanos percebem seu ambiente tem sido, há muito, objeto de estudo da filosofia, fisiologia e psicologia. Esta última, consideradas suas muitas correntes de pensamento, sugere também inúmeras formas de entender este processo no qual o organismo entra em contato com o mundo. Adotando a visão behaviorista radical, o presente estudo, embora fale em “percepção” – forma substantivada - encara este fenômeno como um ato, uma atividade, ou seja, um comportamento (Skinner, 1982). Este, por sua vez, tem componentes respondentes (involuntários) e operantes (aprendidos), estes últimos de especial interesse para o presente estudo. Enquanto comportamento aprendido, o perceber está sujeito aos princípios de seleção ambiental (Almeida, Carvalho & Gongora, 2009): ao longo da história de aprendizagem do indivíduo, certos comportamentos são modelados e mantidos, enquanto outros são levados à extinção.

Situando esta concepção em duas situações reais:

1) Ao ouvir uma determinada interpretação musical, o estudante de música pode reagir a ela de diversas maneiras, podendo manifestar seu agrado ou aversão pela referida interpretação. Se esta situação hipotética ocorrer na presença de músicos mais experientes (colegas ou professores), estes tenderão, por sua vez, a corroborar a apreciação do músico iniciante (caso se trate de uma interpretação de acordo com os critérios estabelecidos pela comunidade de especialistas) ou a contrariá-la (caso se trate de uma interpretação que não cumpra tais critérios). Desta forma, caso a admiração do estudante pela tal interpretação tenha sido corroborada pelos mais experientes, este tipo de resposta do estudante (admiração), na presença daquele tipo de estímulo (interpretação com alto nível de expertise) tenderá a uma maior probabilidade de ocorrência no futuro, levando a crer que a concordância dos professores teve um efeito reforçador. Por outro lado, caso a resposta de admiração tenha sido emitida na presença de uma interpretação ruim (segundo os padrões da comunidade artística), provavelmente haveriam objeções por parte dos mais experientes, o que diminuiria a probabilidade desta resposta (admiração) no futuro em presença daquele tipo de estímulo (interpretação fora dos padrões da comunidade artística) – em outras palavras, o estudante hipotético estaria menos propenso a manifestar admiração por aquele tipo de interpretação, o que caracteriza as objeções de seus mentores como uma consequência punitiva.

Em ambos os casos, pode-se dizer que houve aprendizagem: segundo os critérios de uma dada comunidade artística (no caso, professores ou colegas mais experientes), certos tipos de interpretação são passíveis de admiração e outros não, constituindo assim a noção de “boa” e “má” interpretação musical.

2) Ao se engajar no estudo de uma obra musical, o instrumentista constantemente

submete seu trabalho à apreciação de professores e colegas, que apontam para aspectos positivos, que devem ser mantidos, e outros negativos, que devem ser eliminados. Este processo, rico em instruções verbais, inclui também modelação, ou seja, os mais experientes mostram o que deve ser feito por meio de demonstrações ou gravações e o aprendiz busca imitar o que ouviu (isto ocorre especialmente durante o estudo da prática instrumental). A imitação por sua vez é apreciada positivamente ou rejeitada pelos mais experientes (professor ou colegas), tendendo à permanência ou extinção, respectivamente. Desta forma – pela adoção de certos comportamentos e rejeição de outros durante a interação com a comunidade musical (gravações, professores, colegas, concertos, etc) – é que se aprende como tocar um instrumento musical.

Embora de forma simplificada, estas situações hipotéticas ilustram o que costuma ocorrer na situação de aulas de instrumento, master classes, ensaios e discussões durante o aprendizado musical. Isto possibilita ao estudante de música discriminar entre interpretações de uma mesma obra e, dentro de uma obra, entre aspectos sutis como condução melódica, equilíbrio entre planos sonoros, adequação estilística, etc. Pessoas cujas histórias não incluem esta aprendizagem sistemática da prática musical terão menor probabilidade de desenvolver a capacidade de discriminar entre aspectos específicos do fenômeno musical e, segundo esta lógica, não discriminarão entre versões qualitativamente diferentes da mesma obra. Tais considerações corroboram a concepção – adotada neste estudo - do “perceber” enquanto um comportamento aprendido e portanto passível de ser analisado funcionalmente e de ter suas variáveis controladoras identificadas. Desta forma, o presente trabalho se coloca como um passo na direção de explicar porque indivíduos que, partilhando capacidades auditivas extremamente semelhantes em nível orgânico, emitem opiniões tão distintas sobre um mesmo evento musical.

Por fim, há que se citar a abrangência limitada deste trabalho, que contou com um número de participantes (79) menor do que o inicialmente desejado (120), e que, como todo estudo investigativo, foi conduzido com base em escolhas que, se distintas, poderiam ter gerado resultados também distintos: qual a peça musical escolhida, o gênero, os intérpretes, etc. Tais limitações, no entanto, já sinalizam, futuramente, para a possibilidade de novos trabalhos que manipulem as variáveis mencionadas.

Em um contexto educacional que só vê – embora lentamente – crescer a reflexão sobre o papel da música na educação e na sociedade, seria proveitoso uma contribuição a mais rumo ao entendimento cientificamente amparado sobre a percepção do ouvinte. Das muitas perguntas que tal tema propicia, a que norteou este trabalho foi: “quão diferentes são, para o público em geral (não musicistas), interpretações musicais que para o ouvinte especializado (músicista-intérprete) são muito distintas?”. A própria questão inicial traz em si uma indicação da nossa hipótese de que, enquanto comportamento aprendido (Rosner & Meyer, 1982), a percepção musical tem seus determinantes, dos quais estão sob análise, no presente trabalho, o nível de instrução geral, o nível de instrução musical e os hábitos de escuta.

Tendo em vista o enriquecimento dos dados da pesquisa, o questionamento inicial foi então refinado: a polarização primeira entre músicos x público geral (não músicos) foi expandida e novas categorias de ouvinte foram sugeridas tendo por base a formação acadêmica dos participantes: músicos especialistas em interpretação (referidos como “intérpretes”), músicos não especialistas em interpretação (referidos como “músicos” apenas), educadores musicais, e público cuja relação com a música é apenas como ouvinte (referido como “público geral” ou “outros”).

Nossa hipótese é de que os músicos intérpretes discriminarão significativamente entre as três gravações disponibilizadas, e que entre as outras categorias de ouvintes, esta

discriminação – se ocorresse - seria menos acentuada⁹.

MÉTODO

Participantes

Foram convidados para esta pesquisa 120 adultos, brasileiros, com idades entre 18 e 55 anos, dos quais 50% têm formação acadêmica e experiência profissional na área musical (instrumentistas, educadores musicais, pesquisadores, etc). Os outros 50% foram escolhidos aleatoriamente entre estudantes de diversas áreas da UFSCar e de outras IES do estado de SP e pessoas já egressas do ambiente universitário, por meio de mensagem de divulgação/convite publicada em grupos específicos de redes sociais da internet. Todos têm, portanto, nível de escolaridade entre “superior incompleto” e “pós graduação” (lato ou strictu senso). Destes 120 convidados, 79 participaram, distribuídos em 4 grupos segundo as áreas de formação acadêmica:

Músicos Intérpretes (Grupo “Intérpretes”; n=10): musicistas com curso superior completo em música, com ênfase na área de interpretação instrumental, dos quais 9 também com a pós graduação (mestrado e/ou doutorado) concluída na mesma área.

Educadores musicais (n=11): todos com ensino superior completo e/ou pós graduação na área de educação musical; todos declararam ter estudado ao menos um instrumento musical de forma sistemática por um período superior a um ano;

Músicos não especialistas em interpretação (Grupo “Músicos”; n=11): Todos com ensino superior completo (7) ou pós graduação (3) nas áreas de música popular ou erudita (neste caso, com ênfase em outras áreas que não a prática instrumental).

⁹ Mais detalhes na seção Método

Público em geral (Grupo “Outros”; n=47): participantes de diversas áreas de formação que declararam ou nunca ter estudado música de forma alguma ou ter estudado música como hobby, por um período inferior a um ano. Todos possuem curso superior completo ou em andamento.

Materiais

Foi elaborado para esta pesquisa um questionário on line¹⁰, disponibilizado em uma página da internet, o que possibilitou a inserção dos trechos musicais que os participantes teriam de ouvir. Este questionário, cujos dados foram enviados automaticamente para a planilha do pesquisador, sondou, em sua primeira parte, os aspectos:

1. Nível de instrução musical
2. Nível de instrução geral
3. Hábitos de escuta

Na segunda parte do questionário, foram incluídas três interpretações de um excerto da obra para piano “Clair de Lune”, da Suite Bergamasque, de Claude Debussy, composta em 1895. Cada excerto corresponde aos primeiros 34 compassos da obra, com duração aproximada de dois minutos e meio (a obra inteira dura de cinco minutos a cinco minutos e meio, dependendo do intérprete). Em seguida a cada escuta, os participantes responderam a uma escala de apreciação conforme a figura 1, abaixo:

¹⁰ Disponibilizado no Anexo 2

Avalie nesta questão o quanto você gostou do trecho Clair K.

1 2 3 4 5 6 7

Detestei Gostei muito

Figura 1. Escala de apreciação disponibilizada no questionário;

Na segunda parte do questionário foi dada uma breve instrução sobre a natureza da pesquisa e quanto à questão da interpretação musical (ver o Anexo 2).

Sobre as interpretações do excerto descrito acima, que foram disponibilizadas no questionário:

“Clair Y” (interpretação “amadora”) foi obtida de um vídeo público na internet, no qual um pianista amador toca a peça com notáveis deficiências técnicas e musicais, como oscilações de andamento não indicadas na partitura (o andamento diminui nos trechos tecnicamente mais difíceis e vice versa), notas erradas, excessivo uso de pedal e completo descaso com a condução melódica e planos sonoros característicos desta obra.

“Clair A” (interpretação “média”) é uma gravação minha desta peça, que venho estudando desde 2005, tendo-a apresentado como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Práticas Interpretativas pela UNICAMP em 2008. É, portanto, uma interpretação que não apresenta as sérias deficiências técnicas da interpretação Y, mas que tampouco tem o cuidado de acabamento que um pianista experiente poderia prover, como será o caso da interpretação K.

“Clair K” (interpretação “profissional”) é a interpretação do húngaro Zoltan Kocsis, pianista que durante mais de 20 anos se apresentou em concertos frente a orquestras como as Filarmônicas de Berlim, Viena e Nova York, tendo ganhado, em 1990 o prestigioso prêmio Gramophon (o “Oscar” da música de concerto) por sua gravação das “Images” de Debussy. É

portanto, uma interpretação técnica e musicalmente superior às outras duas apresentadas segundo os padrões da comunidade artística mundial.

Procedimento

Tendo em vista a necessidade de participantes músicos e não-músicos (categorias iniciais previstas no projeto), foi feito um levantamento de pessoas que gostariam de participar desta pesquisa por meio de duas maneiras: (a) contatos pessoais informais e mensagem de divulgação/convite publicada em grupos universitários e de pós graduandos de redes sociais na internet e (b) a mesma mensagem de divulgação/convite enviada para a lista de educadores musicais atuando como tutores virtuais do curso de Educação Musical a Distância da UFSCar. A própria natureza desta divulgação/convite já segmentou os participantes por nível de escolaridade, que vai desde “superior incompleto” até “pós graduandos”. Após 120 manifestações de interesse, os emails destes foram divididos aleatoriamente em 6 grupos de 20 potenciais participantes cada, sendo 10 do grupo “público em geral” e 10 pertencentes aos outros grupos, cujos participantes têm alguma formação na área musical.

O questionário elaborado foi formatado no padrão google docs em seis versões diferentes, cada uma delas com uma ordem na apresentação das interpretações Y (interpretação amadora, tirada da internet), A (interpretação própria, de qualidade média) e K (interpretação profissional, do pianista húngaro Zoltan Kocsis). As combinações resultantes foram: AKY, AYK, YAK, YKA, KAY e KYA.

Cada uma das versões do questionário foi incorporada a uma página diferente de um blog previamente aberto para este fim, gerando assim seis endereços diferentes, cada um dos quais foi enviado a um dos seis grupos citados. Nas instruções disponibilizadas no

questionários, os participantes foram informados de que se tratava de três gravações da mesma obra musical, mas obviamente, não foram esclarecidos sobre quem era o intérprete de cada uma das gravações, identificadas apenas como “Clair Y”, “Clair A” e Clair K”.

Os dados coletados foram compilados em uma planilha única, na qual puderam ser analisadas as respostas de cada grupo individualmente. As notas atribuídas a cada gravação foram então analisadas, gerando os resultados apresentados na seção a seguir.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

As análises e conclusões apresentadas a seguir foram divididas em sub tópicos de acordo com os grupos estudados (já descritos acima): Hábitos de Escuta (ouvintes de música erudita comparados a ouvintes de outros estilos), Escolaridade (participantes com ensino superior completo comparados a outros com sem curso superior ou em andamento) e Área de Formação/Atuação (músicos intérpretes, músicos não intérpretes, educadores musicais e não músicos).

Comparação por hábitos de escuta

A figura 2, abaixo, indica os níveis de apreciação em relação aos hábitos de escuta dos participantes. Como previamente explicitado, constituem o grupo “Música Erudita” (n=44) aqueles que alegaram ouvir de forma proposital, ao menos uma vez por mês, peças do repertório tradicional europeu. No grupo “Outros Estilos” (n=35) estão aqueles que alegaram ouvir este repertório com menos frequência.

São comparadas, na figura 2, as retas resultantes das medianas das notas atribuídas pelos dois grupos às versões Y, A e K.

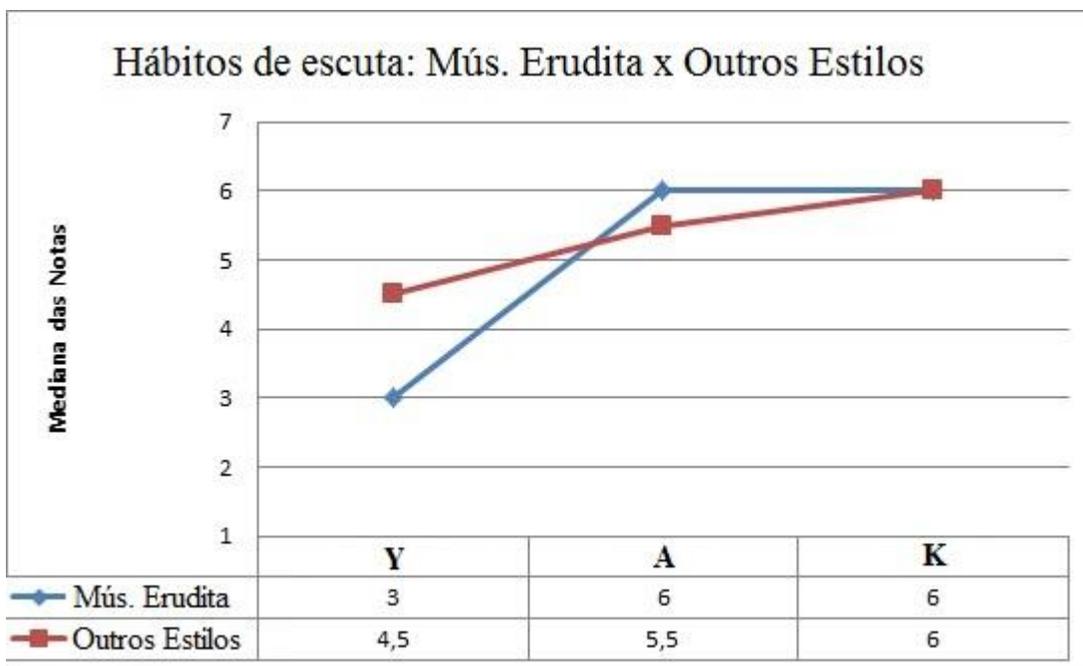


Figura 2. Comparação das apreciações de acordo com os hábitos de escuta dos participantes (Mús. Erudita n=44; Outros Estilos n=35);

A mediana das notas atribuídas pelo grupo “Mús. Erudita” indica que houve diferenciação entre as interpretações Y e A, bem como entre Y e K. O mesmo não se pode dizer quando comparadas as interpretações A e K. Por sua vez, o grupo “Outros Estilos”, embora aparentemente tenha discriminado corretamente a qualidade das 3 interpretações, atribuiu à interpretação K (melhor dos três) uma nota apenas 1,5 pontos maior que a nota de Y (pior dos três), o que sugere se tratar de uma discriminação não significativa.

Considerando que o gráfico acima tem seus pontos determinados pelas medianas, trata-se de uma forma útil porém resumida de representação da análise dos dados – deixa de fora, por exemplo, informações sobre a dispersão das notas. Portanto, visando a conclusões

estatisticamente mais precisas, os dados foram submetidos a outras formas de análise e estas, representadas também de outras formas, como se segue.

Nas figuras a seguir, estão os boxplots (Diagramas de Caixa) resultantes das análises dos dados. Cada um dos retângulos representa a dispersão das notas atribuídas por cada grupo a uma dada interpretação. A face inferior deste retângulo indica o ponto que separa as 25% menores notas das 75% maiores notas (abaixo da linha inferior encontra-se o chamado “primeiro quartil”); a linha horizontal do meio representa a mediana das respostas; e a linha horizontal superior indica o ponto que separa as 75% menores notas das 25% maiores notas (esta linha delimita o chamado “quarto quartil”). Um segmento de reta vertical conecta a face superior do retângulo à maior nota atribuída pelo grupo e outro segmento conecta a face inferior à menor nota atribuída pelo grupo. Caso alguma das notas atribuídas se distancie sensivelmente da tendência do grupo, esta será representada no boxplot por um ponto localizado na altura desta nota: é o chamado “outlier”.

Por exemplo: caso um grupo de quatro participantes atribuísse as notas 1, 2, 3 e 4, as 25% menores notas (primeiro quartil) equivaleria à nota “1”. As 25% maiores notas (quarto quartil) equivaleria à nota “4”, e as notas “2” e “3” estariam representadas pela área do retângulo (segundo e terceiro quartis). A barra horizontal cruzando o retângulo indicaria a mediana das notas. Haveria, neste exemplo, uma linha se estendendo da face superior do retângulo até a altura do número 4 (maior nota atribuída) e uma outra se estendendo da face inferior ao número 1 (menor nota atribuída).

Na figura 3, abaixo, estão os boxplots resultantes da análise das notas atribuídas pelos participantes agrupados segundo seus hábitos de escuta.

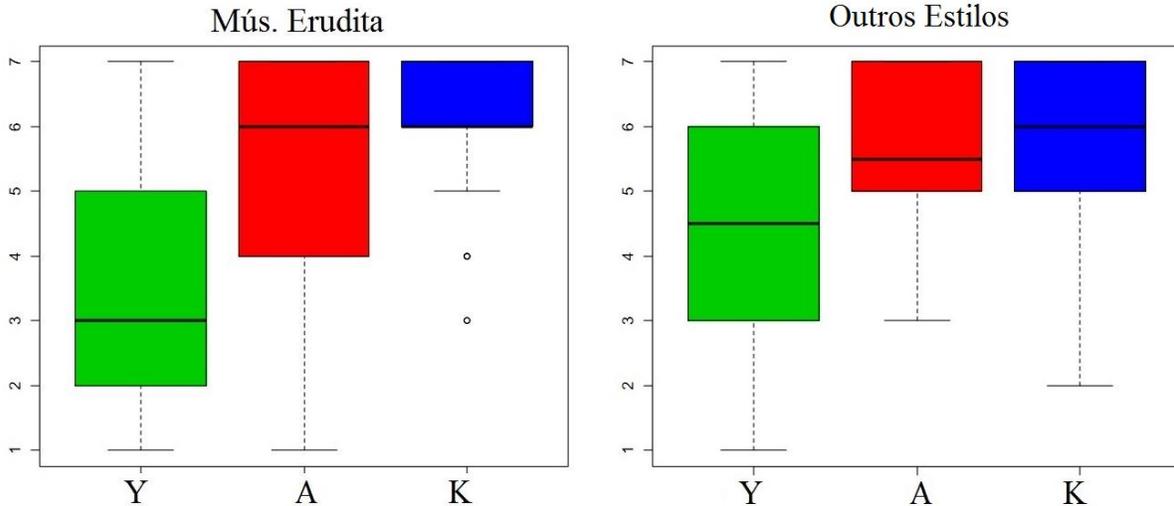


Figura 3. Análise das notas atribuídas pelos participantes separados segundo seus hábitos de escuta às interpretações Y, A e K;

Quanto à apreciação da interpretação Y, nota-se uma grande dispersão de notas para os grupos: em ambos a nota mínima foi 1 e a máxima, 7. Contudo, a mediana do grupo de ouvintes de música erudita foi mais baixa que a do grupo “Outros Estilos”, sugerindo que os ouvintes de música erudita deram notas mais baixas à interpretação Y.

Para a interpretação A, as notas dos dois grupos estão concentradas nos maiores valores (note-se, no entanto, que no grupo “Música Erudita” a dispersão compreende toda a escala de notas). A mediana também é muito próxima, se diferenciando em apenas meio ponto. A imagem sugere, portanto, que os dois grupos não divergiram substancialmente em relação à interpretação A.

Para a interpretação K, apesar de as notas atribuídas pelos grupos gerarem exatamente a mesma mediana, nota-se que a dispersão é bastante distinta: a despeito dos dois outliers no

grupo música erudita (círculos vazios em 4 e 3), as notas se concentraram entre 6 e 7, enquanto no grupo “Outros Estilos” a concentração é entre 5 e 7.

Note-se que no grupo dos ouvintes de música erudita, cada interpretação foi apreciada com algum nível de diferenciação. No entanto, há uma “margem comum” (ilustrada na figura 4 pelos retângulos amarelos), na dispersão das notas atribuídas sugerindo que Y não foi percebido como muito diferente de A, e que A não foi percebido como muito diferente de K, embora Y tenha sido percebido como diferente de K (comparando estes dois, não há esta “margem”). Já no grupo “Outros Estilos”, esta “margem” existe para as três interpretações, sugerindo que para este grupo, houve menos diferenciação entre as interpretações.

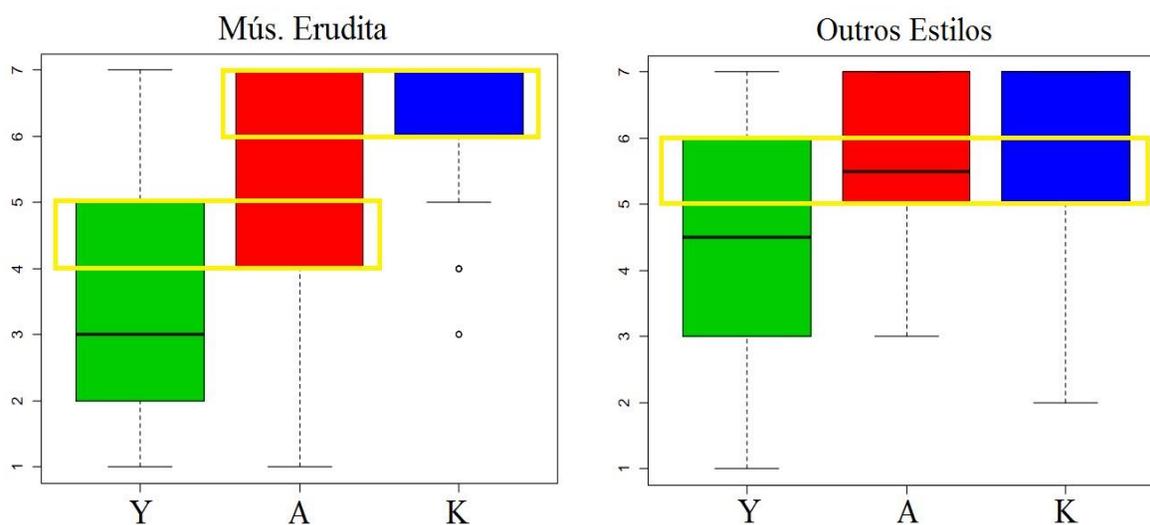


Figura 4. Análise das notas atribuídas pelos participantes separados segundo seus hábitos de escuta às interpretações Y, A e K, com indicação da “margem comum” entre grupos;

Para testar se e em que casos houve alguma diferenciação na percepção da qualidade das interpretações, foi realizado o teste de Wilcoxon (Tabela 1, abaixo) que indica se as diferenças na atribuição das notas foram estatisticamente significativas. As notas são comparadas aos pares para cada grupo: Música Erudita: YxA, YxK e AxK e Outros Estilos: YxA, YxK e AxK. A interpretação do resultado (“p-valor”) apresentado na tabela abaixo é dada da seguinte maneira: caso seja inferior a 0,10 rejeita-se a hipótese nula¹¹, ou seja, as interpretações comparadas foram consideradas distintas. De modo inverso caso o p-valor seja superior a 0,10 não se rejeita a hipótese nula, ou seja, neste caso diz-se que estatisticamente as duas interpretações comparadas são consideradas iguais por aquele grupo. Por conta do baixo número de respondentes em alguns dos grupos estudadas optou-se por considerar o nível de significância de 0,10, e não os usuais 0,05. Em outras palavras: caso se chegue a um resultado inferior a 0,1, isto indica que houve uma diferenciação; resultados maiores que 0,1 indicam que as interpretações foram consideradas iguais estatisticamente. Os resultados estão a seguir:

Tabela 1. Teste de Wilcoxon: comparação das interpretações aos pares em cada grupo – Ouvintes de Mús. Erudita x Ouvintes de outros estilos;

| Teste de Wilcoxon | | | |
|-------------------|-----|---------|---------|
| Música Erudita | | | |
| Comparações | Y | A | K |
| Y | *** | <<0,001 | <<0,001 |
| A | *** | *** | 0,0354 |
| K | *** | *** | *** |

| Outros Estilos | | | |
|----------------|-----|-------|--------|
| Comparações | Y | A | K |
| Y | *** | 0,005 | 0,0006 |
| A | *** | *** | 0,3187 |
| K | *** | *** | *** |

¹¹ Hipótese nula: todos os grupos se comportam de forma estatisticamente semelhante quanto à apreciação da interpretação apresentada

Interpretando a Tabela 1 para o grupo “Música Erudita”: Y é bastante diferente de A, Y é bastante diferente de K e A é ligeiramente diferente de K. Para o grupo “Outros Estilos”: Y é bastante diferente de A, Y é bastante diferente de K e A é semelhante a K.

Conclui-se a partir do teste de Wilcoxon que os participantes que alegaram não ouvir Música Erudita frequentemente foram incapazes de diferenciar uma interpretação média de uma interpretação boa. Embora haja outras conclusões sugeridas pela tabela (ver os dois parágrafos acima), esta afirmação é a mais bem fundamentada estatisticamente.

É ainda possível um outro enfoque de análise dos dados, tendo em vista a questão: “qual o nível de concordância dos grupos em relação a cada interpretação?”. Em outras palavras: sabe-se pelas análises prévias que os grupos concordam que Y é inferior a K, mas quando comparadas, entre os grupos as notas atribuídas a uma mesma interpretação, há concordância? Esta questão foi abordada por meio do teste de Mann-Whitney, e gerou os seguintes pares de comparações: Música Erudita K x Outros Estilos K, Música Erudita A x Outros Estilos A, Música Erudita Y x Outros Estilos Y). No referido teste, caso se chegue a um resultado inferior a 0,1, isto indica que houve discordância em relação à interpretação analisada; obviamente, resultados maiores que 0,1 indicam que houve concordância.

Tabela 2. Resultados do teste de Mann-Whitney comparando entre os grupos, as notas atribuídas a uma mesma interpretação;

| | Teste de Mann-Whitney | | | | | |
|------------------|-----------------------|----------------|--------------|----------------|--------------|----------------|
| | Y | | A | | K | |
| Grupos | Mús. Erudita | Outros Estilos | Mús. Erudita | Outros Estilos | Mús. Erudita | Outros Estilos |
| Mediana | 3 | 4,5 | 6 | 5,5 | 6 | 6 |
| P-valor do teste | 0,076 | | 0,65 | | 0,66 | |

De acordo com a Tabela 2, acima, há concordância entre os grupos quanto à qualidade das interpretações A e K. No entanto, quanto à interpretação Y, houve discordância no sentido de que as notas atribuídas a Y por ouvintes de música erudita foram significativamente inferiores que as atribuídas pelos ouvintes de outros estilos.

Em suma, os hábitos de escuta apresentaram uma correlação com a capacidade de diferenciação de interpretações musicais de qualidades distintas: participantes mais expostos ao repertório da chamada música erudita tiveram maior êxito na percepção de diferenças interpretativas. Da mesma forma, foram mais rigorosos ao atribuir notas bastante inferiores que as atribuídas por ouvintes de outros estilos à interpretação Y (amadora).

Estas conclusões estão ilustradas na figura 5, abaixo (lembrando que os sinais de “igual” e “diferente” devem ser interpretados do ponto de vista estatístico, o que permite, por exemplo, que no grupo “Outros Estilos”, Y seja diferente de A e de K ao mesmo tempo em que A é igual a K)

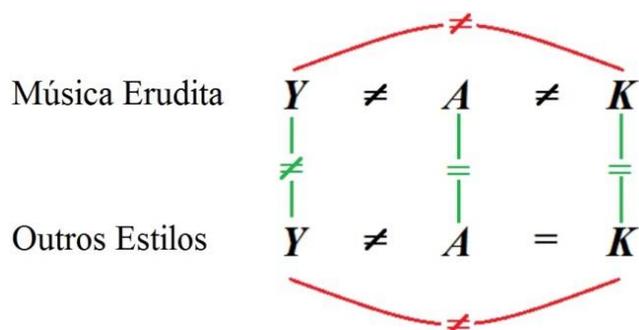


Figura 5. Representação das discriminações entre interpretações intra grupos (Teste de Wilcoxon) e inter grupos (Teste de Mann-Whitney);

Comparação por nível de escolaridade

Como previamente explicado, o nível de escolaridade foi um dos critérios de categorização dos participantes. Temos assim os grupos “Superior Completo” (n=23) e “Superior Incompleto” (n=24). A Figura 6, abaixo, representa graficamente as notas atribuídas às versões Y, A e K por ouvintes destes dois grupos e cuja formação acadêmica e atuação profissional não são na área de música. Observa-se que a interpretação Y foi, de forma geral, percebida como inferior às interpretações A e K, as quais, por sua vez, não foram diferenciadas por nenhum dos dois grupos.

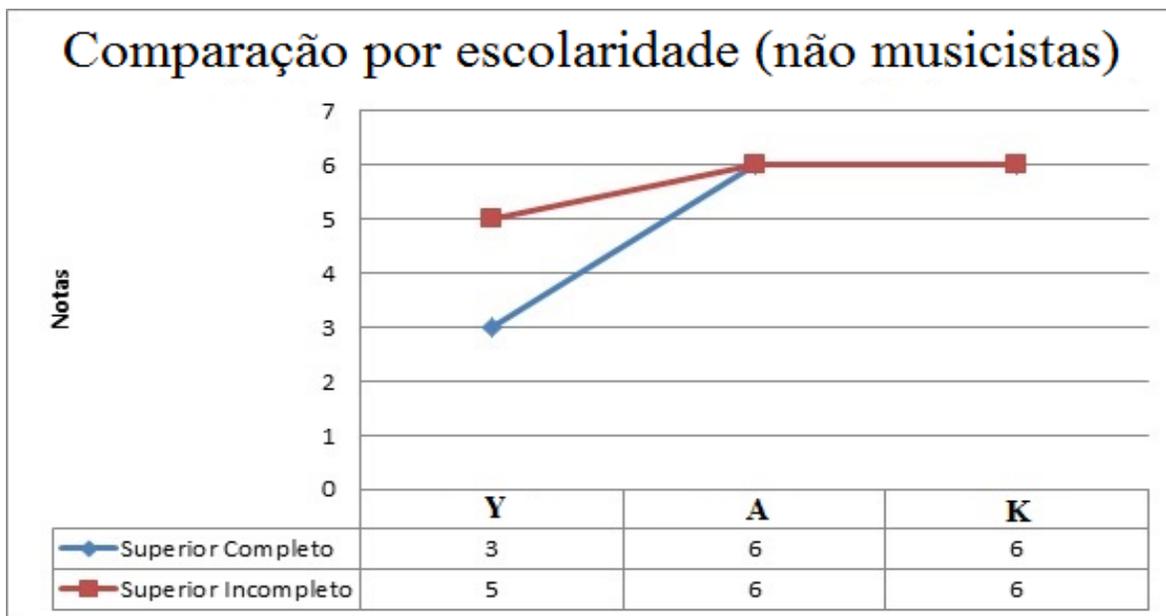


Figura 6. Comparação das apreciações dos participantes não musicistas separados segundo o nível de escolaridade (superior completo e superior incompleto);

Quanto ao grupo “superior completo”, os três pontos de diferença entre as medianas das apreciações da interpretação Y em relação às outras sugere que o nível de escolaridade é uma variável relevante na identificação da qualidade de uma interpretação média em relação a uma interpretação amadora. Isto não ocorre quanto à diferenciação entre a interpretação média e a profissional. Ainda em relação ao grupo “superior completo”: o fato de as interpretações A e K serem consideradas de mesma qualidade sugere que “deficiências” interpretativas sérias (que caracterizam a interpretação Y) são mais claramente percebidas do que aspectos positivos da interpretação - entre estes, a condução melódica e controle dinâmico, mais bem administrados na interpretação K que na interpretação A.

A diferença de dois pontos na mediana das respostas dadas pelos dois grupos sugere que o grupo “Superior Completo” quantificou a diferença da interpretação Y em relação às interpretações A e K de forma mais acentuada que o grupo “Superior Incompleto”, ou seja, o grupo “Superior Completo” atribuiu à interpretação Y notas mais baixas quando comparadas às notas de A e K do que o grupo “Superior Incompleto”. Em outras palavras, ambos os grupos perceberam (mas no grupo “superior completo” isto foi mais evidente) o que havia de “muito ruim”, mas nenhum deles percebeu o que havia de “muito bom” nas interpretações apresentadas.

Por fim, notamos que as medianas das respostas são iguais (valor 6) para os dois grupos em relação às interpretações A e K, ou seja, entre A e K não houve diferenciação alguma por parte de ambos os grupos.

Vale notar novamente que uma representação gráfica de dados é, por sua própria natureza, incompleta, e esta análise, baseada nas informações sintetizadas na figura 9 (acima),

pode ser refinada quando considerada a dispersão das notas atribuídas a cada interpretação, o que será feito a seguir.

Abaixo, na figura 7, o gráfico de dispersões das notas atribuídas a cada uma das três interpretações por cada um dos grupos (“Superior Completo” e “Superior Incompleto”)

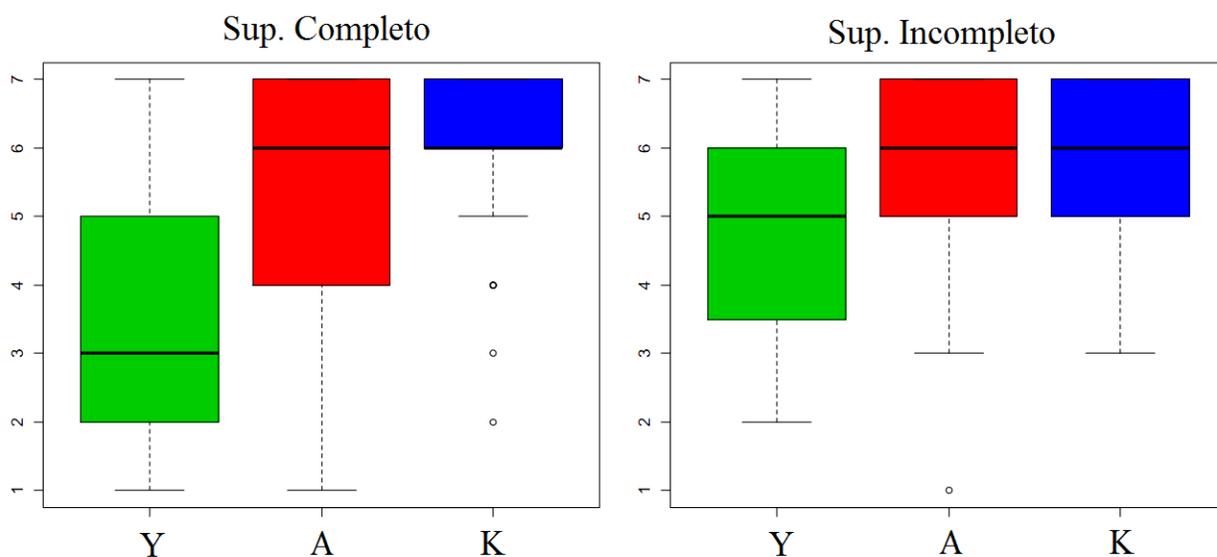


Figura 7. Análise das notas atribuídas pelos participantes separados segundo seu nível de escolaridade às interpretações Y, A e K;

Quanto à apreciação da interpretação Y, nota-se que a dispersão das notas é elevada para ambos os grupos, e a mediana do grupo “Superior Incompleto” indica que este grupo atribuiu, de modo geral, notas mais altas a Y que o grupo “Superior Completo”.

Quanto à apreciação da interpretação A, nota-se que o grupo “Superior Incompleto” atribuiu a esta notas mais altas que o grupo “Superior Completo”, concentrando a distribuição das notas no nível de 5 a 7. Nota-se também a grande variabilidade das notas atribuídas pelo

grupo “Superior Completo”, indo de 1 a 7 (no grupo “Superior Incompleto”, embora haja uma nota 1, este foi considerado um outlier, ou seja, fora do padrão geral de respostas)

Quanto à apreciação da interpretação K, a concentração das notas atribuídas pelo grupo “Superior Completo” está toda entre 6 e 7 (tem-se esta informação pois o primeiro quartil coincide com a mediana exatamente sobre o valor 6). Apesar desta concentração evidente, a mediana dos dois grupos se posiciona no mesmo patamar de seis, o que se explica pelo fato dos três outliers “puxarem” a mediana para baixo.

Quanto ao grupo “Superior Completo”: nota-se elevação gradual nas medianas das notas conforme se avança da interpretação Y para a interpretação K. Nota-se também a diminuição da dispersão das notas, que compreende toda a escala para as interpretações Y e A enquanto para a interpretação K, a mediana e o terceiro quartil estão posicionados no patamar seis. Já quanto ao grupo “Superior Incompleto”, fica claro que não houve diferenciação alguma entre as interpretações A e K (a única diferença sendo um outlier para A), e Y foi considerado inferior.

A seguir, a tabela 3 exibe os resultados do teste de Wilcoxon, que compara as interpretações aos pares **dentro** de cada grupo (Sup. Completo $Y \times A$, $Y \times K$ e $A \times K$; Sup. Incompleto $Y \times A$, $Y \times K$ e $A \times K$). Valores superiores a 0,1 sugerem que estatisticamente as interpretações foram consideradas semelhantes.

Tabela 3. Teste de Wilcoxon: comparação das interpretações aos pares em cada grupo – Sup. Completo x Sup. Incompleto;

| | | Teste de Wilcoxon | | |
|-------------|-----|-------------------|---------|--|
| | | Superior Completo | | |
| Comparações | Y | A | K | |
| Y | *** | <<0,001 | <<0,001 | |
| A | *** | *** | 0,024 | |
| K | *** | *** | *** | |

| | | Superior Incompleto | | |
|-------------|-----|---------------------|---------|--|
| Comparações | Y | A | K | |
| Y | *** | 0,135 | 0,03287 | |
| A | *** | *** | 0,5618 | |
| K | *** | *** | *** | |

Interpretando a Tabela 3 (acima) para o grupo “Superior Completo”: Y é bastante diferente de A, Y é bastante diferente de K e A é ligeiramente diferente de K (notou-se mais a diferença do “médio para ruim” e do “bom para o ruim” do que a diferença do “médio para o bom”). Para o grupo “Superior Incompleto”: Y é semelhante a A, Y é diferente de K e A é bastante semelhante a K (só foi percebida a diferença de qualidade entre as interpretações “dos extremos”, ou seja, entre a interpretação amadora e a profissional).

Novamente, levantou-se a questão sobre o “nível de concordância” entre os grupos em relação a uma dada interpretação (Sup. Completo K x Sup. Incompleto K, Sup. Completo A x Sup. Incompleto A, Sup. Completo Y x Sup. Incompleto Y). Portanto, novamente foi utilizado o teste de Mann-Whitney (Tabela 4, abaixo). Assim como anteriormente: resultados inferiores a 0,1 indicam discordância entre os grupos em relação à interpretação analisada, e resultados maiores que 0,1 indicam concordância.

Tabela 4. Teste de Mann-Whitney: determinação do nível de concordância inter grupos em relação a cada interpretação;

| Grupos | Teste de Mann-Whitney | | | | | |
|------------------|-----------------------|-----------------|---------------|-----------------|---------------|-----------------|
| | Y | | A | | K | |
| | Sup. Completo | Sup. Incompleto | Sup. Completo | Sup. Incompleto | Sup. Completo | Sup. Incompleto |
| Mediana | 3 | 5 | 6 | 6 | 6 | 6 |
| P-valor do teste | 0,003 | | 0,62 | | 0,21 | |

Interpretando a Tabela 4, acima: estatisticamente, houve alguma concordância do grupo “Superior Completo” e “Superior Incompleto” em relação às interpretações A e K. Em relação a Y, houve uma discordância, já que o grupo “Superior Completo” atribuiu a esta interpretação notas mais baixas que as atribuídas pelo grupo “Superior Incompleto”.

Os resultados dos testes de Wilcoxon e de Mann/Whitney estão ilustrados na figura 8, abaixo:

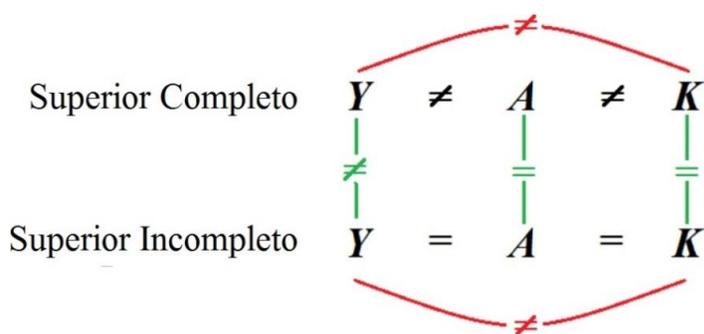


Figura 8. Representação gráfica dos resultados dos testes de Wilcoxon e Mann-Whitney considerando os grupos formados por critério de escolaridade;

Comparação por área de formação acadêmica

Como explicado previamente, para a análise a seguir os participantes foram divididos em grupos segundo sua área de formação acadêmica, constituindo os grupos “Intérpretes” (n=10; músicos instrumentistas, especialistas em interpretação), “músicos” (n=11; músicos não especialistas em interpretação), “educadores musicais” (n=11; participantes com formação musical voltada para a licenciatura), e “outros” (n=47; participantes cuja relação com a música é apenas como ouvinte)

A Figura 9, a seguir, representa graficamente as apreciações das versões Y, A e K feitas pelos grupos de ouvintes categorizados de acordo com sua área de formação acadêmica.

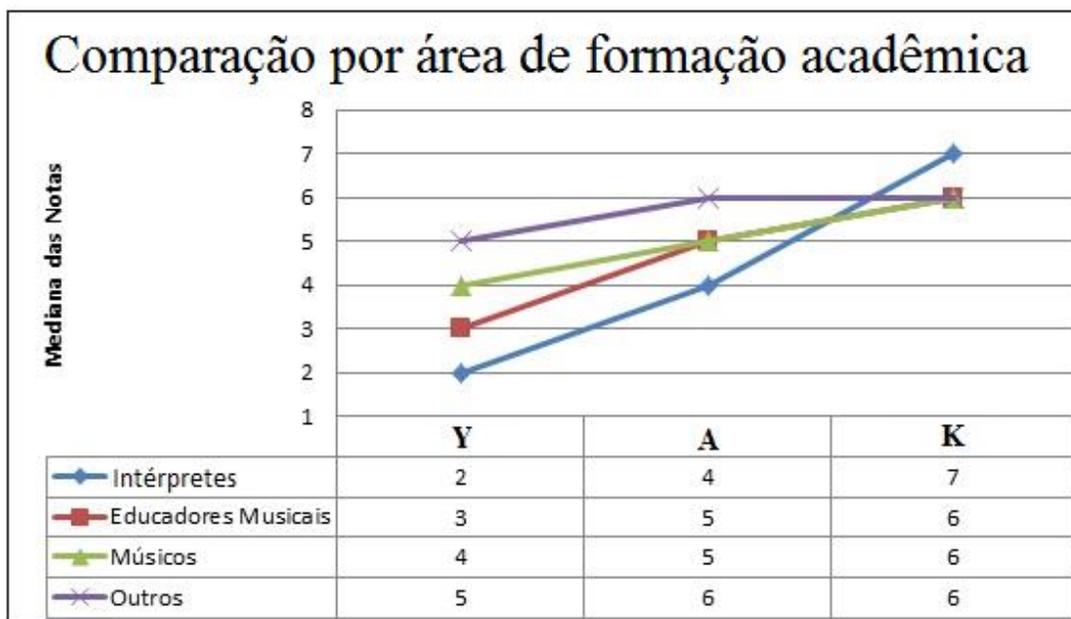


Figura 9. Apreciações das versões Y, A e K por ouvintes de diferentes áreas de formação acadêmicas;

Como esperado, o grupo denominado “Intérpretes”, composto por músicos especializados em interpretação, identificou de forma notável a diferença da qualidade entre os três músicos. Esta informação está representada na linha azul que, além de ter sentido ascendente, tem sua inclinação bastante acentuada.

Analisando os demais grupos, nota-se que, de acordo com esta representação gráfica, esboça-se uma certa discriminação entre a qualidade das interpretações, ou seja, assim como ocorreu com o grupo “intérpretes”, as linhas têm sentido ascendente (Y sendo o ponto mais baixo, A médio e K o mais alto). No entanto, são linhas de inclinações mais próximas à horizontal. Portanto, para afirmar que houve de fato uma diferenciação, são necessárias análises que levem em conta não só a mediana das notas atribuídas por cada grupo, mas também sua dispersão. Tais análises são feitas a seguir.

Abaixo, os boxplots das respostas dadas por cada grupo a cada interpretação

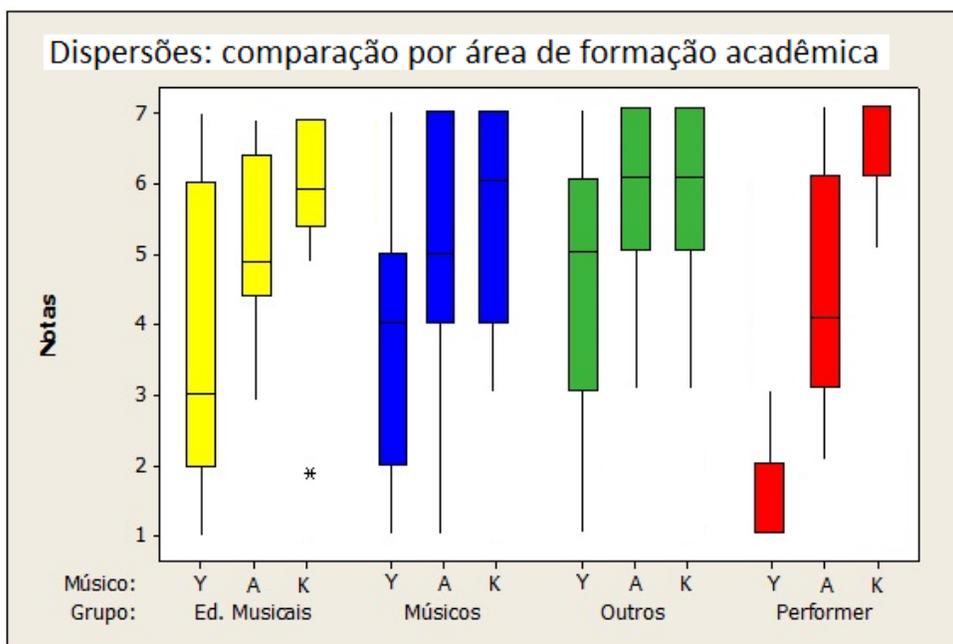


Figura 10. Boxplot indicando a distribuição das notas atribuídas para cada interpretação pelos grupos;

Por se tratar de uma análise que leva em conta as respostas de quatro grupos (e não mais apenas dois, como nas análises prévias), foi feito inicialmente o chamado Teste de Friedmann para determinar se, dentro de cada grupo, pelo menos uma interpretação foi considerada diferente das outras duas, estatisticamente. Neste teste, caso o p-valor seja inferior a 0,10 rejeita-se a hipótese nula¹², ou seja, ao menos uma interpretação recebeu notas estatisticamente diferentes das demais. De modo inverso caso o p-valor seja superior a 0,10 não se rejeita a hipótese nula, ou seja, neste caso o grupo atribuiu notas estatisticamente semelhantes às três interpretações. Por conta do baixo número de respondentes em alguns dos grupos estudados optou-se por considerar o nível de significância de 0,10, e não os usuais 0,05 deste tipo de análise.

Os resultados indicaram um p-valor inferior a 0,1 para os grupos “Intérpretes”, “Educadores Musicais” e “Outros”, o que significa que estes apresentam notas estatisticamente diferentes para ao menos uma das interpretações. No caso do grupo “Músicos”, o p-valor obtido foi 0,219 e portanto conclui-se que este grupo não conseguiu identificar a diferença da qualidade entre as interpretações. Note-se, no entanto, que esta é uma afirmação baseada em um cálculo que leva em conta a dispersão dos dados, e como esta foi grande nas notas atribuídas pelo grupo “músicos”, o resultado foi que este grupo não discriminou entre as interpretações.

O próximo passo da análise foi checar dentro de cada grupo se houve discriminação entre as interpretações, comparando-as aos pares (Intérpretes: Y_{xA} , Y_{xK} , A_{xK} ; Músicos: Y_{xA} , Y_{xK} , A_{xK} ; Educadores Musicais: Y_{xA} , Y_{xK} , A_{xK} ; Outros: Y_{xA} , Y_{xK} , A_{xK}). Para

¹² Hipótese nula: todos os grupos se comportam de forma estatisticamente semelhante quanto à apreciação da interpretação apresentada

isso, foi utilizado o teste teste de Wilcoxon, também para o qual valores abaixo de 0,1 indicam que houve diferenciação estatisticamente relevante entre as interpretações comparadas.

Tabela 5. Teste de Wilcoxon: comparação das interpretações aos pares em cada grupo – Intérpretes, Educadores Musicais e Outros;

| Teste de Wilcoxon | | | |
|---------------------------|----------|----------|----------|
| <i>Intérpretes</i> | | | |
| Comparações | Y | A | K |
| Y | *** | 0,003467 | 0,00355 |
| A | *** | *** | 0,01391 |
| K | *** | *** | *** |

| <i>Educadores Musicais</i> | | | |
|-----------------------------------|----------|----------|----------|
| Comparações | Y | A | K |
| Y | *** | 0,1427 | 0,06961 |
| A | *** | *** | 0,5214 |
| K | *** | *** | *** |

| <i>Outros</i> | | | |
|----------------------|----------|----------|----------|
| Comparações | Y | A | K |
| Y | *** | 0,000157 | 0,006052 |
| A | *** | *** | 0,3419 |
| K | *** | *** | *** |

| <i>Músicos</i> | | | |
|-----------------------|----------|----------|----------|
| Comparações | Y | A | K |
| Y | *** | 0,18 | 0,08 |
| A | *** | *** | 0,67 |
| K | *** | *** | *** |

Para o grupo “Intérpretes”: Y é diferente de A e K, assim como A é diferente de K. Todas as discriminações esperadas foram feitas.

Para o grupo “Educadores Musicais”: Y é diferente de K, mas A é semelhante a K, assim como Y é semelhante a A. Em outras palavras: o grupo diferenciou entre as interpretações “extremas” (amadora e profissional). Já entre interpretações “próximas” (Y e A; A e K), não houve diferenciação estatisticamente relevante.

Para o grupo “Outros”: Y é diferente de A assim como Y é diferente de K, e A é semelhante a K. Este grupo discriminou entre as interpretações “extremas” (Y e K) e entre a média e a amadora (A e Y), mas considerou como estatisticamente semelhantes as interpretações média e a profissional (A e K).

Para complementar esta análise, resta observar se houve alguma concordância entre os grupos em relação a cada interpretação. Para isso, foi utilizada uma ferramenta estatística denominada teste de Kruskal-Wallis, que leva em conta as distribuições das notas de cada grupo para cada interpretação, permitindo comparar estas distribuições entre dois ou mais grupos independentes. Em outras palavras: neste caso, o teste de Kruskal-Wallis avalia o nível de concordância entre os grupos em relação a uma dada interpretação, e seus resultados estão expostos na tabela 6, abaixo.

Tabela 6. Teste de Kruskal-Wallis: nível de concordância entre os grupos;

Teste de Kruskal-Wallis

| | | | | |
|------------------|--|--------------|---------|--------|
| Interpretação | Y | | | |
| Grupos | Intérpretes | Ed. Musicais | Músicos | Outros |
| Mediana | 2 | 3 | 4 | 5 |
| P-valor do Teste | 0,001 → Ao menos um grupo divergiu dos demais quanto à avaliação de Y | | | |

| | | | | |
|------------------|---|--------------|---------|--------|
| Interpretação | A | | | |
| Grupos | Intérpretes | Ed. Musicais | Músicos | Outros |
| Mediana | 4 | 5 | 5 | 6 |
| P-valor do Teste | 0,09 → Ao menos um grupo divergiu dos demais quanto à avaliação de A | | | |

| | | | | |
|------------------|---|--------------|---------|--------|
| Interpretação | K | | | |
| Grupos | Intérpretes | Ed. Musicais | Músicos | Outros |
| Mediana | 7 | 6 | 6 | 6 |
| P-valor do Teste | 0,24 → Não houve divergência significativa entre os grupos na avaliação de K | | | |

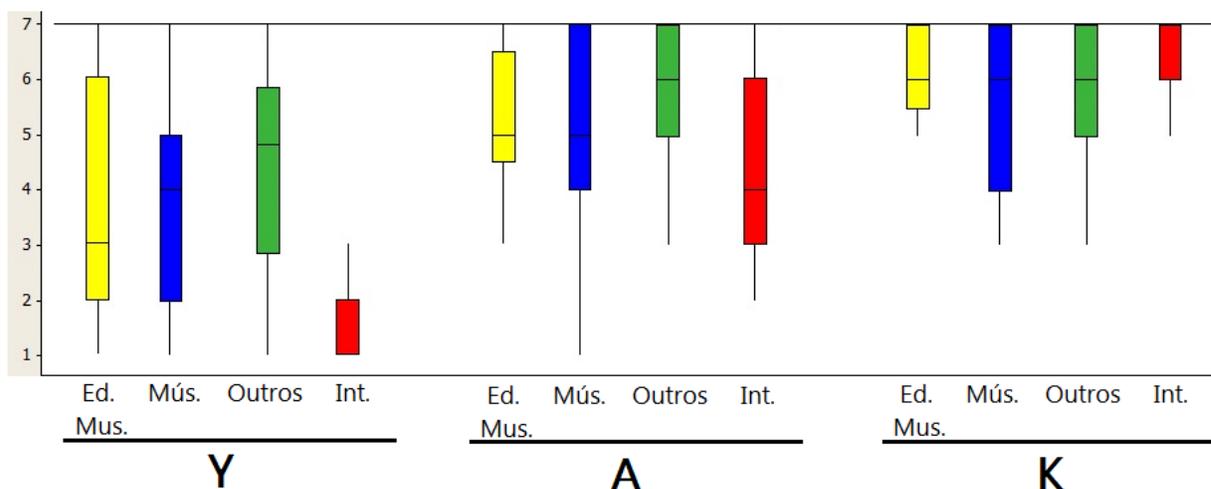


Figura 11. Comparação dos boxplots de todos os grupos organizados por interpretação;

Observando a figura 11 e a tabela 6, acima, percebe-se que houve diferença significativa para ao menos um grupo quando o músico estudado é o músico Y. Quando atentamos para o p-valor resultante do teste para o músico A, podemos chegar à mesma conclusão, porém o p-valor fica muito próximo ao valor limite (0,09), o que significa que estatisticamente quase não houve divergência entre os grupos quanto à avaliação de A.

Por fim, tem-se o teste para o músico K que produziu um p-valor de 0,24, ou seja, há um alto nível de concordância entre os grupos quanto às notas dadas à interpretação K. Este resultado diz muito sobre a qualidade elevada da interpretação K: esta, ao que parece, foi considerada muito boa pelos participantes da pesquisa, independentemente do grupo no qual se encontravam.

Outra possível forma de análise dos dados coletados é a análise por correspondência. Nesta, são representados em um plano um conjunto de dados cuja proximidade indica a existência de uma correlação significativa. Para esta análise, os participantes e as notas dadas por estes foram categorizados em grupos (tabela 8). Participantes foram categorizados em “músicos” (n=32; áreas de formação acadêmica: musicologia, música - especialistas em interpretação ou não - e educação musical) e “não músicos” (n=47; demais áreas de formação acadêmica). Notas atribuídas às interpretações foram categorizadas em “ruim” (1 a 3), “média” (4 e 5), “boa” (6) e “ótima” (7)

Tabela 7. Categorias utilizadas na análise por correspondência

| <i>Pontos</i> | <i>Significado</i> | <i>Pontos</i> | <i>Significado</i> |
|---------------|--------------------|---------------|--------------------|
| Mus. | Músicos | M.A | Nota média para A |
| N.Mus. | Não músicos | B.A | Nota boa para A |
| R.Y | Nota ruim para Y | O.A | Nota ótima para A |
| M.Y | Nota média para Y | R.K | Nota ruim para K |
| B.Y | Nota boa para Y | M.K | Nota média para K |
| O.Y | Nota ótima para Y | B.K | Nota boa para K |
| R.A | Nota ruim para A | O.K | Nota ótima para K |

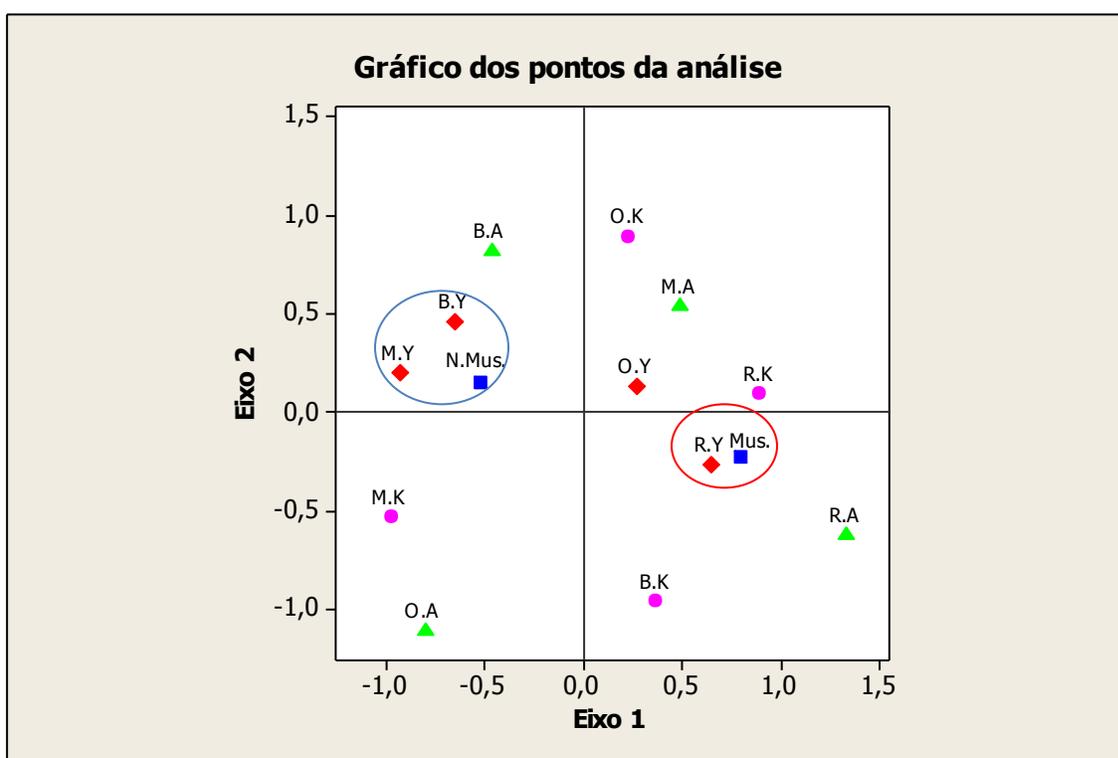


Figura 12. Análise por correspondência - indicação de correlações entre grupos e notas atribuídas.

A figura 12, acima, representa graficamente a referida análise por correspondência. Como dito anteriormente, este tipo de análise aponta correlações entre as categorias estipuladas: quanto maior a proximidade entre dois pontos (um destes representando um grupo de participantes e o outro uma categoria de notas), maior a correlação entre eles.

Analisando o gráfico, claramente vê-se a proximidade entre os pontos “Mus.” e “R.Y”, ou seja, existe uma forte tendência dos músicos a considerarem o trecho tocado pelo músico Y como ruim. Outra nuvem de pontos, destacada pelo círculo azul, é formada pelos pontos “M.Y”, “B.Y” e “N.Mus.” A interpretação de tal nuvem: participantes não-músicos tendem a dar uma nota média ou boa para o músico Y, corroborando a afirmação anterior.

Com relação aos demais pontos dispersos pelo gráfico, infelizmente a interpretação fica comprometida, provavelmente por conta da heterogeneidade do conhecimento musical dos participantes de cada grupo, especialmente do grupo “músicos”.

CONCLUSÕES

O comportamento de perceber, objeto principal do presente estudo, mostrou sensíveis correlações com o histórico de aprendizagem dos participantes. Embora sejam necessários estudos posteriores para determinar com mais precisão a magnitude deste fenômeno, os dados obtidos até o momento apontam que, especialmente em relação a um fenômeno complexo como a música, o contato do indivíduo com este fenômeno influenciou seu julgamento quanto ao aspecto sondado: a qualidade da interpretação instrumental.

As análises realizadas (item 3.1) sugerem que ouvintes de música erudita são mais propensos a discriminar adequadamente do que ouvintes de outros estilos. No entanto, ao observar o teste de Wilcoxon (Tabela 1), nota-se que esta propensão é atenuada quando comparadas as interpretações A e K. Ou seja, esta correlação é mais evidente quando um dos elementos de comparação é de qualidade bastante baixa. Quanto ao outro grupo (ouvintes de outros estilos), vale notar: a única discriminação esboçada pelo grupo (embora não seja

estatisticamente significativa) se deu unicamente devido às baixas notas atribuídas à interpretação Y (amadora). Assim, podemos afirmar que, quando considerados os hábitos de escuta, estes desempenham um papel relevante na identificação da qualidade de uma dada interpretação musical, especialmente quando se está identificando uma interpretação muito precária.

Ainda quanto à seção 3.1, e diretamente relacionado ao apresentado no parágrafo acima, temos que a conclusão estatisticamente mais relevante é a notável incapacidade dos ouvintes de outros estilos de diferenciar entre a interpretação A (média) e K (boa). Ao que parece, esta discriminação que ocorre de forma sutil entre ouvintes de música erudita, simplesmente inexistente entre ouvintes de outros estilos.

Note-se que estes dois grupos – ouvintes assíduos e não ouvintes de música erudita – são os que, via de regra, compõem a grande maioria do público de concertos e recitais, e embora sejam necessários estudos posteriores, não seria exagero dizer que, para este público, um intérprete excelente não será mais apreciado que um intérprete mediano, em termos puramente musicais. A ressalva final “em termos puramente musicais” é importante, já que estudos apontam que a apreciação musical é determinada também por elementos contextuais (e.g. Cochrane, 2009 e Weingarten, 2007).

Quanto aos grupos formados por critério de escolaridade, nota-se que a única discriminação estatisticamente relevante se deu quando o grupo “superior completo” considerou a interpretação Y como inferior às outras duas. Esta distinção fica especialmente evidente se considerada a mediana das notas atribuídas (fig.13: Y=3, A=6, K=6). Novamente, podemos afirmar que o aspecto sondado (escolaridade) mantém sim alguma correlação com a

percepção da qualidade interpretativa principalmente ao identificar interpretações de baixa qualidade técnico-musical.

Nota-se também que, no caso do grupo “superior incompleto”, além de não haver uma discriminação estatisticamente significativa entre as três interpretações, A e K são consideradas idênticas, tanto considerando a dispersão quanto a mediana das notas atribuídas (fig.13).

Em outras palavras: assim como ocorreu com os grupos selecionados por hábitos de escuta, parece haver uma correlação entre o nível de escolaridade e a capacidade de identificar o nível de qualidade de uma dada interpretação musical, especialmente quando, entre tais interpretações houver alguma bastante ruim. Além disso, a interpretação média foi considerada semelhante ou idêntica à interpretação boa, o que sugere que aspectos sutis da interpretação musical, como condução melódica e formação de planos sonoros são mais difíceis de identificar do que aspectos negativos, como inconsistências rítmicas, uso excessivo do pedal, etc.

Em relação aos participantes separados segundo critério de formação acadêmica, primeiramente cabe dizer que a apreciação do grupo “Intérpretes” corroborou o julgamento inicial do presente estudo acerca das três interpretações escolhidas: Y sendo a interpretação precária, A a interpretação mediana e K a interpretação boa. Nota-se este fato tanto no gráfico gerado pelas medianas das notas atribuídas pelos intérpretes (fig.15; Y=2, A=4, K=7) quanto no gráfico de dispersões (fig.16).

Ao analisar o gráfico das dispersões das notas (fig.16), nota-se que nos grupos “Educadores Musicais”, “Músicos” e “Outros”, houve uma quantidade significativa de

participantes que atribuiu à interpretação boa uma nota menor do que à interpretação ruim e vice-versa, o que resulta na “margem” compartilhada (retângulos roxos) pelos boxplots, como indicado na fig.19, abaixo.

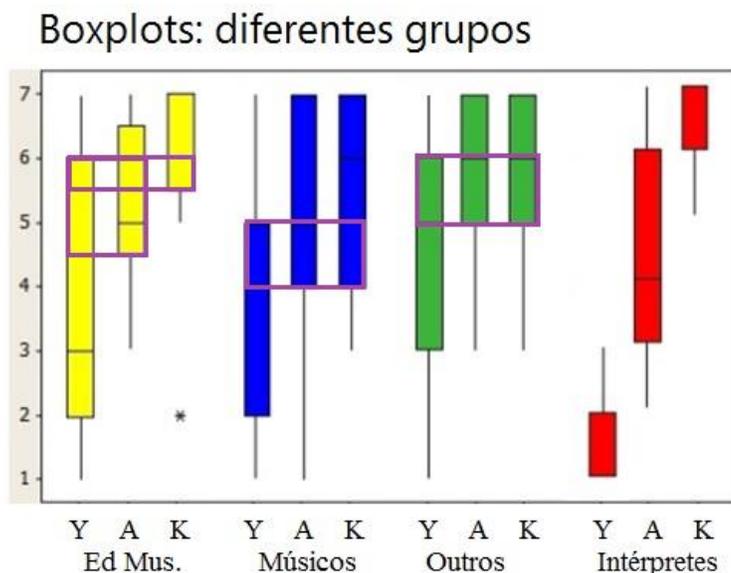


Fig.19. Dispersões das notas atribuídas indicam incapacidade de discriminação.

Da figura 19, acima, conclui-se que:

- Com exceção do grupo “Intérpretes”, em todos os outros grupos houve uma confusão significativa não apenas na quantificação da qualidade de cada interpretação, mas também na ordenação destas. Ou seja, por vezes a interpretação boa foi considerada pior do que a ruim e vice-versa.

- O grupo “Intérpretes” foi o único que conseguiu discriminar de forma satisfatória entre as interpretações A(média) e K(boa).

•O grupo “Intérpretes” foi o único no qual nenhum participante atribuiu à interpretação Y (ruim) uma nota maior que 3. Em todos os outros grupos, ao menos um participante deu nota máxima a esta interpretação.

A conclusão estatisticamente mais sólida das análises realizadas nesta última parte do trabalho (ver Tabela6): com exceção do grupo “Intérpretes”, nenhum grupo discriminou de forma satisfatória entre a interpretação A (média) e K (boa), o que sugere que o nível de instrução musical formal – com ênfase na prática instrumental - tem uma forte correlação com a forma como se percebe a qualidade de uma dada interpretação musical.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Adorno, T. (1980). O Fetichismo na Música e a Regressão da Audição. In Os Pensadores, Trad. José Lino Grünenwald, et al, pp. 165-191. São Paulo: Abril Cultural

Aiello, R., Sloboda, J. (1994). Musical perceptions. Oxford, Oxfordshire: Oxford University Press

Almeida, J. H. Carvalho, H.M.C.P, Gongora, M. A. N. (2009) O comportamento de perceber na perspectiva behaviorista radical. In: Sobre Comportamento e Cognição: Desafios, soluções e questionamentos. Santo André, SP: ESETec Editores Associados, 23, p. 470-479.

Andrade P. E. (2004) Uma abordagem evolucionária e neurocientífica da música. Neurociencias, 1, 24-33.

Ashley, R. (2002) 'Do[n't] Change a Hair for Me: The Art of Jazz Rubato'. Music Perception, 19, 311–32.

Bach, C.P.E. (1753, 1762) Versuch über die wahre Art, das Clavier zu spielen. Ed. 1957, Leipzig: Breitkopf & Härtel.

Baumgartner, H. (1992) Remembrance of things past: Music, autobiographical memory, and emotion. Advances in Consumer Research, 19, 613–20

Beament, J. (2001) How we hear music: The relationship between music and the hearing mechanism. Suffolk: Boydell & Brewer.

Becker, J. (2001) Anthropological perspectives on music and emotion. In: Juslin, P. N., Sloboda, J. A. (Eds), Music and emotion: Theory and research (pp.135–160). Oxford, UK: Oxford University Press

Bengtsson, I., Gabrielsson, A. (1977) Rhythm research in Uppsala in J. Sundberg (ed.), *Music Room Acoustics*, 17, 19-56.

Bent, I. (1980). Analysis. In Sadie, S. (org.), *The New Grove Dictionary of Music and Musicians*. Londres: MacMillan.

Bergee, M. J. (1997) Relationship among Faculty, Peer and Self-Evaluations of Applied Performances. Journal of Research in Music Education, 45, 601–612.

Berlyne, D. E. (1970) Novelty, complexity, and hedonic value. *Perception and Psychophysics*, 8, 279–286.

_____ (1971) *Aesthetics and psychobiology*. New York, NY: Appleton-Century-Crofts

_____ (1974) The new experimental aesthetics. In D. E. Berlyne (Ed). *Studies in the new experimental aesthetics* (pp. 1–25). Washington, DC: Hemisphere.

Berry, W. (1989) *Musical Structure and Performance*. New Haven: Yale University Press.

Bonde, L. O. (2006) Music as Metaphor and Analogy: a literature essay. *Nordic Journal of Music Therapy*, 16, 57–78.

Burt, J. L., Bartolome, D. S., Burdette, D. W. & Comstock, J. R. (1995) A psychophysiological evaluation of the perceived urgency of auditory warning signals. *Ergonomics*, 38, 2327–2340

Clarke, E.F. & Windsor, W.L. (2000) Real and Simulated Expression: A Listening Study. *Music Perception*, 17, 277–313.

Cochrane, Tom (2009). Joint Attention to Music. *British Journal of Aesthetics*, 49, 59–73.

- Cone, E. T. (1968) *Musical Form and Musical Performance*. New York: W.W. Norton.
- Cook, N. (1992). *A Guide to Musical Analysis*. New York, NY: W.W. Norton & Company.
- Daniel, R. (2001). Self-Assessment in Performance. *British Journal of Music Education*, 18, 215–226.
- Daniel, R. (2001). Self-Assessment in Performance. British Journal of Music Education, 18, 215–226.*
- Davidson, J.W. and Coimbra, D.D.C. (2001). Investigating Performance Evaluation by Assessors of Singers in a Music College Setting. *Musicae Scientiae*, 5, 33–53.
- Davidson, J.W. and Coimbra, D.D.C. (2001). Investigating Performance Evaluation by Assessors of Singers in a Music College Setting. Musicae Scientiae, 5, 33–53.*
- De Houwer, J. (2007) A Conceptual and Theoretical Analysis of Evaluative Conditioning. *The Spanish Journal of Psychology*, 10, 230-241.
- De Houwer, J., Baeyens, F. & Field, A. P. (2005) Associative learning of likes and dislikes: some current controversies and possible ways forward. *Cognition and Emotion*, 19, 161–174.
- Deutsch, D. (Ed.); (2013) *The Psychology of Music*. San Diego, CA: Elsevier
- Dowling, W. J. & Harwood, D. L. (1986). *Music Cognition*. San Diego, CA: Academic Press.
- Field, A. P. & Moore, A. C. (2005). Dissociating the effects of attention and contingency awareness on evaluative conditioning effects in the visual paradigm. *Cognition and Emotion*, 19, 217–243.

Finney, S.A. (1997). Auditory Feedback and Musical Keyboard Performance. *Music Perception*, 15, 153–174.

Fivush, R. & Sales, J. M. (2004). Children's memories of emotional events. In: D. Reisberg & P. Hertel (Eds.), *Memory and emotion* (pp. 242–271). Oxford, UK: Oxford University Press.

Foss, J. A., Ison, J. R., Torre, J. P. & Wansack, S. (1989). The acoustic startle response and disruption of aiming: I. Effect of stimulus repetition, intensity, and intensity changes. *Human Factors*, 31, 307–318.

Frances, R. (1988) *The Perception of Music* (W. J. Dowling, trad). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Gabrielsson, A. (1999). The performance of music. In: D. Deutsch (Ed.), *The Psychology of Music* (2nd ed., pp. 501-602). San Diego, CA: Academic Press

_____ (2001) Gabrielsson, A. (2001). Emotions in strong experiences with music. In P. N. Juslin & J. A. Sloboda (Eds.), *Music and emotion: Theory and research* (pp. 431-449). New York: Oxford University Press.

_____ (2003) Music performance research at the millennium. *Psychology of Music*, 31, 221-272.

Gabrielsson, A. (1999). The performance of music. In: D. Deutsch (Ed.), The Psychology of Music (2nd ed., 501-602). San Diego, CA: Academic Press

Gabrielsson, A. (2003) Music performance research at the millennium. Psychology of Music, 31, 221-272.

Gabrielsson, A. & Lindstrom Wik, S. (2000) Strong experiences of and with music. In D. Greer (Ed.) *Musicology and sister disciplines: past, present and future*, (pp.100-108), Oxford, UK. Oxford University Press.

Gardenfors, P. (2003). *How Homo became Sapiens: On the evolution of thinking*. Oxford University Press.

Gerling, Cristina C., (1985) *Performance Analysis For Pianists: a Critical Discussion of Selected Procedures*. DMA Disertation. Ann Arbor: UMI.

Hallam, S. (1997a) *Approaches to Instrumental Music Practice of Experts and Novices: Implications for Education*. In H. Jorgensen & A.C. Lehmann (eds). *Does Practice Make Perfect? Current Theory and Research on Instrumental Music Performance*, pp. 89–107. Oslo: Norwegian State Academy of Music.

Hallam, S. (1997b) ‘What Do We Know about Practising? Towards a Model Synthesising the Research Literature’, in H. Jorgensen and A.C. Lehmann (eds) *Does Practice Make Perfect? Current Theory and Research on Instrumental Music Performance*, pp. 179–231. Oslo: Norwegian State Academy of Music.

Halpern, D., Blake, R. & Hillenbrand, J. (1986). *Psychoacoustics of a chilling sound*. *Perception and Psychophysics*, 39, 77–80.

Hammerl, M. & Fulcher, E. P. (2005). *Reactance in affective evaluative learning: outside of conscious control?* *Cognition and Emotion*, 19, 197–216.

Hanslick, E. (1854/1986). *On the Musically Beautiful: A Contribution towards the Revision of the Aesthetics of Music* (transl. G. Payzant). Indianapolis, IN: Hackett.

Imberty, M, Music, Linguistics and Cognition. (2011). In Deliege, I. & Davidson, J. W. (Eds.) Music and the Mind: Essays in honour of John Sloboda (pp.3-16). New York, NY: Oxford University Press.

Juslin P., Vastfjall, D. (2008) Emotional responses to music: the need to consider underlying Mechanisms. Behavioral and brain sciences, 31, 559–621.

Juslin, P.N. (2001) Communicating emotion in music performance: A Review and theoretical framework. In P.N. Juslin & J.A. Sloboda (Eds.) Music and Emotion: Theory and Research (pp.309-337). Oxford, UK: Oxford University Press.

Juslin, P. N. & Sloboda, J. A., (Eds.) (2001) Music and emotion: theory and research. Oxford, UK: Oxford University Press.

Kallinen, K. & Ravaja, N. (2006) Emotion Perceived And Emotion Felt: same and different. Musicae Scientiae, 10, 191–213.

Koelsch, S. (2005) Investigating Emotion With Music: neuroscientific approaches. Annals of the New York Academy of Sciences, 1060, 412–418.

Kivy, P. (1980) The Corded Shell: reflections on musical expression. Princeton, N. J.: Princeton University Press.

_____ (2007) Music, Language and Cognition. New York, NY: Oxford University Press.

Kolers, P. A. (1983) Perception And Representation. Annual Review of Psychology, 34, 129–166.

Kramer, L., (2002). *Musical Meaning: Toward a Critical History*. Berkeley: University of California Press.

Kramer, L. (2002). Musical Meaning: Toward a Critical History. Berkeley: University of California Press.

Krumhansl, Carol L. (1990). *Cognitive Foundations of Musical Pitch*. Oxford, UK: Oxford University Press.

Lakoff, G. & Johnson, M. (1980) *Metaphors We Live By*. Chicago, IL: University of Chicago Press.

Langer, Susanne K. (1954), *Philosophy in a New Key: A Study in the Symbolism of Reason, Rite, and Art*. Cambridge, MA: New American Library.

LeDoux, J. E. (1996) *The emotional brain: the mysterious underpinnings of emotional life*. New York, NY: Simon & Schuster.

Lawson, C. (2002) *Performing through History*. In J. Rink (ed.), *Musical Performance: A Guide to Understanding* (pp. 3–16). Cambridge, MA: Cambridge University Press.

Lawson, C. (2002). Performing through History. In J. Rink (Ed.), Musical Performance: A Guide to Understanding (pp. 3–16). Cambridge, MA: Cambridge University Press.

Leahey, T. H. (1987) *A history of psychology. Main currents on psychological thought*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

Lehmann, A.C. and Ericsson, K.A. (1998). Historical Developments of Expert Performance: Public Performance of Music. In A. Steptoe (ed.), *Genius and the Mind*, (pp.67–94). Oxford, UK: Oxford University Press.

Lehmann, A.C. and Ericsson, K.A. (1998). Historical Developments of Expert Performance: Public Performance of Music. In A. Steptoe (Ed.), Genius and the Mind, (pp.67–94). Oxford, UK: Oxford University Press.

Lerdahl, F. & Jackendoff, R. (1983) *A Generative Theory of Tonal Music*. Cambridge, MA: The MIT Press.

Madison, G. (2006) Experiencing groove induced by music: Consistency and phenomenology. *Music Perception*, 24, 201–208.

Mattheson, J. (1739/1954). *Der vollkommene Capellmeister*. Kassel: Bärenreiter Verlag.

McClary, S. (2002) *Feminine Endings: Music, Gender, and Sexuality*. Minneapolis: University of Minnesota Press.

McClary, S. (2002). Feminine Endings: Music, Gender, and Sexuality. Minneapolis: University of Minnesota Press.

McPherson, G.E. & McCormick, J. (1999). Motivational and Self-Regulated Learning Components of Musical Practice. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, 141, 98–102.

McPherson, G.E. & McCormick, J. (1999). Motivational and Self-Regulated Learning Components of Musical Practice. Bulletin of the Council for Research in Music Education, 141, 98–102.

Meyer, Leonard B. (1956). *Emotion and Meaning in Music*. Chicago, IL: Chicago University Press.

Mozart, L. (1756) *Versuch einer gründlichen Violinschule* (Ed. 1922, Vienna: Verlag Carl Stephenson).

Myers, Helen. ed. 1992. *Ethnomusicology: An Introduction*. New York: Norton

Nattiez, J. Jacques. (1984) "Harmonia". In: *Enciclopédia Einaudi*. Porto: Imprensa Nacional-Casa da Moeda, 1984. Volume 3, p. 245 – 271.

Nielsen, S.G. (1999) 'Learning Strategies in Instrumental Music Practice', *British Journal of Music Education* 16: 275–91.

Nielsen, S.G. (1999). Learning Strategies in Instrumental Music Practice. British Journal of Music Education, 16, 275–291.

Noy, P. (1993) How music conveys emotion. In: *Psychoanalytic explorations in music*, 2nd edition, ed. S. Feder, R. L. Karmel & G. H. Pollock, pp. 125–49. International Universities Press

Palmer, C. (1989) 'Mapping Musical Thought to Musical Performance', *Journal of Experimental Psychology: Human Perception and Performance* 15: 331–46.

(1996a) 'Anatomy of a Performance: Sources of Musical Expression', *Music Perception* 13: 433–53.

Palmer, C. (1997). Music Performance, Annual Review of Psychology, 48, 115–38.

(1996b) 'On the Assignment of Structure in Music Performance', *Music Perception* 14: 23–56. 'Music Performance', *Annual Review of Psychology* 48: 115–38.

Panzarella, R. (1980). The phenomenology of aesthetic peak experiences. *Journal of humanistic Psychology*, 20, 69-85.

Patel, A. D. (2003) Language, music, syntax, and the brain. *Nature Neuroscience* 6:674–81.

Peretz, I. (2001) Listen to the brain: A biological perspective on musical emotions. In: *Music and emotion: Theory and research*, ed. P. N. Juslin & J. A. Sloboda, p. 105–134. Oxford University Press.

Palmer, C., Pfordresher, P.Q. (2002) 'Effects of Delayed Auditory Feedback on Timing of Music Performance', *Psychological Research* 66: 71–9.

Ploog, D. W. (1992) The evolution of of vocal communication. In: *Nonverbal vocal communication: Comparative and developmental approaches*, ed. H. Papousek, U. Jurgens & M. Papousek, p.6–30. Cambridge University Press

Plutchik, R. (1984) Emotions and imagery. *Journal of Mental Imagery* 8:105–11. Preston, S.

D. & de Waal, F. B. M. (2002) Empathy: Its ultimate and proximate bases. *Behavioral and Brain Sciences* 25(1):1–72.

Pressing, J. (1988) 'Improvisation: Methods and Models', in J.A. Sloboda (ed.) *Generative Processes in Music: The Psychology of Performance, Improvisation, and Composition*, pp. 129–78. Oxford: Clarendon Press.

Prinz, Jesse. *Wich Emotions are Basic?* In *Emotion, Evolution, and Rationality*, Oxford University Press.

Repp, B.H. (1992) 'Diversity and Commonality in Music Performance: An Analysis of Timing Microstructure in Schumann's "Träumerei"', *Journal of the Acoustical Society of America* 92: 2546–68.

_____ (1995) 'Expressive Timing in Schumann's "Träumerei": An Analysis of Performances by Graduate Student Pianists', *Journal of the Acoustical Society of America* 98: 2413–27.

_____ (1999) 'A Microcosm of Musical Expression: III. Contributions of Expressive Timing and Dynamics to the Aesthetic Impression of the Initial Measures of Chopin's Etude in E major', *Journal of the Acoustical Society of America* 106: 469–78

Rolls, E. T. (2007) Emotion elicited by primary reinforcers and following stimulus-reinforcement association learning. In: *Handbook of emotion elicitation and assessment*, ed. J. A. Coan & J. J. B. Allen, pp. 137–57. Oxford University Press

Razran, G. (1954) The conditioned evocation of attitudes: Cognitive conditioning? *Journal of Experimental Psychology* 48:278–82.

Repp, B.H. (1999). A Microcosm of Musical Expression III. Contributions of Expressive Timing and Dynamics to the Aesthetic Impression of the Initial Measures of Chopin's Etude in E major. Journal of the Acoustical Society of America, 106, 469–478.

Saunders, T.C., Holahan, J.M. (1997). Criteria-Specific Rating Scales in the Evaluation of High-School Instrumental Performance. Journal of Research in Music Education, 45, 259–272.

Rosner, B. S., & Meyer, L. B. (1982). Melodic processes and the perception of music. In D. Deutsch (Ed.), *The psychology of music* (pp. 317–341). New York: Academic Press

Salzer, Felix. (1982) *Structural Hearing: Tonal Coherence in Music*. NY: Dover.

Saunders, T.C., Holahan, J.M. (1997) 'Criteria-Specific Rating Scales in the Evaluation of High-School Instrumental Performance', *Journal of Research in Music Education* 45: 259–72.

Schwartz, G. E., Weinberger, D. A. & Singer, J. A. (1981) Cardiovascular differentiation of happiness, sadness, anger, and fear following imagery and exercise. *Psychosomatic Medicine* 43:343–64.

Scherer, K. R., Zentner, M. R. & Schacht, A. (2001–2002) Emotional states generated by music: An exploratory study of music experts. *Musicae Scientiae (Special Issue 2001–2002)*: 149–71

Schoenberg, A. (1911). *Harmonia*. São Paulo: UNESP, 2002.

Scruton, R. (1997) *The Aesthetics of Music*. Clarendon, Oxford

Seashore, C.E. (1938). Psychology of Music. New York: McGraw-Hill.

Skinner, B. F. (1982). Sobre o Behaviorismo. São Paulo: Cultrix/Edusp

Sloboda, J. A. (1985) *The Musical Mind: the cognitive psychology of music*. Oxford University Press, London.

Sloboda, J. A. (2005) *Exploring the musical mind: cognition, emotion, ability, function*. Oxford: Oxford University Press, London, 2005.

Sloboda, J. A. & Juslin, P. N. (2001) Psychological perspectives on music and emotion. In: *Music and emotion: Theory and research*, ed. P. N. Juslin & J. A. Sloboda, pp. 71– 104. Oxford University Press.

Sloboda, J. A. & Oneil, S. A.(2001) emotions in everyday listening to music, in: Music and Emotion – theory and research (Eds. P.N. Juslin & J.A. Sloboda) Oxford University Press, Oxford. 415-430.

Tagg, Philip (1979) 50 Seconds of Television Music – towards an analysis of affect in popular music. Studies from the Department of Musicology. No 2.

Taylor-Powel&Renner(2003). Analyzing Qualitative Data. University of Wisconsin. Disponível em <http://learningstore.uwex.edu/pdf/g3658-12.pdf>

Thompson, W.F., Diamond, C.T.P. and Balkwill. L.L. (1998). The Adjudication of Six Performances of a Chopin Etude: A Study of Expert Knowledge. Psychology of Music, 26, 154–174.

Tulving, E. (2002) Episodic memory: From mind to brain. Annual Review of Psychology 53:1– 25.

Vickhoff, B. (2008) A perspective theory of music perception and emotion. Gotemburgo, Intellecta DocuSys

Walls, P. (2002). Historical Performance and the Modern Performer. In J. Rink (Ed.), Musical Performance: A Guide to Understanding, pp.17–34. Cambridge: Cambridge University Press.

Weingarten, G. (2007) “Pearls Before Breakfast”. Washington Post, 8 de Abril. Disponível em

<http://www.washingtonpost.com/wp-dyn/content/article/2007/04/04/AR2007040401721.html>

Wilson, G.D., Roland, D. (2002) 'Performance Anxiety', in R. Parncutt and G.E. McPherson (eds) *The Science and Psychology of Music Performance: Creative Strategies for Teaching and Learning*, pp. 47–61. New York: Oxford University Press.

BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR

Aiken, H. D. (1950) The aesthetic relevance of belief. *Journal of Aesthetics* 9:301–15.

Berlyne, D. E. (1971) *Aesthetics and psychobiology*. Appleton-Century-Crofts.

Brown, C. M., Hagoort, P. & Kutas, M. (2000) Postlexical integration processes in language comprehension: Evidence from brain-imaging research. In: *The new cognitive neurosciences*, 2nd edition, ed. M. S. Gazzaniga, pp. 881–95. MIT Press.

Brunswik, E. (1952). The conceptual framework of psychology. (*International Encyclopedia of Unified Science*, Volume 1, Number 10.) Chicago: The University of Chicago Press.

Conway, M. A. & Holmes, E. (2005) Autobiographical memory and the working self. In: *Cognitive psychology*, ed. N. Braisby, pp. 507–43. Oxford University Press.

Cohen, A. J. Music as source of emotion in film. in: *Music and Emotion – theory and research* (Eds. P.N. Juslin & J.A. Sloboda) Oxford University Press, Oxford. 249-274

Davies, J.B. (1978) *The Psychology of Music*. Huthinson, London

Ehrenfels, C. von (1988) *Foundations of Gestalt Theory*. Munique: Philosophia pp.82–117

Engelmann, A. A psicologia da gestalt e a ciência empírica contemporânea. *Psicologia: Teoria. e Pesquisa*. [online]. 2002, vol.18, n.1, pp. 1-16

Hallam, Cross, & Thaut, (eds.) (2008). *The Oxford Handbook of Music Psychology*. Oxford: Oxford University Press

Hatfield, E., Cacioppo, J.T. & Rapson, R. L. (1993) *Emotional Contagion*. Cambridge University Press, New York.

Huron, D. (2006) *Sweet Anticipation: music and the psychology of expectation*. MIT Press, Cambridge, Massachusetts

Krumhansl, Carol L. (1995). Music psychology and music theory: Problems and prospects. *Music Theory Spectrum*. Vol. 17. No 1. 53–80

Kratus, J. (1993) A developmental study of children's interpretation of emotion in music. *Psychology of Music*, 21, 3-19.

Kostka, S. & Payne, D. *Tonal Harmony*. New York, McGraw Hill, 2002. Kohler, W. *Psicologia da Gestalt*. Itatiaia. Belo Horizonte, 191980.

Levison, J. (1996) *The Pleasures of Aesthetics*. Cornell University Press. Ithaca, NY

Matravers, D. (1998) *Art and Emotion*. Clarendon, Oxford

Maess, B., Koelsch, S., Gunter, T. C. & Friederici, A. D. (2001) Musical syntax is processed in Broca's area: An MEG study. *Nature Neuroscience* 4:540–45

Ni, W., Constable, R. T., Mencl, W. E., Pugh, K. R., Fulbright, R. K., Shaywitz, S. E., Shaywitz, B. A., Gore, J. C. & Shankweiler, D. (2000) An event-related neuroimaging study distinguishing form and content in sentence processing. *Journal of Cognitive Neuroscience* 12:120–33.

Patton, M. Q. (1990) *Qualitative Research and Evaluative Methods*. Cap.8: Qualitative Analysis and Interpretation.

Palmer, A. J.(1992) Leonard B. Meyer and a Cross-Cultural Aesthetics. *Journal of Aesthetic Education*, vol.26, no.3, 1992.

Parncutt, Richard (1989). *Harmony: A Psychoacoustical Approach*. Berlin: Springer.Somerville

Simms, B. R. *Music of the Twentieth Century: Style and Structure*. New York: Schirmer Books, 1986.

Sloboda, J. A. (1992) Empirical studies of emotional response to music. In: *Cognitive bases of musical communication*, ed. M. Riess-Jones & S. Holleran, pp. 33–46. American Psychological Association

Stern, D. (1985) *The Interpersonal World of the Infant*. New York, NY: Basic Books

Santos, R. F. dos. (2008) A influência das emoções nas falsas memórias: uma revisão crítica. *Psicol. USP* vol.19 no.3 São Paulo Jul/Set. 2008

Walton, K.L. (1988) What is abstract about the art of music? *Journal of Aesthetics and Art Criticism*, 46, 351–364.

Zbikowski, L. (1998) Metaphor and music theory: reflections from cognitive science. *The Online Journal of the Society of Music Theory*. Vol. 4. No 1

ANEXO 1. Partitura Clair de Lune – Excerto: compassos 1 a 38

Clair de lune

Claude Debussy

Andante très expressif

pp con sordina

Copyright © 2001 by Clint S. Mers
Permission is granted to freely distribute this file in any form for personal and educational use,
provided this copyright notice is not removed. Commercial use is prohibited.

Tempo rubato

Musical score for measures 15-17. The piece is in a key with three flats (B-flat major or D-flat minor) and a 3/4 time signature. The right hand features a melodic line with a fermata over measures 15 and 16, and a final note in measure 17. The left hand provides a harmonic accompaniment with chords and moving lines. Dynamics include *pp* (pianissimo) and *m.d.* (mezzo-forte). Fingerings of 2 and 2 are indicated.

Musical score for measures 18-20. The right hand continues the melodic development with a fermata over measures 18 and 19. The left hand accompaniment is consistent. The instruction *peu à peu cresc. et animé* (gradually increasing and more animated) is written above the right hand. Dynamics include *pp* and *m.d.*

Musical score for measures 21-23. The right hand features a melodic line with a fermata over measures 21 and 22. The left hand accompaniment continues. Dynamics include *pp*.

Musical score for measures 24-26. The right hand has a fermata over measures 24 and 25. The left hand accompaniment includes a section marked *dim. molto* (diminuendo molto) starting in measure 25. A *Sva* (Sustained) marking is present above the right hand in measure 25. Dynamics include *pp* and *dim. molto*.

Musical score for measures 27-29. The instruction *un poco mosso* (a little more movement) is written above the right hand. The right hand has a melodic line with a fermata over measures 27 and 28. The left hand accompaniment continues. Dynamics include *pp*.

Musical score for measures 29-30. The piece is in a minor key with a key signature of three flats. Measure 29 features a melodic line in the right hand with a half note and a quarter note, and a bass line with a descending eighth-note scale. Measure 30 continues the melodic line with a quarter note and a half note, and the bass line with a descending eighth-note scale.

Musical score for measures 31-32. Measure 31 begins with a piano (*p*) dynamic. The right hand has a melodic line with a half note and a quarter note, while the left hand plays a descending eighth-note scale. Measure 32 continues the melodic line with a quarter note and a half note, and the bass line with a descending eighth-note scale.

Musical score for measures 33-34. Measure 33 features a melodic line in the right hand with a half note and a quarter note, and a bass line with a descending eighth-note scale. Measure 34 continues the melodic line with a quarter note and a half note, and the bass line with a descending eighth-note scale.

Musical score for measures 35-36. Measure 35 begins with a *cresc.* (crescendo) marking. The right hand has a melodic line with a half note and a quarter note, and the left hand plays a descending eighth-note scale. Measure 36 continues the melodic line with a quarter note and a half note, and the bass line with a descending eighth-note scale.

Musical score for measures 37-38. Measure 37 begins with the instruction "En animant" (becoming more animated). The right hand has a melodic line with a half note and a quarter note, and the left hand plays a descending eighth-note scale. Measure 38 continues the melodic line with a quarter note and a half note, and the bass line with a descending eighth-note scale. A *pù cresc.* (more crescendo) marking is present in the left hand.

ANEXO 2. Questionário on line
(disponível em <http://comparacaoodeperformancesayk.blogspot.com.br/>)

Comparação de Performances: explicações preliminares

O questionário abaixo é parte de uma pesquisa que tem por objetivo levantar informações sobre como você - ouvinte - se relaciona com a música.

Para tanto, pede informações como seus dados pessoais, nível de instrução musical e, na parte final, pede que você aprecie algumas gravações. Os links de áudio estão seguidos de questões com escalas de apreciação.

IMPORTANTE:

- 1) Devido a limitações técnicas desta ferramenta on line, o questionário foi dividido em 2 partes, portanto não se esqueça de clicar em "enviar" (submit) ao final de cada uma delas.
- 2) O RG é pedido apenas para organização dos dados em planilhas de forma a evitar a identificação dos participantes que assim desejem,

Apreciação de Performances: seus dados

1. Nome (opcional)

2. RG (sem pontos ou traços) *

3. E-mail *

4. Idade

5. Sexo *

- Masculino
- Feminino

6. Escolaridade *

- Ensino fundamental completo

- Ensino médio completo
- Curso técnico ou profissionalizante
- Ensino superior incompleto
- Ensino superior completo
- Pós graduação (mestrado ou doutorado)
- Outro:

7. Caso tenha o ensino superior incompleto/completo, que curso está fazendo/fez na graduação?

8. Nível de instrução musical *Preencha qual das alternativas abaixo melhor descreve sua experiência musical

- Nunca estudei música. Minha relação com esta é e sempre foi como ouvinte.
- Estudei algum instrumento de forma sistemática por um período inferior a um ano. Hoje em dia não toco mais.
- Estudei algum instrumento de forma sistemática por mais de um ano. Hoje em dia não toco mais.
- Estou estudando um instrumento há menos de um ano.
- Estou estudando um instrumento há mais de um ano.
- Estudo um instrumento e me apresento em público com certa regularidade.
- Toco profissionalmente e/ou sou educador musical.
- Other:

9. Qual dos estilos abaixo você ouve pelo menos uma vez por mês? Assinale os estilos que ouve ao menos uma vez por mês e de forma intencional (não contam, por ex, música ambiente de lugares que você frequenta por razões extra musicais)

- Clássico
- Jazz
- Blues
- MPB
- Rock
- Heavy Metal

- Sertanejo
- Pop
- Gospel
- Rap/Hip Hop
- Black Music (funk/soul)
- Música eletrônica
- Outro:

Apreciação de performances: ouça os trechos abaixo

Sobre esta segunda parte, vale a pena um pequeno esclarecimento:

Um dos campos de estudo da musicologia moderna diz respeito às diferentes possibilidades de performance musical, ou seja, às particularidades de diferentes músicos quando estes tocam uma determinada obra (um prelúdio, uma sonata, uma canção, etc): as notas são basicamente as mesmas, mas nuances como andamento, intensidade e timbre variam muito entre intérpretes, afetando nossa impressão sobre o quão "boa" é uma interpretação. Ouça os trechos a seguir e em seguida avalie cada um deles no questionário subsequente. Os trechos correspondem a 3 diferentes interpretações da peça para piano Clair de Lune, de Claude Debussy, e cada um está identificado com uma letra, correspondente à questão na qual será avaliada. Ouça os trechos com fones de ouvido e em um ambiente silencioso. Se necessário ouça mais de uma vez. Lembre-se de clicar em "enviar" (submit) ao final - se necessário, utilize a barra de rolagem à direita.

A idéia é que você dê sua avaliação do quanto gostou de cada gravação com base na comparação entre elas. Portanto, se necessário ouça mais de uma vez. Caso, ao longo da escuta, você queira mudar a nota já dada anteriormente, isto é permitido.

IMPORTANTE: para ouvir os links, utilize fones de ouvido e ajuste o volume em um nível confortável de forma que você ouça claramente o áudio.

Clair K



Clair Y



Clair A

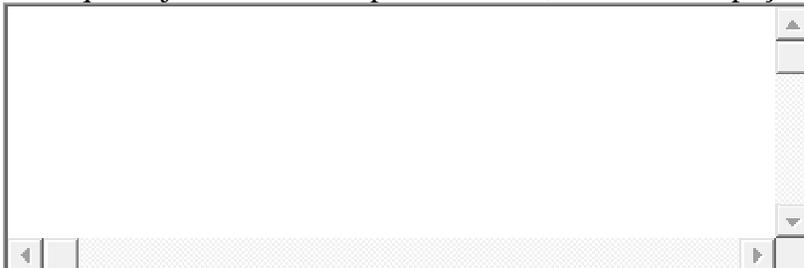


Avalie nesta questão o quanto você gostou do trecho Clair K *

1 2 3 4 5 6 7

Detestei Gostei muito

Caso queira justificar sua resposta anterior, utilize este espaço (Clair K).

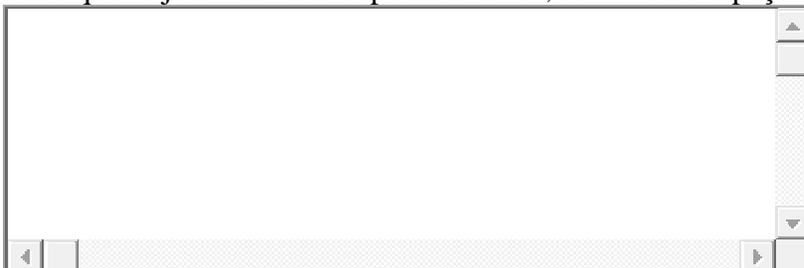


Avalie nesta questão o quanto você gostou do trecho Clair Y *

1 2 3 4 5 6 7

Detestei Gostei muito

Caso queira justificar sua resposta anterior, utilize este espaço (Clair Y).

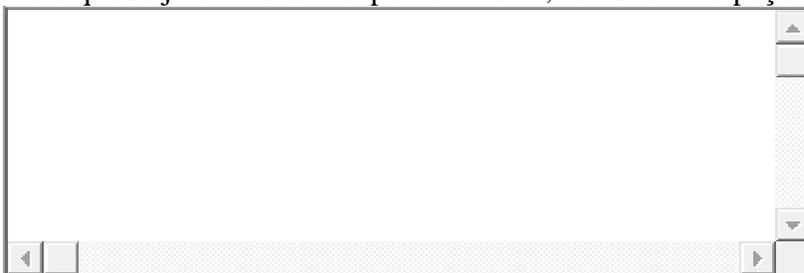


Avalie nesta questão o quanto você gostou do trecho Clair A *

1 2 3 4 5 6 7

Detestei Gostei muito

Caso queira justificar sua resposta anterior, utilize este espaço (Clair A).



Você já conhecia a obra que acabou de ouvir? *

- Sim
- Não

Se "sim", de onde a conhecia?

- Concerto
- Gravação
- TV/Cinema
- Other:

RG (sem pontos ou traços) *