

APRECIÇÃO DE GÊNEROS MUSICAIS NA ESCOLA

POSSÍVEIS PERCURSOS

PAULO ROBERTO PRADO CONSTANTINO

**APRECIÇÃO DE GÊNEROS
MUSICAIS NA ESCOLA**

Conselho Editorial Acadêmico
Responsável pela publicação desta obra

Prof^a Dr^a Ana Clara Bortoleto Nery
Dr. Miguel Cláudio Moriel Chacon
Prof. Dr. Carlos da Fonseca Brandão

PAULO ROBERTO
PRADO CONSTANTINO

APRECIÇÃO DE
GÊNEROS MUSICAIS
NA ESCOLA
POSSÍVEIS PERCURSOS

**CULTURA
ACADÊMICA** 
Editora

© 2012 Editora UNESP

Cultura Acadêmica

Praça da Sé, 108

01001-900 – São Paulo – SP

Tel.: (0xx11) 3242-7171

Fax: (0xx11) 3242-7172

www.editoraunesp.com.br

feu@editora.unesp.br

CIP– Brasil. Catalogação na fonte
Sindicato Nacional dos Editores de Livros, RJ

C765a

Constantino, Paulo Roberto Prado

Apreciação de gêneros musicais na escola : possíveis percursos /

Paulo Roberto Prado Constantino. – São Paulo : Cultura Acadêmica, 2012.

105 p. : il.

Apêndice

Inclui bibliografia

ISBN 978-85-7983-295-6

1. Música – Instrução e estudo – Brasil. 2. Música – Análise, apreciação.
3. Prática de ensino. I. Título.

12-7617

CDD: 780.7

CDU: 78(07)

Este livro é publicado pelo Programa de Publicações Digitais da Pró-Reitoria de Pós-Graduação da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP)



Asociación de Editoriales Universitarias
de América Latina y el Caribe



Associação Brasileira de
Editoras Universitárias

SUMÁRIO

Introdução 7

1. Gêneros musicais 15

2. Apreciação musical 23

3. Procedimentos aplicados 47

4. Produção de sequências didáticas 53

Considerações finais 77

Referências bibliográficas 81

Apêndices 91

INTRODUÇÃO

O ensino de Música nas escolas é relevante e justificado pela sua presença perene em diferentes contextos. Especificamente no sistema educacional brasileiro, ele está novamente em evidência, com a aprovação da Lei Federal nº 11.769/08, que institui a Música como componente obrigatório nas escolas de educação básica. Na esteira dessa lei abrem-se novas oportunidades para seu desenvolvimento no ensino fundamental e médio; todavia, observamos que os professores (especialistas ou não) envolvidos com a educação musical ainda carecem de subsídios e recursos metodológicos que possam apoiá-los na prática docente.

Mais do que ressaltar a relevância das discussões sobre a retomada do ensino de música nas escolas, com as justificadas preocupações de normatizar sua implantação, ou discutir as estratégias para a formação do contingente de professores necessários para o cumprimento de uma tarefa que se apresenta “homérica”, este livro pretende contribuir com os educadores que estão atuando especificamente no ensino médio, apresentando possíveis percursos para a abordagem da apreciação musical entre os alunos.

Em nossa trajetória pessoal, lidamos com a educação musical desde o ensino infantil, passando pelas séries iniciais do ensino fundamental, do ensino médio e do ensino técnico de nível profissionalizante. Em todos esses diferentes contextos educacionais,

observamos que, na maioria das vezes, os professores contam com poucos recursos materiais, poucas aulas disponíveis na grade curricular e com metodologias forjadas de modo quase exclusivamente empírico, por sucessivos erros e acertos em meio ao trabalho cotidiano.

O traço comum é a aparente solidão do professor que lida com a Música na educação básica, pois dificilmente conta com um colega – ao menos na mesma escola – que desenvolva atividades semelhantes ou um coordenador pedagógico em condições de orientá-lo em suas práticas docentes. Se este livro puder oferecer uma contribuição para o suprimento dessa demanda posta no contexto educacional brasileiro, ao delinear percursos para a apreciação dos gêneros musicais no ensino médio, certamente estará cumprindo a função para a qual foi idealizado.

Entendemos, apoiados por Lundquist & Szego (1998), que o conhecimento musical passa pelo interesse pela música de sua própria cultura e de culturas alheias. Esse interesse tem crescido em um momento em que a importância de conhecer o mundo globalizado em sua geografia, suas línguas, sua arte, sua história, tem sido propagada perenemente pelos educadores. Nossa perspectiva, referendada pelos autores supracitados, é que um processo de ensino dos gêneros musicais, focalizado nas variadas músicas de diferentes culturas do mundo, seja um objetivo desejável para os alunos do ensino médio.

O contato com os diversos gêneros musicais será promovido durante o processo de ensino – em nosso caso, citaremos como exemplo uma pesquisa-ação empreendida pelo autor – como forma de permitir aos alunos uma perspectiva global e interdisciplinar sobre o fazer musical, possibilitando o desenvolvimento de conhecimentos e habilidades que a experiência da escuta de um repertório novo pode proporcionar, auxiliando-os no contato com gêneros musicais não familiares e na redescoberta ou aprofundamento de materiais anteriormente apreciados.

Partindo das considerações de Sekeff (2007), consideramos que

a música é repertoriada em um contexto social, cultural e ideológico; é igualmente definida por um tempo e uma época [...]; é fundamentada em teorias, princípios e leis que garantem a sua identidade (estilo, gênero, forma) e é sustentada por uma sintaxe de semântica autônoma que responde por sua legitimidade. Sendo assim, as diferentes relações sonoras adquirem uma lógica intelectual e um significado psicológico tais que determinam (ou deveriam determinar) um efeito direto e objetivo sobre o ouvinte. (Sekeff, 2007, p.20)

Com a finalidade de acessar esse código musical partilhado e participar ativamente do meio cultural em que convivem,

todas as pessoas, não importando em que cultura estão inseridas, devem ser capazes de localizar a música firmemente no contexto da totalidade de suas crenças, experiências e atividades, pois, sem esses laços, a música não pode existir. (Merriam, 1967, p.3, tradução nossa)

Mas como equacionar o contato e o conhecimento dos diversos gêneros musicais dentro da escola com aquilo que é a demanda dos *mass media* e as preferências pessoais dos alunos? Atualmente, uma parcela significativa dos adolescentes em idade escolar tem acesso não apenas ao rádio, citado por Eco (2004), mas ao *MP3 player*, Internet, *smartphones* e a televisão, em uma convivência com a formação musical sem precedentes, maximizada às últimas consequências pela interatividade com as mídias:

De fato, o rádio pôs à disposição de milhões de ouvintes um repertório musical ao qual, até bem pouco tempo, só se podia ter acesso em determinadas ocasiões. Daí a expansão da cultura musical nas classes médias e populares, [...] por outro lado, o rádio – nisso ajudado pelo disco – pondo à disposição de todos uma enorme quantidade de música já “confeccionada” e pronta para o consumo imediato [...] inflacionou a audição musical, habituando o público a aceitar a música como complemento sonoro das suas atividades

caseiras, com total prejuízo de uma audição atenta e criticamente sensível, levando, enfim, a um hábito da música como coluna sonora da jornada, material de uso, que atua mais sobre os reflexos, sobre o sistema nervoso, do que sobre a imaginação e a inteligência. (Eco, 2004, p.317)

É verificável que os adolescentes estão mais expostos à música de consumo do que a qualquer outro tipo de produto cultural. E a música veiculada na Internet, na televisão ou mesmo no rádio é, em sua finalidade, “um produto industrial que não mira a nenhuma intenção de arte, e sim à satisfação das demandas do mercado” (Eco, 2004, p.296). Essa exposição excessiva levaria à domesticação da escuta – convertendo-a em uma audição musical passiva, esvaziata de atenção e propósitos:

A lógica da produção massificada de bens culturais leva, sem dúvida, a uma padronização excessiva, relacionada à homogeneização do gosto e à ampliação do consumo. (Penna, 2008, p.89)

Isso teria levado as culturas ocidentais, durante o século XX, ao estabelecimento de um paradoxo sem precedentes:

Ouvimos, atualmente, muito mais música do que antes – quase ininterruptamente – mas esta, na prática, representa bem pouco, possuindo não mais que uma mera função decorativa. (Harnoncourt, 1998, p.13)

Essa “música de consumo” ou “das massas”, onipresente nas diversas mídias de que dispomos, é vista normalmente como um elemento estranho ao trabalho do professor em sala de aula e tratada marginalmente ou de modo estereotipado nos currículos oficiais. Contudo, ela poderia ser um caminho possível para estreitar as relações dos alunos com outros gêneros musicais “desejáveis” pelo educador, ainda que eles estejam ocasionalmente afastados do *mainstream* estabelecido pelos programas televisivos, pelas rádios

que veiculam apenas os *hits* em sua grade ou pelos contadores de número de acessos aos portais de vídeos como o YouTube.

Posto esse problema, buscou-se uma intervenção sensível entre os alunos do ensino médio, em escolas públicas selecionadas para essa finalidade. No desenvolvimento da proposta, o percurso deveria resultar na elaboração de um conhecimento sistematizado, a saber, as sequências didáticas, que por sua vez poderiam converter-se em pontos de partida para o trabalho de educação musical, devidamente transpostos para outros locais e contextos.

A proposta citada neste livro foi desenvolvida entre alunos da segunda série do ensino médio, pois se esperava que os alunos dessa faixa etária (14-17 anos) possuísem, como mencionado por Zagury (1999), um esquema mental conformado e mais externamente perceptível sobre seus gostos e preferências pessoais, o que deveria possivelmente incluir a música.

A pesquisa-ação empreendida permitiu-nos desenvolver uma série de sequências didáticas nos moldes propostos por Dolz et al. (2004), delineando percursos para o ensino e aprendizagem dos gêneros musicais. Sua condução teve como principal referencial teórico e instrumentos para a efetivação das práticas autores como Barbier (2007), Thiollent (2005) e Franco (2005).

Adotando-se o posicionamento desses autores, consideramos que a pesquisa-ação, em que o pesquisador mergulha na práxis do grupo social em estudo para extrair as perspectivas latentes de mudança, deveria ser a chave para que os passos elaborados nas sequências didáticas sejam encaminhados por um método consolidado de pesquisa e resultem em saberes organizados, que poderão ser referenciais para novos processos pedagógicos. Além disso, trata-se de uma metodologia de caráter emancipatório, pois, mediante a participação consciente, os “sujeitos da pesquisa passam a ter a oportunidade de se libertar de mitos e preconceitos que organizam suas defesas à mudança, e têm a oportunidade de reorganizar sua autoconcepção” (Franco, 2005, p.486).

Ao estimular os sujeitos da pesquisa a reorganizar suas concepções sobre uma apreciação musical consciente, o processo poderia

tornar-se útil não apenas por permitir aos alunos o acesso ao código musical comumente empregado ou ampliar suas experiências estéticas, mas contribuiria para promover um momento de integração entre a “Música e culturas alheias, Música e sociedade, Música e tecnologia, Música e ambiente, Música e diferentes tipos de educação” (Gainza, 1988, p.23). Essa integração seria relevante na medida em que contribuísse para o desenvolvimento integral do ser humano, e não apenas das atividades musicais, como pondera a educadora Violeta Gainza (1988).

Pela natureza da pesquisa, foi imprescindível recorrer a fontes diversificadas, relacionadas à prática do ensino de Música e meios de avaliação do processo, chegando aos manuais de Psicologia e processos de cognição e à literatura sobre a pesquisa-ação e o desenvolvimento de sequências didáticas. Essa consulta visava à construção de uma pesquisa-ação integral em educação musical que permitisse que as várias facetas da natureza e da personalidade dos sujeitos implicados pudessem interagir e contribuir para os resultados esperados.

Após esse marco introdutório, o primeiro capítulo apresenta a definição dos gêneros musicais na contemporaneidade, expondo as delimitações propostas por autores brasileiros e estrangeiros.

O segundo capítulo demonstra o conceito de apreciação musical com o qual operaremos no presente trabalho e suas relações com os sujeitos implicados na pesquisa, a saber, os adolescentes que cursam o ensino médio em escolas públicas.

O terceiro e o quarto capítulos expõem os fundamentos da pesquisa-ação realizada, descrevendo as condições para sua efetivação, a metodologia empregada e a produção das sequências didáticas, que foram o principal instrumento condutor da intervenção do pesquisador. Os resultados obtidos durante a pesquisa serão discutidos, bem como a produção e as respostas dos alunos oferecidas nas diferentes atividades de apreciação. Essa análise será baseada nos modelos propostos por Swanwick (2003), de análise qualitativa da produção musical dos alunos, situando-os em

alguns dos estágios dos conhecimentos e habilidades musicais propostos pelo autor.

Mesmo com as limitações inerentes ao alcance desta publicação, e sem perdermos o foco entre descrições enciclopédicas ou o didatismo exacerbado, sentimo-nos desafiados a levar o trabalho adiante porque entendemos, como Barraud (2005), que tudo o que é necessário discutir, reconhecer e aprender “sobre aquilo de que é feita a música pode ser explicado a qualquer um, sem que em nenhum momento seja preciso pronunciar ou escrever o menor termo que não pertença ao vocabulário de todos” (Barraud, 2005, p.14).

1

GÊNEROS MUSICAIS

Para iniciar o nosso percurso, pretendemos caracterizar o que são os gêneros musicais, elemento fundamental em nossa abordagem e gerador do processo de educação musical proposto neste trabalho.

A expressão *gênero musical* é empregada como um conceito mais específico (Beaussant, 1997) do que *estilo musical*, sendo o último habitualmente aplicado à música de concerto de tradição europeia, para reforçar características peculiares de um compositor ou um grupo de compositores e intérpretes que possuam traços comuns em sua produção.¹ Falamos em gêneros musicais

[...] quando nos referimos às obras dotadas de determinadas características musicais que, reunidas, formam um escopo que nos permitem identificá-las a determinados compositores e intérpretes, dentro de uma época definida. (Bamberger & Brofsky, 1967, p.280, tradução nossa)

1. Na música de concerto de tradição europeia, *estilo* remete a diferentes níveis de associação: ao compositor (o estilo de Mozart) ou às “escolas” composicionais (estilo francês ou italiano, no período barroco), conforme Massin (1997), Grout & Palisca (2007), Stravinsky (1996) e Harnouncourt (1998).

Esses gêneros agrupam-se por diferentes aspectos musicais e extramusicais ao considerarmos uma época específica, o produtor ou intérprete de uma determinada gravação, passando por detalhes como a instrumentação escolhida, o arranjo definido para a peça, o tratamento formal e as nuances de interpretação vocal ou instrumental:

[...] os específicos usos, abusos, a adoção ou rejeição de variadas tecnologias ou de um instrumental para definir um “som” particular, contribuem para a distinção entre os gêneros da música popular. (Théberge, 2001, p.4, tradução nossa)

O gênero em música é estabelecido em função da organização das texturas musicais, reconhecidas enquanto configuram determinados padrões de melodias, de acompanhamento rítmico e melódico, tornando-se “meios expressivos e determinantes do próprio gênero” (Lima Júnior, 2003, p.154). Entretanto, o conceito engloba não somente os recursos musicais específicos, mas também as qualidades e implicações sociais associadas a esses processos, como “rituais de performance, aparência e visual, os tipos de relações sociais e ideológicas e as conotações associadas a eles e às suas relações de produção” (Brackett, 2002, p.67, tradução nossa).

Gêneros [...] consistem em meios de caracterizar a música popular e criar uma conexão entre estilos musicais, produtores, músicos e consumidores, incluindo categorias como “pop”, “rock”, “R&B”, “country”, “hip-hop”, “alternativo”, “techno”, etc. [...] Trazem consigo conotações sobre a música e a sua identificação com qualidades afetivas específicas, como “conformidade” ou “rebeldia”. (Brackett, 2002, p.66, tradução nossa)

Constatação semelhante foi feita por Hobsbawm (1990) ao analisar especificamente o gênero *jazz*:

É um dos fenômenos culturais mais notáveis do nosso século. Não se trata apenas de um tipo de música, mas de uma realização extraordinária, um aspecto marcante da sociedade em que vivemos. O mundo do *jazz* não consiste apenas de sons produzidos por uma determinada combinação de instrumentos tocados de uma forma característica. Ele é também formado por seus músicos [...] Abrange os lugares onde o *jazz* é tocado, as estruturas industriais e técnicas construídas a partir dos sons, as associações que ele invoca. (Hobsbawm, 1990, p.10).

Em sua análise, Negs (1999) não descarta as questões mercadológicas que ajudam a conformar os variados gêneros musicais, especificando “como” e “onde” se investe o dinheiro que alimenta o mercado musical e reconhecendo um processo de retroalimentação entre a indústria do entretenimento e os gêneros que gozam de maior aceitação entre o público consumidor.

Autores como Bamberger & Brofsky (1967), Hobsbawm (1990), Bellest & Malson (1989), Tragtenberg (1999), Moraes (1983), Brackett (2002), Friedlander (2002), Lundquist & Szego (1998), Salzman (1970), Fabbri (1982), em obras que vão do campo da especulação musical – áreas como a História, a Musicologia e a Etnomusicologia – aos tratados sobre composição e arranjo musical – essencialmente práticos – nos dão pistas sobre como caracterizar gêneros musicais diversos como o *jazz*, o *rock* e o *samba*, apontando inclusive para categorizações pormenorizadas (Fabbri, 1982), os *subgêneros*.² No quarto capítulo deste livro, faremos uma breve exposição dos elementos que caracterizam os gêneros e

2. Os subgêneros representam as subdivisões no âmbito de um gênero musical. Considerando o *jazz* como um gênero mais amplo, sua categorização comportaria subgêneros como o *swing*, o *bebop*, o *fusion*, variados entre si por determinação da época em que foram produzidos, o tratamento melódico e harmônico das composições e improvisações, características da interpretação instrumental e vocal, entre outros aspectos, segundo Bellest & Malson (1989) e Hobsbawm (1990).

subgêneros musicais abordados nas sequências didáticas elaboradas no percurso desta pesquisa.

Ao considerarmos a apreciação musical dos adolescentes, o público definido para o desenvolvimento dos nossos trabalhos, os subgêneros parecem adquirir um papel importante como elemento de identificação e de socialização, como no caso dos indivíduos que, mesmo apontando seu gosto pessoal pelo *rock*, subdividem-se entre os que preferem o *progressive rock* ou o *heavy metal*, rejeitando ou aceitando uns aos outros nos grupos de convivência em razão de suas afinidades musicais.

Não somente as pesquisas acadêmicas pretendem demonstrar essa relação entre preferências por gêneros musicais e as relações sociais e afetivas travadas pelo público jovem. A arte frequentemente nos oferece exemplos e descrições pertinentes, como neste trecho do conto de Kazuo Ishiguro (2010):

Naquela época, em um campus universitário no sul da Inglaterra, era quase um milagre encontrar alguém que compartilhasse esse tipo de paixão (pelo *jazz*). Atualmente, um jovem talvez escute todo tipo de música. [...] Mas na nossa época, os gostos não eram tão variados. Os meus colegas se dividiam em dois grandes grupos: os *hippies* de cabelos compridos e roupas esvoaçantes que gostavam de “rock progressivo” e os arrumadinhos de *tweed* que consideravam qualquer coisa que não fosse música clássica um barulho horrível. (Ishiguro, 2010, p.39)

Em outro espectro, não menos interessante, encontramos a manifestação das preferências musicais dos jovens em uma espécie de história em quadrinhos, feita com desenhos propositalmente toscos e colagens grosseiras de imagens para a composição de uma “tirinha”, em um formato tipicamente encontrado em *blogs* e páginas dedicadas ao público jovem, apresentando de modo virulento a rejeição a um determinado tipo de música ou, mais além, de um indivíduo representante de um gênero musical (Figura 1).



Figura 1 – Tirinha sobre preferência musical publicada no *web site* <bobagento.com> voltado ao público jovem (2011).

Importa-nos ressaltar o tratamento que os jovens atribuem às preferências musicais pessoais e de terceiros, o que os leva a manifestar sua aprovação ou reprovação a determinados gêneros, ligando-os por vezes de forma indissociável aos indivíduos que os apreciam. Sekeff considerou tal procedimento uma forma de subjetivação, pois facultaria aos sujeitos “uma ‘saída emocional’ para as relações sociais mediante a experiência estética” (Sekeff, 2007, p.81), uma experiência catártica. Tal saída não poderia ser negligenciada ou recalcada pelo professor, pois a música “apoiaria no estabelecimento do equilíbrio afetivo e emocional” (Sekeff, 2007, p.78), cuja repercussão não deveria ser desprezada no âmbito da educação.

A contribuição do professor na promoção de uma cultura de paz e tolerância, fundada no respeito às preferências musicais das

peçoas, apresenta-se como um elemento imperativo nas práticas docentes com os alunos do ensino médio, a fim de se evitar comportamentos extremados na defesa de seus gostos, que resultem em formas de ofensa ou molestamento do outro.

Dentre os estudos consultados durante a revisão bibliográfica efetuada para a nossa pesquisa, observamos que alguns são exclusivamente devotados ao levantamento de um perfil psicossocial dos jovens, que seria supostamente revelado pelas suas preferências musicais, associando o comportamento dos indivíduos observados aos tipos de música que costumam escutar, como nos estudos empreendidos por Ilari (2006), Ballard et al. (1999), Farnsworth (1969), Schwartz & Fouts (2003) e Tekman & Hortaçsu (2002). Esses autores buscaram aproximações entre a Musicologia, a Psicologia e a Sociologia, ao relacionarem a preferência por determinados gêneros musicais e a configuração de uma identidade pessoal e social entre indivíduos que possuem um gosto musical comum, o que influenciaria na rejeição ou adoção destes nos grupos sociais. Constatamos que não existem conclusões satisfatórias ou definitivas sobre o assunto que associem ou apresentem de modo inequívoco relações de causa-efeito entre padrões comportamentais e a preferência por certos tipos de música.

Compositores, professores e teóricos da música como Harnoncourt (1998), Barraud (2005), Bamberger & Brofsky (1967) e Murphey (1992) escreveram livros sobre como apreciar determinados gêneros e até mesmo compositores específicos, crendo que, ao explicar a sintaxe da composição dos autores do século XX, estariam prestando um serviço à apreciação de obras que suscitaram pouco interesse entre os ouvintes ou uma demanda restrita entre os círculos acadêmicos ou musicófilos aficionados.

No Brasil existem tentativas de autores de diferentes matizes de demarcar os gêneros musicais presentes no país, examinando seus aspectos musicais – materiais empregados, forma e estrutura – e extramusicais – fatores socioculturais e mercadológicos – como em Ulhôa (1997), Tinhorão (1974), Gava (2002), Lima Júnior (2003)

e Napolitano & Wasserman (2000). Estes também nos servirão como referências para discutir as características identificadas nas peças brasileiras selecionadas para a elaboração das sequências didáticas.

Por entendermos que não existem gêneros mais ou menos adequados para o trabalho em sala de aula e o próprio modelo atual de produção e difusão musical ter dissipado as fronteiras presumidas entre uma “música de massa” e outra “elitista” ou “séria”, a escola precisa ser o espaço onde os alunos estabelecem contato com a maior variedade possível de gêneros musicais, pois

ouvir uma grande variedade de música alimenta o repertório de possibilidades criativas sobre as quais os alunos podem agir criativamente, transformando, reconstruindo e reintegrando ideias em novas formas e significados. (França & Swanwick, 2002, p.13)

Penna (2008) concorda com a perspectiva multicultural de Lundquist & Szego (1998), afirmando ser esta desejável aos alunos que estejam envolvidos em um processo de ensino e aprendizagem de fronteiras ampliadas:

O multiculturalismo no ensino de arte implica uma concepção ampla, capaz de abarcar as múltiplas e diferenciadas manifestações artísticas e o mesmo se coloca no campo específico da educação musical. Uma concepção ampla de música é, por um lado, uma condição necessária para que a educação musical possa atender à perspectiva multicultural. (Penna, 2008, p.88)

Ressaltamos que o estudo dos gêneros musicais é um campo vasto e exaustivo, motivo óbvio pelo qual não nos deteremos em uma discussão minuciosa de seus conceitos e características pormenorizadas. Para a elaboração das sequências didáticas optamos por trabalhar com os gêneros musicais *rock*, *funk*, *jazz* e *samba*, definidos após uma consulta aos alunos com os quais atuamos. Foi

uma oportunidade de reunir peças musicais identificadas com a cultura brasileira e com culturas estrangeiras, permitindo-nos uma tentativa de definir ou reconhecer possíveis pontos de interseção entre elas, reforçando nos sujeitos da pesquisa conhecimentos que fossem superficiais ou insuficientes e desenvolvendo outros novos.

2

APRECIÇÃO MUSICAL

Definição de apreciação musical

[...] *Era uma música que eu nunca
tinha ouvido – repleta de tantos
desejos, de tantos desejos não
consumados... Pareceu-me estar
ouvindo a voz de Deus!*

(Shaffer, 1982, p.21, tradução nossa)

O processo de escuta dos sons musicais, em seu nível elementar, é efetuado pela maior parte das pessoas, exceto aquelas acometidas por algum tipo de distúrbio mental ou fisiológico:

Todos nós (com pouquíssimas exceções) somos capazes de perceber música, tons, timbre, intervalos entre notas, contornos melódicos, harmonia e, talvez no nível mais fundamental, ritmo. Integramos tudo isso e “construímos” a música na mente, usando muitas partes do cérebro. E a essa apreciação estrutural, em grande medida inconsciente, adiciona-se uma reação muitas vezes intensa e profundamente emocional. (Sacks, 2007, p.10)

A apreciação musical relaciona-se com uma escuta atenta dos sons, em meio ao *continuum* sonoro dos lugares onde habitamos ou em qualquer outra situação:

[...] Sobre este fundo auditivo que a escuta se levanta, como o exercício de uma função de inteligência, isto é, de seleção. (Barthes, 1984, p.202)

Segundo Barthes (1984) a própria música apresenta-se como duas artes diferentes: uma que executamos e outra que escutamos. A música que executamos, pouco ligada à atividade auditiva e muito ligada às atividades manuais, é uma música executada com o corpo, sendo este o produtor do som e do sentido do que se toca: ele seria o *pronunciador* e não o *receptor* (Barthes, 1984, p.213). Para o autor, a apreciação musical poderia ser dimensionada segundo os três tipos de escuta possíveis:

- 1) [Uma escuta] orientada para indícios, o que determina que o cão e o homem estejam no mesmo nível quanto à escuta, pois o cão, por exemplo, escuta um ruído que o põe em alerta da mesma forma que a criança escuta os passos da mãe e também se põe em alerta.
- 2) Uma decodificação, o que nos diferencia dos animais, pois apenas o homem pode captar signos e escutar através da “leitura” desses códigos. Por exemplo, um trecho musical em que a leitura de um som de flauta executando uma melodia emula o canto de um pássaro.
- 3) Uma abordagem que desenvolve-se num espaço intersubjetivo, onde considera-se também quem emite, e o papel do receptor como elemento ativo. (Barthes, 1982 apud Rizzon, 2009, p.52)

Poderíamos dispor o esquema de possibilidades de apreciação musical em Barthes (1984), considerando seu enfoque da obra de arte (Quadro 1).

Quadro 1 – Esquema de escuta proposto por Roland Barthes (1984)

Níveis de comprometimento da escuta	Descrição
Informativo	Reconhecimento dos elementos básicos que constituem a obra: timbres, alturas, padrões rítmicos.
Simbólico	Reconhecimento de sequências de alturas configurando uma melodia inteligível.
Significância	Reconhecimento de uma poética subjetiva, ligada à produção de significados pelo sujeito receptor da obra.

O que os três níveis de escuta propostos por Barthes (1984) possuem em comum é o comprometimento do receptor. A *intencionalidade* dessa escuta, dada pela audição inteligente dos sons, é o princípio fundamental para a educação dos ouvintes na contemporaneidade. Esse conceito emerge no relato feito por Schafer (1991), sobre um encontro com estudantes secundaristas no Canadá no ano de 1964, ao oferecer sua definição pessoal sobre *o que* seria a música:

Música é uma organização de sons [...] com a intenção de ser ouvida. (Schafer, 1991, p.35)

Essa intenção torna-se intimamente relacionada ao ato de apreciar, pois a escuta atenta dos sons musicais e do próprio ambiente sonoro envolve estimar, avaliar, enfim, julgar aquilo que se ouve. A apreciação musical acaba transcendendo a intencionalidade, pois consiste essencialmente em uma atividade de reflexão e de lançamento de um juízo de valor sobre o objeto sonoro ou a obra musical.

A apreciação como “solfejo dos objetos musicais” (Schaeffer, 1993), mera descrição dos materiais reconhecidos na obra, não seria mais desejável nesse novo entendimento de uma apreciação musical ativa e mobilizadora do receptor:

Os papéis implicados pelo ato de escuta não têm a mesma fixidez que antigamente [...] Enquanto durante séculos, a escuta pôde definir-se como um ato intencional de audição (escutar é querer ouvir, conscientemente), reconhece-se-lhe hoje o poder (e quase a função) de varrer espaços desconhecidos: a escuta inclui no seu campo, não só o inconsciente, no sentido tópico do termo, mas também, se assim se pode dizer, as suas formas laicas: o implícito, o indireto, o suplementar, o retardado: há abertura da escuta a todas as formas de polissemia, de sobredeterminações, de sobreposições, há esboroamento da Lei que prescreve escuta reta, única; por definição a escuta era *aplicada*; hoje, aquilo que se lhe pede de bom grado, é que *deixe surgir*. (Barthes, 1984, p.210)

Se tomarmos, por exemplo, os compositores John Cage e Hans J. Koellreutter, dois expoentes das tendências estéticas preconizadas pelas vanguardas musicais do século XX, que incluíram o *acaso* e o *indeterminado* entre as possibilidades da realização de uma obra musical, constatamos que os compositores e teóricos da música passaram a considerar seriamente a função ativa e destacada do ouvinte atento no processo de emergência das obras musicais.

Bamberger (1994) avança na mesma direção ao tecer suas considerações, pois considera que ouvir música

É um processo instantâneo de resolução de um problema perceptual, ou seja, um processo ativo de dar sentido a algo. Para a autora, ouvir de um modo novo, diferente, é uma forma de enriquecer a compreensão musical. Ouvir é uma atividade tanto criativa como receptiva entre a música e ouvinte, que é quem significa e personaliza a matéria musical. (Stift, 2009, p.30)

Outros autores consultados durante a pesquisa mencionam esse tipo de escuta atenta que visa a uma compreensão aprofundada da música, empregando expressões como “ouvinte inteligente ou consciente”, de Copland (1974); “ouvir música musicalmente”, de Reimer (1972); “audição inteligente ou compreensiva”, de Caldeira Filho (1971); “audição musical ativa”, de Wuytack & Palheiros (1995).

A apreciação musical, abordada como o exercício da escuta atenta dos materiais sonoros, foi tema recorrente na obra de diferentes expoentes da pedagogia musical. Após um longo período de cerca de quatro séculos, em que a atividade prática mais valorizada pelos professores e alunos era a performance musical (Swanwick, 2003), chegamos ao momento que, no Brasil, ficou caracterizado nos anos 1970 e 1980 pelas *oficinas de música*, que enfatizavam especialmente a *composição* e a *improvisação*, encorajando a criatividade na produção musical.

Abordagens como a de Edgar Willems (1966), em meio a sua preocupação prioritária de compor e improvisar, propunham os primeiros passos para passagem do involuntário “ouvir” para o espectro do “escutar”, enfatizando a criação de uma sensibilidade auditiva que seria:

Importante por ser a base sobre a qual se assenta a música; é essa base que permite liberdade da escuta, que libera o indivíduo de qualquer sistema, inclusive do tonal, e o dispõe a aceitar, sem pré-julgamentos, outros tipos de organização sonora, como a da música contemporânea ou de outras culturas que utilizam, por exemplo, intervalos menores que semitom. (Fonterrada, 2008, p.143)

O próprio Willems (1966) reconhecia a distinção entre o mero ouvir – ligado ao ato sensorial e involuntário de recepcionar os sons –, e o escutar – de cunho subjetivo e racionalista, ligado também à afetividade. Entretanto, sua proposta não dava conta do universo dos gêneros musicais porque estava centrada na análise

dos materiais empregados, e supunha que apenas o contato com um material diversificado (escalas musicais exóticas, padrões rítmicos incomuns na música de concerto) seria suficiente para avançar sobre o que ele considerava a formação de um ouvido “clássico” ou preparado apenas para apreciar as obras musicais de tradição europeia anteriores ao século XX.

O apelo a uma nova apreciação musical serviria, enfim, para alertar o público sobre como “ouvir” a nova música emergente, ligada às correntes composicionais que surgiam em profusão, como a música concreta, a música eletrônica, o serialismo integral e o dodecafonismo.

Outros métodos empreendidos por compositores-educadores, como nos casos de Béla Bartók e Villa-Lobos, tinham a preocupação de empregar materiais musicais ligados ao folclore nacional. Entretanto, essa preocupação não decorria de uma necessidade de aprofundar o conhecimento e apreciação dos gêneros musicais cultivados nacionalmente, mas sim de extrair recursos musicais (melódicos, harmônicos ou simplesmente rítmicos) para gerar *identificação* e *proximidade* com seu público, objetivando o incremento da performance individual ou em grupo.¹ Nesse sentido, suas abordagens pedagógicas, ao pretenderem trazer algo familiar para os alunos, são bastante elogiáveis e coincidem com o que acreditamos ser essencial para aproximar os sujeitos de nossa pesquisa dos gêneros musicais que desejamos lhes apresentar.

Em seu livro *A basis for music education*, Swanwick (1979) repõe definitivamente o esquema de escuta de Barthes (1984) dentro do seu modelo de ensino C(L)A(S)P,² que considera a composição,

-
1. No caso de Bartók (1881-1945), as peças para piano supõem normalmente uma execução individual. Em Villa-Lobos (1887-1959), as práticas em grupo estavam inseridas no contexto escolar pelo canto orfeônico.
 2. Conforme exposto por França & Swanwick (2002), o modelo de educação musical proposto por Swanwick (1979) articula as partes fundamentais de uma experiência musical ativa, como a composição (C), apreciação (A) e performance (P), ao lado de atividades de apoio reunidas sob as expressões: aquisição de habilidades (*skill acquisition* – S) e estudos acadêmicos (*literature*

a apreciação e a performance como as atividades musicais fundamentais:

É necessário, portanto, distinguir entre o ouvir como meio, implícito nas outras atividades musicais, e o ouvir como fim em si mesmo. No primeiro caso, o ouvir estará monitorando o resultado musical nas várias atividades. No segundo, reafirma-se o valor intrínseco da atividade de se ouvir música enquanto apreciação musical. (França & Swanwick, 2002, p.12)

Uma vez reposta à condição de atividade prioritária para uma educação musical abrangente, a preocupação dos educadores com a apreciação musical caminhará no sentido de denunciar o que seria a deterioração da escuta atenta. Como sugeriu Harnoncourt (1998, p.13), o problema inicial seria o volume de informações recebidas pelos indivíduos. Nunca se escutou tanta música como hoje, talvez como nunca antes na história da cultura ocidental:

Hoje, no entanto, ela [a música] se tornou um simples ornamento que permite preencher noites vazias com idas a concertos ou óperas, organizar festividades públicas ou, quando ficamos em casa, com a ajuda dos aparelhos de som, espantar ou enriquecer o silêncio criado pela solidão. (Harnoncourt, 1998, p.13)

A impossibilidade de escapar dessa música que chega aos ouvidos ininterrupta e inadvertidamente foi detectada por Schafer (1991) e Quignard (1999):

Ao contrário de outros órgãos dos sentidos, os ouvidos são expostos e vulneráveis. Os olhos podem ser fechados, se quisermos; os ouvidos não, estão sempre abertos. Os olhos podem focalizar e

studies – L). Os parênteses indicam que as últimas atividades são subordinadas ou periféricas.

apontar nossa vontade, enquanto os ouvidos captam todos os sons do horizonte acústico, em todas as direções. (Schafer, 1991, p.67)

Ouvir é obedecer. Escutar se diz em latim *obaudire*. *Obaudire* derivou em francês sob a forma *obéir* (obedecer). A audição, a *audientia*, é uma *obaudientia*, é uma obediência. (Quignard, 1999, p.43)

Ainda na primeira metade do século XX, Adorno (1999, p.66) alertava para a deterioração da escuta sensível, pois entendia que a música seria “empurrada” aos ouvintes com tanta insistência por meio de uma produção e veiculação massificada, que acabaria por retirá-los de uma escuta atenta, levando-os apenas a distrair-se com a música.

Essa “música das massas” poderia ser explicada partindo-se do reconhecimento de quem seriam as referidas “massas”. Martín-Barbero (1993) afirma que a “história das massas é constituída pela explosão demográfica e as concentrações da população que as novas tecnologias tornaram possíveis” (Martín-Barbero, 1993, p.30, tradução nossa). A massa consumidora ou produtora de música – compreendida por Ortega y Gasset (2002) como um conjunto de pessoas “não especialmente qualificadas para tal finalidade” (Ortega y Gasset, 2002, p.23) – torna-se incrivelmente potencializada pela veiculação no rádio, na televisão e na Internet, com o auxílio das redes sociais estabelecidas.

Muitos anos antes do advento do Napster ou da iTunes, Umberto Eco (2004) considerava que “uma cultura de entretenimento jamais poderá escapar de submeter-se a certas leis da oferta e da procura” (Eco, 2004, p.60) e que

o problema da cultura de massa é exatamente o seguinte: ela é hoje manobrada por “grupos econômicos” que miram fins lucrativos, e realizada por executores especializados em fornecer ao cliente o que julgam mais vendável, sem que se verifique uma intervenção maciça dos homens de cultura na produção. (Eco, 2004, p.45)

O processo de exposição da música em massa, segundo Eco (2004), teria inflacionado “a audição musical, habituando o público a aceitar a música como um complemento sonoro das suas atividades caseiras, com total prejuízo de uma audição atenta e criticamente sensível” (Eco, 2004, p.60).

As formas de produção e divulgação da música durante todo o século XX certamente confirmaram as observações feitas por Adorno sobre a produção musical norte-americana da década de 1930, ao verificar que na maior parte das situações estabelecia-se uma audição musical baseada no mecanismo de *plugging*,

por meio do qual a audiência ouve com tanta frequência certa canção ou peça musical que experimenta um agrado ao ouvi-la – oriundo muito mais do reconhecimento daquele trecho do que de qualquer qualidade própria que ela possua. (Adorno, 1941 apud Duarte, 2007, p.130)

O principal diferencial entre a música “massificada” e outra que aspire à condição artística estaria no cuidado com sua organização formal, evitando a formatação (Eco, 2004) padronizada:

Enquanto Johnson (2002) reconhece aquela música com uma gama de diferentes funções (para entretenimento, propaganda, terapia, forma de conhecimento), a música enquanto arte é distinguida em virtude da ênfase em sua organização formal. (Clarke, 2005, p.147, tradução nossa)

Em dado momento, o próprio Eco (2004) ultrapassa a discussão sobre a gênese da música chamada “séria”, portadora de reconhecido valor artístico, em sua oposição à música “de consumo” ou de “massa” lembrando que é a veiculação que pode converter uma peça musical em um instrumento de entorpecimento de uma escuta atenta:

Por conseguinte, é fatal que muitos produtos culturalmente válidos, difundidos através de determinados canais, submetam-se à banalização devida não ao próprio produto, mas às modalidades de fruição. (Eco, 2004, p.65)

Uma aproximação atenta a diferentes gêneros musicais, especialmente daqueles com reconhecido valor artístico, funcionaria como um contraponto à escuta reiterada das mesmas obras, reapresentadas cotidianamente ao público. Em nossa experiência pedagógica com alunos de diferentes faixas etárias, observamos que se os indivíduos forem emocionalmente mobilizados, por um motivo musical ou extramusical, adquirirão maior disposição para realizar uma apreciação comprometida de qualquer gênero, sendo direcionados gradativamente a estabelecer um nível mais aprofundado de compreensão musical.

O envolvimento emocional com aquilo que se aprecia é algo que não podemos negligenciar. Afinal, além do aspecto prático da tarefa de apreciação e sendo esta uma atividade que implica subjetivação, as reações do apreciador ao material musical serão inevitáveis e parte do que se esperará no momento.

Durante a revisão bibliográfica feita para esta pesquisa, informamo-nos sobre estudos que procuram analisar os sentimentos, afetos ou impressões causadas pela escuta de uma peça musical, como no caso de Kebach (2009). Todavia, em nosso entendimento, o processo de apreciação musical não deve ficar restrito apenas ao plano afetivo. Bastião (2004) utiliza a expressão “audição musical ativa” considerando o envolvimento ativo e efetivo do aluno nas diversas maneiras de perceber e reagir à música apreciada. Para esse autor,

a apreciação musical pode ser mais abrangente e significativa, se além de desenvolvermos o senso crítico e analítico do aluno, possibilitemos que o mesmo também responda à música de formas diferenciadas, com aquilo que pensa e sente em sua experiência pessoal. (Bastião, 2004, p.29)

Sekeff (2007) considera que a “emoção musical”, causada pelo impacto sensorial e intelectual dos materiais musicais sobre o indivíduo, pode vir a desempenhar um papel relevante na educação (Sekeff, 2007, p.58), pois sua influência sobre a apreciação musical ocorreria por uma progressiva aquisição de familiaridade com o código musical e com a cultura de seu meio, o que resultaria em uma apreciação aprofundada, o desenvolvimento de um senso estético:

A qualidade de uma experiência musical mede-se pelo grau de envolvimento emocional do receptor? Se considerarmos emoção no sentido comum do termo, *não*; e se considerarmos *emoção-estética*, aí *sim*. A emoção-estética tem características próprias que a distinguem de um puro estado adrenalínico. É sentimento refinado, opondo-se àquela orgia de emoções que acompanha os neófitos em música. (Sekeff, 2007, p.66)

Quais seriam os sinais externos desse envolvimento interno tão intenso? Seria possível ao pesquisador perscrutar esses sinais? Para alguns autores, discussões em grupo e outras incursões por meio de relatos e entrevistas seriam uma forma de manifestar esse processo subjetivo e obviamente invisível. Pretendemos discutir, nas próximas linhas, como esse processo de apreciação com resultados observáveis poderia ocorrer entre os adolescentes que frequentam o ensino médio.

A apreciação dos gêneros musicais no contexto do ensino médio

Antes de prosseguir, precisamos refletir sobre algo que nos parece importante: apreciar música no contexto da escola de ensino médio seria relevante?

Sekeff (2007) nos relata possíveis influências que a apreciação musical poderia exercer sobre o indivíduo: na atividade e coordenação motora, no poder de comover o ser humano, estimular

imagens, conduzir a atenção do ouvinte, estimular a criatividade e memória, aumentar o equilíbrio emocional ou possuir uma função de catarse e subjetivação (Sekeff, 2007, p.118-20). Escutar a “música pela música”, em um apelo à constituição de um senso estético para a fruição das obras musicais, é uma das propostas de Kebach (2009):

Ouvir música pode desenvolver [...] o sujeito? Considero que sim. Entretanto isso depende do modo de realização dessa tarefa. A escuta, em forma de apreciação, deverá ser uma escuta ativa, isto é, a atenção do sujeito deverá estar voltada para uma atividade de verdadeiro envolvimento com aquilo que se escuta, através da tentativa de diferenciação da estrutura musical, do significado da música, da descrição dos sentimentos que são evocados, etc. (Kebach, 2009, p.99)

Couto & Santos (2009) confirmam que a Música deve vir a estabelecer um verdadeiro contraponto com outros campos do conhecimento, e isso pode e deve ser promovido na escola, ressaltando os valores sociais, estéticos e psicológicos na formação dos indivíduos.

A discussão sobre a apreciação e a introdução dos gêneros musicais no ensino médio poderia estender-se por dois caminhos possíveis: nos termos postos pelas leis e orientações oficiais para a abordagem da música na escola e nas reais condições do processo de ensino e aprendizagem nas salas de aula brasileiras.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de Arte solicitam que os alunos, desde o primeiro ciclo do ensino fundamental, elaborem uma apreciação significativa das formas, estilos e gêneros (Brasil, 1997), configuradas pelas inúmeras combinações possíveis de sonoridades, dinâmicas e texturas musicais, explicitando-as por meio da voz, do corpo, de materiais sonoros disponíveis, de notações ou de representações diversas.

Esperava-se, portanto, que o aluno matriculado em uma escola brasileira, ao adentrar o ensino médio, tivesse experimentado uma

gama diversificada de situações de apreciação, que seriam intensificadas nessa etapa conclusiva do ciclo de escolarização, quando o aluno, de acordo com os PCN do ensino médio (2000) seria requisitado a:

- compreender e usar os sistemas simbólicos das diferentes linguagens como meios de: organização cognitiva da realidade pela constituição de significados, expressão, comunicação e informação;
- confrontar opiniões e pontos de vista sobre as diferentes linguagens e suas manifestações específicas;
- analisar, interpretar e aplicar os recursos expressivos das linguagens, relacionando textos com seus contextos, mediante a natureza, função, organização e estrutura das manifestações, de acordo com as condições de produção e recepção;
- entender o impacto das tecnologias da comunicação e da informação na sua vida, nos processos de produção, no desenvolvimento do conhecimento e na vida social;
- aplicar as tecnologias da comunicação e da informação na escola, no trabalho e em outros contextos relevantes para sua vida. (Brasil, 2000, p.68)

O Estado de São Paulo, em sua proposta curricular para o ensino médio, é ainda mais específico ao prever a apreciação musical como um componente a ser prestigiado no currículo oficial, requerendo “mediações para a escuta; interpretações diversas; repertório pessoal e cultural” (São Paulo, 2008, p.58).

Por outro lado, observamos a situação prática da educação musical nas escolas. Nos últimos anos, estimulados pelo retorno oficial da Música ao currículo e da produção cada vez mais constante de bibliografia especializada, os educadores têm se preocupado em introduzir a apreciação musical entre seus alunos, o que pode ser confirmado pelas respostas oferecidas pelos professores que estão atuando regularmente, conforme a descrição efetuada no capítulo 3 do presente livro.

Pela experiência que adquirimos no cotidiano do trabalho docente e pelas respostas dadas pelos professores à consulta efetuada, consideramos que as iniciativas práticas desembocam, em boa parte dos casos, em algumas das situações descritas:

a) *O professor leva uma gravação musical familiar, de sua preferência pessoal, para simplesmente afirmar perante a sala: “isso é samba” ou “isso é baião”.* Essa afirmação é feita de maneira direta e apenas verbalizada, sem exercício algum de uma escuta atenta dos elementos musicais presentes na obra. Nesse caso, o objetivo nos parece muito mais “ensinar” suas preferências pessoais do que realmente introduzir a diversidade dos gêneros musicais na sala de aula.

Uma abordagem da apreciação que resuma a atividade à simples descrição dos elementos sonoros – ou, em um nível mais profundo de compreensão, apontamentos sobre a forma musical e a estrutura da peça, poderiam desinteressar facilmente os alunos. Propostas de escuta da paisagem sonora (Schafer, 1991), quando aplicadas de forma descontextualizada e aborrecidamente “mecânicas” acabariam por levar os alunos a rejeitar os exercícios de escuta atenta.

Extrapolar a prática do mero inventário dos elementos sonoros, condensada na pergunta-chave “o que você está ouvindo nessa gravação?”, deve ser uma ocupação constante do educador:

O formato usual numa aula de apreciação é frequentemente alguma combinação de palestra, discussão e audição realizadas enquanto os alunos sentam quietos. Alternativamente, seria possível, para alguns alunos, que o acompanhamento da música com uma resposta física ou o exercício da imaginação enquanto escutassem pudesse integrar-se à experiência. Respostas físicas à música poderiam incluir a dança, movimentos criativos, ou simplesmente a marcação dos tempos com os pés. Atividades que permitam aos alunos formar associações ou imagens mentais enquanto escutam

poderiam incluir desenhos para descrever o estado de humor evocado pela música ou a dramatização de seu conteúdo programático. (Lewis & Schimidt, 1991, p.319, tradução nossa)

Seria possível inferir, com base nas referências consultadas, que o exercício da inventividade e da imaginação no momento da apreciação do material musical evitaria uma escuta passiva ou excessivamente direcionada pelo professor (Brito, 2003, p.52).

b) *O professor traz uma gravação para que seja apreciada durante a aula, com a finalidade de analisar apenas as letras das canções e toma essa atividade como referência única e exclusiva do trabalho musical.* Obviamente, ler uma poesia que não tivesse sido “musicada” não garantiria o desenvolvimento de uma educação musical verdadeira. O fato de associá-la à audição de uma melodia, no caso das canções, não é suficiente para o êxito de uma apreciação aprofundada da obra.

A apreciação deve ser considerada como uma prática que precisa considerar o território específico da música, cabendo ao professor oferecer aos alunos “um mínimo de iniciação à técnica da Arte, na ausência do qual não há possibilidade, para um amador, de atingir uma cultura autêntica” (Barraud, 2005, p.14), evitando-se a excessiva “verbalização da atividade” (Fonterrada, 2008, p.271) esvaziada da prática musical.

c) *O professor liga o rádio ou aparelho de vídeo durante a aula apenas para produzir um ruído de fundo, para “distrair” ou “acalmar” os alunos, enquanto realizam outra atividade,* o que tende a contrariar as propostas para que a música seja apreciada com atenção e por seu valor intrínseco, não sendo subordinada a nenhuma outra atividade.

Para evitar a distração dos alunos e exercitar uma apreciação atenta, sugere Rizzon (2009):

Deve-se aos poucos, utilizando-se de variados materiais sonoros musicais, ampliar a escuta, buscando uma crescente valorização da música como um campo de conhecimento a ser explorado e uma possibilidade do desenvolvimento do senso crítico. (Rizzon, 2009, p.53)

Desse modo se evitaria, conforme apontado por Lazzarin (1999, p.74), o tratamento da apreciação musical como um exercício de relaxamento ou mero fundo sonoro para qualquer outra atividade.

d) *O professor não admite trazer para a sala de aula gêneros como o rock, o samba ou o rap, preferindo apenas música de concerto ou jazz.* Muitas tentativas de introduzir os gêneros musicais, a despeito do anseio dos alunos em estabelecer contato com novos materiais, podem esbarrar na resistência de professores que não desejam explorar outros campos possíveis para a escuta, atendo-se aos gêneros musicais que consideram “superiores” aos demais.

Há, portanto, no ensino musical [...] legitimação de obras que representam a hierarquia dos bens culturais válidos dentro de uma sociedade. [...] A música clássica foi por longo tempo um exemplo disto. Excluem-se aqueles que não tiveram acesso a essas obras, nas formas mais tradicionais de educação musical. (Kebach, 2009, p.107)

Os PCN nos alertam para a importância da pluralidade e do acesso às múltiplas formas de arte musical:

Uma vez que toda manifestação artística é uma produção cultural, o “tema da pluralidade cultural tem relevância especial no ensino de arte, pois permite ao aluno lidar com a diversidade de modo positivo na arte e na vida”. (Brasil, 1998a, p.41 apud Penna, 2008, p.88)

O professor atento deveria evitar a separação entre um determinado grupo de alunos e o restante da sociedade, combatendo preconceitos como: alunos de periferia só devem aprender *rap* ou samba, enquanto alunos de escolas “de centro” aceitariam e poderiam utilizar mais facilmente a música popular brasileira ou o *jazz*. Essa separação é prejudicial, pois, ao expurgar do convívio com os variados gêneros musicais aqueles alunos que não se enquadram nos estereótipos elaborados pelo professor, essa “guetização leva a propostas curriculares que se voltam exclusivamente ao estudo dos padrões culturais específicos do grupo” (Penna, 2008, p.94). A ressignificação ou reinterpretação dos gêneros musicais na escola deve promover uma “síntese criativa”, quando submetidos “a um processo de diálogo, questionamento e reflexão acerca das produções artísticas” (Canen & Oliveira, 2002, p.64).

O cuidado em não apresentar uma subcultura musical aos alunos, um “pastiche” ou “arremedo de música”, como ocorreria em muitas experiências pedagógicas do século XX, é um fator importante para o êxito no processo de apreciação. Ao considerar sua experiência como docente, Swanwick (2003) nos relata:

Muito raramente os alunos podem dizer que estão tendo experiências autenticamente musicais. Não me surpreendo se a “música da escola” parece para muitos jovens uma subcultura, separada da música que está fora dela no mundo. (Swanwick, 2003, p.108)

O autor considerava que isto poderia ocorrer devido à insistência de algumas correntes pedagógicas em operar quase exclusivamente por meio de padrões simplificados, baseados em escalas pentatônicas, movimentos circulares e peças musicais excessivamente infantilizadas.

A baixa qualificação e problemas na formação dos profissionais certamente contribuem para que as situações descritas se tornem comuns e os problemas sejam perpetuados. No entanto, não há outra perspectiva senão a orientação desses profissionais, pois, se o professor não se submeter humildemente ao processo de desco-

berta das vantagens de um trabalho ampliado quanto aos gêneros musicais, suas palavras possivelmente soarão vazias, sem o apoio ativo e destacado do exemplo pessoal que revele um envolvimento profundo com a música (Klee, 2001, p.101).

Um possível percurso para a apreciação musical no ensino médio

Um possível percurso para a prática da apreciação poderia basear-se no modelo de educação musical proposto por Swanwick (2003). Seu modelo Clasp tem sido amplamente adotado nos últimos anos em nosso país. Traduzido no Brasil como modelo (T)EC(L)A, envolve a composição, a execução e a apreciação como atividades fundamentais em um processo de educação musical, afastando-se das concepções anteriores, exclusivamente voltadas à performance; afinal,

a prática apresenta ainda certa defasagem, e o equilíbrio entre estas três grandes dimensões da experiência musical, a saber, não é a realidade em todos os espaços de educação musical. Escolas mais tradicionais, por exemplo, enfatizam a execução ou performance, o que é visto na valorização de grupos instrumentais ou vocais e na relevância conferida aos recitais. Os cursos alternativos de música, em suas propostas arrojadas, frequentemente valorizam a criação, contrapondo-se radicalmente ao modelo tradicional. O problema desta prática é que, algumas vezes, ela consiste apenas em um espaço de expressão de emoções e ideias através da música. (Beyer, 1999, p.45)

Consideramos que o modelo de Swanwick (Quadro 2) reúne e integra as atividades práticas relacionadas à música.

Quadro 2 – O sistema (T)ec(l)a de educação musical de Swanwick

(T)	Técnicas instrumentais, de percepção e notação musical.
E	Execução da música, performance.
C	Composição das ideias musicais, construção, improvisação.
(L)	Literatura da música e sobre a música.
A	Apreciação musical.

Em uma perspectiva histórica, a performance/execução musical sempre tendeu a ser o aspecto predominante das atividades musicais na educação básica e na própria formação dos professores de Música, por diversos motivos sobre os quais não discorreremos neste momento. Equilibrar as diferentes atividades seria parte do planejamento das atividades pedagógicas, de modo a promover as diferentes habilidades e competências musicais nos alunos.

Quanto à apreciação musical, consideramos que a amplitude das referências musicais trabalhadas no ensino médio, estimulando os alunos em relação a diferentes gêneros, poderia ser melhorada por meio de um envolvimento emocional mais intenso, que os mobilizasse para a atividade. Sem dúvida, uma tarefa complexa, mas que não poderia ser rejeitada pela escola:

Desde o início da vida, a maioria das pessoas está exposta a um conjunto limitado de estímulos musicais. O condicionamento cultural rapidamente se impõe, e a resposta emocional começa a ser influenciada por fatores externos, alguns fortuitos, como o estado emocional experimentado por uma pessoa durante a primeira audição de uma certa obra musical ou um certo trecho; alguns mais controláveis, como o grau de repetição de formas musicais características pertencentes a um certo estilo musical. [...]

O fato de que existe motivação para prestar atenção nos sons e formas musicais, o fato de que uma reação emocional pode ser pro-

vocada e o fato de que existem alguns componentes da música que são comuns a todas as culturas musicais. (Roederer, 2002, p.266)

A hipótese de que o equilíbrio entre a apreciação do *novo* e do *familiar* lance os alunos em direção a novas situações de aprendizagem é descrita nos seguintes termos:

Diante de algum fenômeno desconhecido, de toda ocorrência musical nova ou inesperada, de algo perceptível, mas fora do “modelo” partilhado por nós em nossos grupos reflexivos, reagimos por aproximação, procurando elementos já presentes no mesmo modelo que construímos anteriormente. E o estranhamento de algum elemento não-assimilável pode ser o ponto de partida para uma reestruturação de nossas concepções ou representações. (Duarte & Mazzotti, 2006, p.1.292)

O gosto musical dos alunos – na opinião de Bourdieu (1979) – é uma “disposição adquirida para diferenciar e apreciar [...] ou estabelecer e marcar uma operação de distinção” (Bourdieu, 1979, p.534). É verdade que os registros desses julgamentos se movimentam conforme as ações de apreciação vão sendo ampliadas:

Assim, ao ouvir e buscar assimilar esses novos sons musicais a seu repertório de coisas já ouvidas, o estudante pode ter, num primeiro momento, ferramentas precárias à análise daqueles sons. Mas ao compreender como os sons foram produzidos, como foram pensados e a que visavam significar, esse mesmo aluno vai gerar novos esquemas para captar este evento. (Beyer, p.123, 2009)

A apreciação de gêneros musicais diversificados considerará o domínio de diferentes poéticas e dos gestos expressivos presentes em cada obra, pois

as diferentes poéticas musicais são social e culturalmente contextualizadas, articulando-se a diversas práticas sociais: distintas

poéticas implicam modos diversos de usufruir/consumir determinadas manifestações musicais, de construir significações, de socializar e aprender a dominar os princípios de construção sonora daquela poética. (Penna, 2008, p.84)

Para verificar as competências e condições práticas da apreciação dos alunos, é possível empregar critérios de avaliação nos moldes propostos por Swanwick (2003).

O Quadro 3 considera a faixa etária dos indivíduos, mas não se fixa de modo algum à idade cronológica. Desse modo, adultos podem exibir padrões de apreciação nos níveis elementares, como o nível sensorial, enquanto crianças de oito anos poderiam exibir competências correspondentes ao nível vernacular.

Finalmente, entendemos que uma compreensão da música, em gêneros e culturas diversas, é resultado de uma experiência prática com ela. A experiência musical aumenta nosso entendimento do fazer musical e da interação com as pessoas que representam as tradições musicais das culturas do mundo. As maneiras de incluir os gêneros musicais nas aulas serão variadas. Podem organizar-se em torno dos gêneros musicais dominantes ou mais valorizados em nossa cultura, usando exemplos de música do mundo para fazer comparações ou fornecer um pouco de variedade a um estudo basicamente monocultural. Outras possibilidades examinariam mudanças nas tradições musicais para demonstrar o papel social nessas transformações. É possível ainda abordar a sequência histórica do aparecimento de certos procedimentos musicais, identificando práticas comuns e os agentes responsáveis (intérpretes, compositores, críticos de música). Outra possibilidade seria estruturar o estudo musical em torno de uma série de conceitos musicais, tais como timbre e forma; ou extramusicais, como tópicos sobre a indústria cultural e fatores sociais ligados à produção e apreciação da música.

Essas possibilidades poderiam ser consideradas por meio de uma atividade temática, um projeto ou, especialmente, uma sequência didática, tal como abordaremos no próximo capítulo.

Quadro 3 – Critérios de avaliação das atividades de apreciação, segundo Keith Swanwick (2003) – Ampliado por Del Ben e Henthacks

Materiais	Sensorial	O estudante responde à “impressão geral” causada pela música, podendo emitir julgamentos de valor ou sua opinião sobre a música ouvida. Reconhece com clareza diferentes níveis de intensidade, diferenças amplas de altura, mudanças evidentes de timbre e textura. Nada disso é tecnicamente analisado, não considerando as relações estruturais. Como resposta à impressão geral da música, pode perceber elementos expressivos, mas não é capaz de justificá-los por meio dos materiais musicais ou associá-los com sentimentos, emoções, humores experimentados no mundo extramusical. Podem ainda surgir respostas referencialistas, onde o aluno classifica a música como sendo, por exemplo, “de ballet”, de “filme de terror” ou “de dormir”.
	Manipulativo	Há evidências de maior discriminação durante a audição. Identifica mas não analisa formas de manipulação do material musical, como trinados, tremolos, padrões escalares, glissandi, pulso constante ou oscilante, riffs, efeitos espaciais, sons instrumentais e vocais semelhantes e diferentes. Além disso, descreve características físicas e alguns procedimentos de execução dos instrumentos. O ouvinte torna-se capaz de acompanhar linearmente o discurso musical, mas ainda não é capaz de justificá-lo por meio dos materiais musicais ou de associá-los com sentimentos, emoções, humores pertencentes ao mundo extramusical. Podem surgir ainda os primeiros julgamentos, respostas referencialistas e tentativas de identificar o gênero ou estilo da música.
Expressões	Pessoal	Descreve a atmosfera geral, o humor ou o caráter da passagem musical e é capaz de justificá-los por meio dos materiais empregados. É também capaz de reconhecer mudanças no nível expressivo. A música pode ser descrita em termos de incidentes dramáticos, histórias, associações pessoais e imagens visuais ou qualidades de sentimentos. Pode emitir julgamentos sobre a música e tentar identificar seu estilo, gênero, época ou origem, com base nos materiais musicais utilizados.

(cont.)

(continuação)

Forma	Idiomático	Situa a música em um contexto estilístico e demonstra consciência de recursos técnicos e procedimentos estruturais que caracterizam um idioma musical, tais como harmonias características e inflexões rítmicas, sons vocais e instrumentais específicos, ornamentos, transformação por variação, contraste e o reconhecimento de seções de uma peça. Reconhece gênero e estilo musical.
	Especulativo	Percebe relações estruturais, as maneiras como certos gestos e frases musicais são repetidos, transformados, contrastados ou conectados. Ele identifica o que é pouco usual ou inesperado em uma peça musical. Percebe mudanças de caráter com referência aos timbres vocais e instrumentais, altura, andamento, intensidade, ritmo e extensão das frases, sendo capaz de discernir à medida que essas mudanças ocorrem de modo gradual ou repentinamente.
Expressões	Vernacular	Reconhece procedimentos musicais comuns e pode identificar certos elementos, como metro, síncope, forma e extensão das frases, repetições, seqüências, bordões e ostinati. Existe alguma análise técnica. Podem ocorrer ainda respostas ao caráter expressivo previstas na fase anterior. O estudante pode ainda emitir julgamentos sobre a música e tentar identificar seu estilo, gênero, época ou origem, com base nos materiais musicais empregados.

Para conceber e avaliar as atividades de apreciação musical na escola de ensino médio apresentaremos alguns referenciais:

- 1) a idade seria considerável apenas em um primeiro momento, dado o respeito à maturação do indivíduo ouvinte;
- 2) as experiências pessoais de escuta podem ser um ponto de partida para as atividades de apreciação na escola, com a intenção de mobilizar emocionalmente os alunos;
- 3) a elaboração de instrumentos e seqüências didáticas facilitaria a condução do processo; e,
- 4) a atribuição de valores, ou o julgamento da apreciação musical, deve considerar alguns critérios.

3

PROCEDIMENTOS APLICADOS

Por não se tratar de uma pesquisa cujo alcance seria somente o levantamento de dados sobre as preferências musicais dos sujeitos ou a revisão bibliográfica sobre a atividade de apreciação musical dos adolescentes, os rumos estabelecidos demandaram uma intervenção prática do pesquisador. Para essa finalidade, a metodologia da pesquisa-ação apresentou-se como a mais adequada.

A pesquisa-ação foi definida por Thiollent (2005) como algo além do “simples levantamento de dados ou de relatórios a serem arquivados” (Thiollent, 2005, p.18), mas como um método em que os pesquisadores “pretendem desempenhar um papel ativo na própria realidade dos fatos observados” (Thiollent, 2005, p.18).

A utilização da pesquisa-ação, conforme apresentada por Thiollent (2005), Barbier (2007) e Franco (2005), pode ser descrita como útil para a educação musical por permitir que os resultados sistematizados da pesquisa sirvam para a

[...] produção de práticas que possibilitam um estreitamento entre o pensar musical e o fazer musical, tendo em vista que os resultados empíricos devem servir de fundamentação para os resultados teóricos da pesquisa. (Bastian, 2000, p.83)

Em nosso caso particular, o método foi empregado com o intuito de solucionar um problema – como estimular os alunos do ensino médio a apreciar diferentes gêneros musicais – e gerar uma transformação – que os participantes tivessem a oportunidade de ampliar sua cultura geral por intermédio de uma apreciação inteligente e ativa de diferentes obras musicais. Em última instância, pretendeu-se proporcionar aos participantes da pesquisa, pesquisador e sujeitos envolvidos, “os meios de se tornarem capazes de responder com maior eficiência aos problemas da situação em que vivem, em particular sob forma de diretrizes de ação transformadora” (Thiollent, 2005, p.7).

O envolvimento do pesquisador com os sujeitos da pesquisa relaciona-se estreitamente aos princípios de uma educação musical ativa que emergem na obra de Gainza (1988) quando a autora destaca que o processo de ensino e aprendizagem em Música já não comporta mais a figura do professor como o “musicalizador” dos alunos, aquele que detém o poder de transmitir os conhecimentos musicais em uma perspectiva unilateral. O professor/pesquisador deveria assumir o papel de facilitador do processo, orientando e estimulando criativamente os alunos durante os encontros.

Consideramos que a proposta poderia ser desenvolvida com uma turma do segundo ano do ensino médio, pois se espera que os alunos dessa faixa etária já possuam – como mencionado por Zagury (1999) – um esquema mental conformado que torne perceptíveis seus gostos e preferências pessoais, o que deveria incluir a Música.

Em razão de trabalharmos com um grupo de alunos, o cuidado em preservar sua identidade foi observado, para que os sujeitos implicados ficassem mais à vontade para expor seus pontos de vista e contribuir para o trabalho, envolvendo os participantes ativamente no processo em uma ação não trivial, mas essencialmente participativa, explica Thiollent (2005).

Para a realização da intervenção prática, ocupamos um período de quatro encontros, com duração de cem minutos cada, realizados

durante o momento das aulas de Arte previstas no currículo da segunda série.

Notamos em nosso primeiro contato que os alunos estavam bastante receptivos ao trabalho e o pesquisador procurou tornar os momentos em classe o mais agradáveis possível, fazendo dos encontros nas primeiras horas da manhã um momento intelectualmente estimulante para os alunos.

A primeira parte do encontro inicial foi dedicada às apresentações mútuas, e no momento seguinte passamos a exibir uma série de gravações de diferentes gêneros, com uma breve discussão sobre suas características musicais, históricas e curiosidades sobre cada um. Ao final da escuta, os alunos foram convidados a realizar um mapa, demonstrando quais seriam suas preferências, colocando-as em perspectiva a fim de representar graficamente os gêneros musicais mais ou menos próximos de seu gosto pessoal, baseado em um exercício proposto por Murphey (1992, p.50).¹

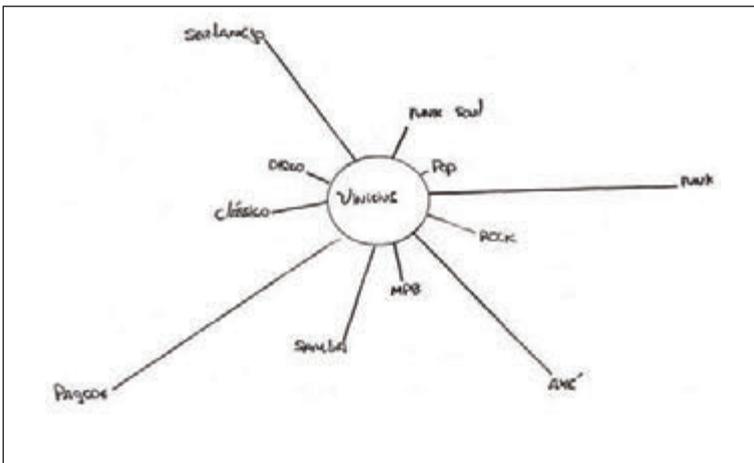


Figura 2 – Mapa produzido por aluno.

1. Relacionamos outros dois mapas produzidos pelos alunos no Apêndice A.

Um dos objetivos iniciais dessa atividade era sensibilizar os alunos por meio do contato com os elementos físicos (o som e suas durações, timbres, intensidades) e a validação e a afirmação de sua própria experiência musical ao reconhecer gêneros musicais familiares, tornando o indivíduo mais sensível e receptivo ao fenômeno musical (Fonterrada, 1988). O outro era reconhecer qual seria o nível médio de proficiência da escuta desses alunos, baseado nos critérios dispostos por Swanwick, apresentados anteriormente no Quadro 3.

Swanwick (2003) considera que os caminhos para atingir os alunos são igualmente muitos e variados, encorajando os sistemas educacionais a reconhecer essa diversidade. Para o autor, “as pessoas tornam-se musicalmente engajadas quando olham a atividade como significativa e autêntica” (Swanwick, 2003, p.54).

Considerando que a curiosidade dos alunos poderia não ser despertada simplesmente “ditando-se informações sobre a vida dos músicos ou da história social” (Swanwick, 2003, p.67), permitimos aos alunos algum espaço para suas escolhas, para uma tomada de decisão. Por esse caminho, esperava-se que o aluno começasse “a apropriar-se da música por si mesmo” (Swanwick, 2003, p.67), considerando que essa postura depende de um comprometimento absolutamente pessoal.

Por esse caminho, entendemos que se tornaria mais fácil gostar de um tipo de música que conhecemos e isso explicaria o fascínio das camadas populares pela música produzida no próprio âmbito popular e a recusa de outras formas produzidas pelas camadas “superiores”, conforme Bresler (1995). O professor que souber direcionar esse tipo de interesse e identificação de seus alunos para a música apresentada na sala de aula conseguirá extrair experiências estéticas gratificantes.

Nas primeiras discussões realizadas em classe, percebemos que os alunos possuíam um envolvimento intenso com a atividade de apreciação musical, pois a maioria relatou que costumava praticá-la diariamente. A confirmação dessa informação foi feita posteriormente, com a aplicação de um questionário, em que os alunos

reforçariam a informação verbalizada de que costumam ouvir música deliberadamente todos os dias ou pelo menos uma vez a cada dois dias (Gráfico 1).

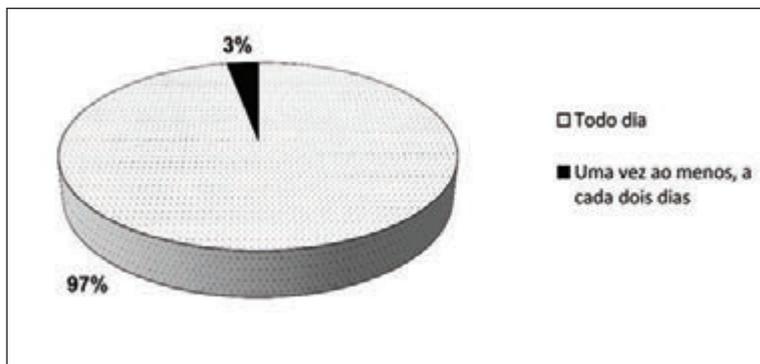


Gráfico 1 – Frequência com que os alunos do ensino médio da Escola 1 costumam ouvir música.

O velho dilema lembrado por Stravinsky: “entender para poder amar, amar para poder entender” (Stravinsky, 1996, p.57), começou a apresentar-se de forma irresistível para a nossa pesquisa. Se os alunos pudessem entender mais sobre aquilo que escutam teríamos um processo cíclico de reforçamento dessas atitudes, enfim, da disposição de ouvir uma palheta de gêneros maior do que o habitual.

Ressaltamos, obviamente, o número expressivo de alunos – 97% deles, em uma sala de quarenta pessoas – que costumam ouvir música todos os dias. Este é um dado notável e que demonstra o lugar de destaque ocupado pela apreciação musical para esses adolescentes.

Os encontros seguintes com a classe de ensino médio seriam baseados no desenvolvimento das sequências didáticas, expostas nas páginas seguintes deste livro.

4

PRODUÇÃO DE SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS

Para nos aproximarmos dos alunos do ensino médio, sujeitos da ação desta pesquisa, consideramos uma proposta que pudesse inscrever-se mais adequadamente no ambiente escolar e que considerasse a heterogeneidade das experiências de escuta que os alunos trazem consigo. O caminho para atingir esse objetivo seria a elaboração de um conjunto de atividades com uma finalidade pedagógica denominada *sequência didática*.

Uma sequência didática pode ser definida como “um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero” (Dolz et al., 2004, p.97).

Originalmente, os autores consultados abordavam os gêneros textuais e orais; entretanto, pareceu-nos bastante adequada sua transposição para os gêneros musicais, especialmente ao considerarmos a ausência de referências específicas para o uso de sequências didáticas no âmbito da educação musical.

Para Machado & Cristóvão (2006), os

modelos didáticos de gêneros são objetos descritivos e operacionais que, quando construídos, facilitam a apreensão da complexidade da aprendizagem de um determinado gênero. [...] O modelo permite visualizar as características de um gênero e, sobretudo,

facilita a seleção das suas dimensões ensináveis para certo nível. (Machado & Cristóvão, 2006, p.551)

A diversidade dos gêneros musicais e a busca por elementos de regularidade entre eles, a fim de dispô-los em uma sequência pedagógica coerente, foi parte do nosso trabalho de transposição para o campo musical dos autores que vinham operando inicialmente com elementos textuais. Buscou-se realizar uma “transposição didática” (Chevallard, 1991), convertendo os gêneros musicais em objetos de ensino, partindo especialmente de materiais que normalmente não seriam contemplados pela escola.

Como posto por Dolz et al. (2004), “uma sequência didática tem, precisamente a finalidade de ajudar o aluno a dominar melhor um gênero” (Dolz et al., 2004, p.97). A intervenção foi realizada preferencialmente sobre os gêneros musicais que os alunos não “dominavam ou o faziam de modo insuficiente, e sobre aqueles dificilmente acessíveis” (Dolz et al., 2004, p.97).

O esquema da Figura 3 representa a base para uma sequência didática.

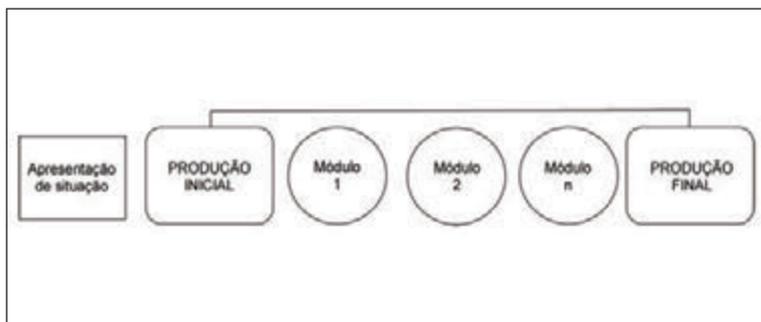


Figura 3 – Esquema da sequência didática (Dolz et al., 2004, p.98).

A apresentação da situação foi realizada através de uma abordagem oral dos alunos, na qual eles foram confrontados com gravações de gêneros musicais, e as respostas dadas foram recolhidas pelo pesquisador com a finalidade de dirigir os próximos passos da

sequência didática. Além das respostas verbalizadas, utilizou-se a produção livre de um mapa conceitual, em que os alunos puderam relacionar os gêneros que reconheciam, posicionando graficamente mais próximos aqueles com os quais possuíam maior familiaridade, e mais distantes os que não reconheciam ou não costumavam apreciar tanto.

A primeira produção é o marco inicial para a preparação dos módulos seguintes. Pela natureza da atividade de apreciação, recorreremos às discussões e às representações obtidas dos alunos, dados necessários para produzir as primeiras referências sobre os gêneros que seriam escolhidos. A sequência didática terá sempre, em seu momento final, uma nova rodada de apreciação em que será verificada a possibilidade de o aluno ter avançado de um dos níveis de proficiência propostos por Swanwick (2003) para outro.

Antes de avançar para as atividades propostas nos módulos para os sujeitos da pesquisa-ação, houve a necessidade de construirmos modelos didáticos (MDG), adaptados a partir da expressão empregada por Dolz et al. (2004), para uma transposição didática adequada e a disposição dos critérios que orientariam essa elaboração.

Baseado nos modelos oferecidos por Dolz et al. (2004), compreendemos que uma sequência didática deve implicar a apreciação e análise de um conjunto de peças consideradas do mesmo gênero musical, observando: 1) a estrutura geral da peça (melodia, harmonia, ritmo, texturas); 2) os mecanismos empregados na elaboração desses elementos musicais e 3) o contexto da produção e veiculação do material musical verificado.

Uma possível adaptação do trabalho desses autores para o campo de atuação musical poderia ser descrita nos passos mostrados no Quadro 4.

Essa proposta apresenta, em resumo, duas características marcantes, pois constitui uma *síntese* com objetivos práticos, destinada a orientar as intervenções dos professores e evidencia as *dimensões ensináveis* a partir das quais diversas sequências didáticas podem ser concebidas (Schneuwly & Dolz, 1999, p.11).

Quadro 4 – Procedimentos para a elaboração de sequência didática ligada à apreciação de gêneros musicais

1. Apresentação de uma situação	Necessidade ou motivo da atividade ligada aos gêneros musicais: pode ser um fator musical ou extramusical, um motivo gerador.
2. Seleção do gênero musical	Tendo em vista uma constatação realizada em sala de aula ou o currículo previsto para a série. Definição do âmbito: os alunos reconhecem ou não o gênero musical em questão.
3. Reconhecimento do gênero musical selecionado	<p>Por meio de:</p> <p>a) Pesquisa/discussão sobre o gênero escolhido.</p> <p>b) Apreciação de gravações do gênero, explorando e estabelecendo relações entre:</p> <ul style="list-style-type: none"> – sua função e contexto social; – seu conteúdo musical; – sua estrutura composicional (melodia, harmonia, padrões rítmicos, texturas musicais); e – seu gênero e estilo (análise musical). <p>c) Seleção de uma peça do gênero para um estudo mais aprofundado.</p>
4. Atividade de apreciação	A apreciação propriamente dita de um exemplo destacado do gênero, tendo em vista a necessidade/motivação apresentada na situação inicial.
5. Exame prático do gênero	<p>Com o objetivo de aproximá-lo dos gêneros comumente aceitos pelos alunos e que circulam socialmente em seu grupo. Requer uma retomada do <i>Passo 3</i>, com a finalidade de definir especificamente:</p> <ul style="list-style-type: none"> – sua função e contexto social; – seu conteúdo musical; – sua estrutura composicional (melodia, harmonia, padrões rítmicos, texturas musicais); e – seu gênero e estilo (análise musical).
6. Circulação do gênero musical	Divulgando e amplificando os resultados obtidos no processo de apreciação com a sequência didática por meio de execuções, debates, <i>chats</i> , partilha de arquivos eletrônicos entre os alunos.

Os procedimentos pedagógicos do pesquisador precisarão ser ajustados em função das culturas e gêneros musicais com os quais se opta trabalhar. As abordagens no ensino do *jazz*, da música de concerto e na canção *pop* podem ser completamente distintas, em função das características específicas que cada um desses gêneros possui.

O que será preservado na aplicação das sequências didáticas será uma prática de ensino pautada pelos princípios formulados por Penna (1990) e Dolz et al. (2004):

- a) Ter a experiência como princípio, o que permitirá que o aluno amplie sua percepção global. Todos os elementos musicais apresentados em aula serão sempre experimentados pelos alunos pela escuta ou por uma ação de performance.
- b) A formação de conceitos, numa compreensão individual e progressiva da organização e estruturação do discurso musical, fundamentando-o. As experiências em classe serão devidamente comentadas e documentadas, visando a melhor compreensão da parte dos alunos.
- c) A seleção das atividades ou sequências didáticas mais relevantes, ou seja, um repertório de experiências que, devidamente codificadas e ordenadas, estarão disponíveis sob diversas formas de representação (texto, grafia musical, gravação).
- d) As diretrizes para a prática, formadora de “diretrizes para uma ação transformadora” (Thiollent, 2005, p.7).

No Apêndice B estão transcritas as sequências didáticas produzidas no decorrer dessa pesquisa. Nossa intenção, ao divulgá-las na íntegra, não é “pedir aos professores que realizem todas as sequências, e na sua integralidade, mas [...] levá-los a apropriarem-se, progressivamente, da proposta que foi desenvolvida em nossos trabalhos” (Dolz et al., 2004, p.128).

As atividades propostas aos alunos por meio das sequências didáticas procuravam atender à evocação de uma “estética da sensibilidade” prefigurada pelos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (PCNEM), que apelam para a constituição de uma atitude criativa, curiosa e inventiva (Brasil, 2000, p.62). Os alunos da segunda série foram escolhidos por encontrarem-se no espaço sugerido pelo currículo oficial para a abordagem de uma escuta dos gêneros musicais, conforme indicado pela Proposta Curricular do Estado de São Paulo para o Ensino de Arte (2008).

Citada nos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (Brasil, 2000), a referida “estética da sensibilidade” relaciona-se “com nossa capacidade de apreender a realidade pelos canais de sensibilidade e põe em movimento uma disposição lúdica para a atividade criadora” (Maillard, 1998 apud Hermann, 2010, p.31). Em última instância, essa experiência estética deve visar “a possibilidade de ampliar nossa compreensão sobre nós mesmos e sobre o mundo e aprimorar nossa capacidade de escolha” (Hermann, 2010, p.36).

Essa intervenção pela ação amparou-se nas orientações verificadas nos PCNEM (Brasil, 2000), afirmando o papel do pesquisador participante como um indivíduo que,

diante dos novos paradigmas educacionais, não se espera que [...] seja o único a falar e o aluno, o único a escutar. É desejável que haja, ao longo das situações de ensino e aprendizagem, um salutar diálogo entre as duas partes, que pode contribuir definitivamente para a qualidade da construção do conhecimento. (Brasil, 2000, p.74)

A escuta das gravações selecionadas e a consulta sobre as preferências musicais dos alunos foram realizadas nos primeiros instantes da intervenção em sala de aula, como forma de mapear os gostos pessoais dos alunos e permitir que expusessem sua opinião sobre seus gêneros preferidos, em uma atividade inspirada nos modelos propostos por Schafer (1991) e Murphey (1992).

Os resultados obtidos, em uma análise quantitativa, um tanto dispersos entre diferentes gêneros, encontram-se no Gráfico 2.

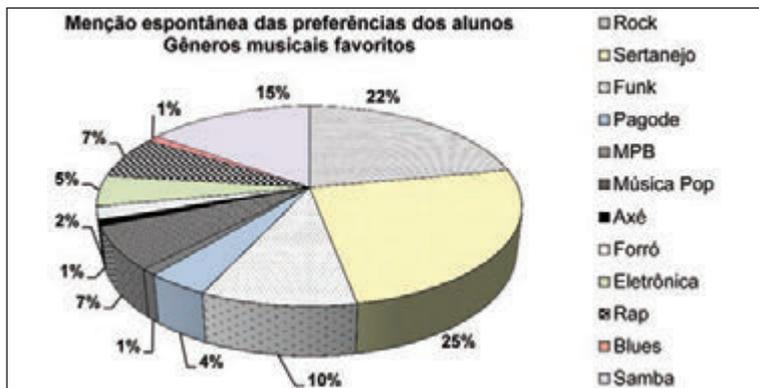


Gráfico 2 – Preferências de gêneros musicais dos sujeitos da pesquisa na escola.

Como pretendíamos elaborar a teorização que “leva o resultado da pesquisa a um estabelecimento de modelos dos processos coletivos conduzindo à realização dos objetos da ação, à resolução dos problemas iniciais” (Barbier, 2007, p.144), estabelecemos um marco introdutório para a elaboração musical das sequências didáticas:

- a) Sempre partir de um elemento musical ou extramusical familiar aos alunos: no caso da escuta do gênero *funk*, a canção “Não quero dinheiro” foi empregada primeiramente, devido à familiaridade dos alunos com as canções de Tim Maia.
- b) Estabelecer relações entre diferentes materiais musicais ou entre as diferentes seções de uma mesma peça musical através de elementos drasticamente contrastantes, como seções com dinâmicas opostas (*forte-fraco*), alterações na tonalidade ou no andamento da peça.
- c) Abandonar preconceitos e reduções simplistas sobre as preferências musicais dos indivíduos – como a suposição

de que o aluno de escola periférica deve apreciar preferencialmente gêneros como o *rap* ou o *hip hop* – ao abordar os diferentes gêneros musicais durante as aulas.

A sistematização dos gêneros musicais nem sempre foi tarefa fácil, pois em algumas situações precisamos aliar as referências disponíveis – como no caso do *jazz*, em Hobsbawm (1990) e Bellest & Mallson (1989) – ao conhecimento tácito, implícito nas práticas de músicos e professores mais experientes.

Uma sequência didática para abordar o *jazz*

Como não pretendíamos isolar as sequências didáticas elaboradas durante a pesquisa em unidades completamente independentes, e sim que elas possuíssem certa continuidade, um encadeamento e uma progressão em seu nível de dificuldade, optamos por iniciar nossos trabalhos com o gênero *jazz*, a fim de gerar os recursos para que os diferentes módulos fossem relacionados.

O desenvolvimento da sequência didática baseou-se na apresentação de um problema inicial: o que são temas musicais em uma gravação de *jazz* e como reconhecê-los durante uma execução do gênero. Para estabelecer um marco introdutório, foram exibidas algumas gravações, a fim de que os alunos fossem situados no tipo de material musical que seria empregado na atividade. Um debate travado na sala demonstrou ao pesquisador que as respostas dos alunos àquilo que escutaram eram ligadas ao nível *sensorial* de apreciação, pois a maior parte dos alunos recorreu a “respostas referencialistas” (Swanwick, 2003), associando as gravações a ideias difusas como “música de filme” ou “música antiga”. Alguns se manifestaram reconhecendo os timbres instrumentais presentes nas peças, como os sons de trompete ou piano.

Apenas um dos alunos poderia ser qualificado como competente no nível da *expressão pessoal*, pois referiu-se às gravações exibidas tentando identificar os subgêneros do *jazz* (referiu-se ao *bebop* e o *swing*) e afirmando o caráter improvisatório das peças,

mesmo sem reconhecê-las individualmente. Esse aluno relatou que possui algum estudo em música, tocando percussão em uma banda marcial na cidade de Assis.

Para delimitar o gênero musical, transformando-o em um objeto de ensino, baseamo-nos nos princípios listados por Hobsbawm (1990) e Bellest & Mallson (1989) para observar os elementos recorrentes que poderiam ajudar a reconhecer o *jazz*:

- 1) O *jazz* tem certas peculiaridades no tratamento do material melódico e harmônico, que extrapola as fronteiras do uso tradicional dos modos maior e menor na música tonal, incluindo escalas como a *blue scale* ou extensões harmônicas obtidas pelo emprego ampliado dos antigos modos eclesiásticos, além de modos oriundos de culturas orientais e africanas.
- 2) O apoio rítmico nos tempos tradicionalmente menos importantes dos compassos, com apoios no segundo e quarto tempos da fórmula de compasso quaternária, sobre os quais as figuras rítmicas sincopadas do *jazz* são dispostas.
- 3) Tratamento vocal e instrumental próprios, rompendo com as técnicas instrumentais da orquestra europeia, os ideais do *bel canto* e até mesmo os recursos composicionais utilizados para produzir texturas musicais na música de concerto.
- 4) O emprego em larga escala da improvisação musical, o que ressalta o protagonismo do indivíduo sobre o grupo – o músico solista sobre a massa orquestral.

E, por último, a característica que elegemos para o trabalho específico nesta sequência didática, a real necessidade posta:

- 5) O emprego do *tema* – no *jazz* – como material melódico estruturador de considerável parte das composições jazzísticas.

O *tema* no *jazz* poderia ser definido como uma ideia melódica principal, harmonicamente estável, composta por motivos bem

definidos, consubstanciando-se em uma melodia facilmente memorizável, que serve como material de apoio para a realização das improvisações.

Conforme nos ensina Sebesky (1984, p.4), em qualquer ponto de uma peça musical existem elementos que são mais importantes que outros, tornando-se o centro do foco de nossa escuta. Esses elementos podem ser um vocalista ou instrumento solista, uma sessão de metais ou cordas ou até uma orquestra inteira. O ouvido interno humano seria capaz de assimilar e reconhecer graus de importância entre esses vários elementos “auricularmente” separados. Nosso trabalho, durante a intervenção, foi auxiliar os alunos a direcionar sua apreciação a esse elemento fundamental do gênero jazz.

O “Blue train”, de John Coltrane (1957), foi escolhido por algumas razões específicas. Em primeiro lugar, por tratar-se de um tema que é iniciado no primeiro tempo do compasso, em oposição aos temas com padrões *acéfalos*,² como “Cantaloupe island”, que poderiam apresentar dificuldades para o reconhecimento imediato (Figura 4).

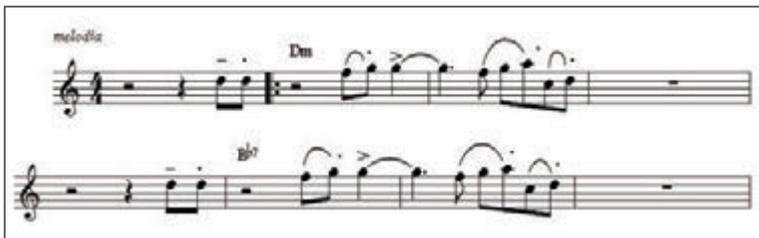


Figura 4 – Tema de “Cantaloupe island”, de Herbie Hancock.

Outras gravações também foram apresentadas, como “Take five” (1959), de Paul Desmond, executada pelo Dave Brubeck Quartet em seu famoso álbum *Time out* (Figura 5).

2. Padrões ou ritmos acéfalos são aqueles iniciados após o primeiro tempo de um compasso, sendo precedidos por uma pausa de duração variável ocorrida ainda no primeiro tempo, tradicionalmente mais forte.

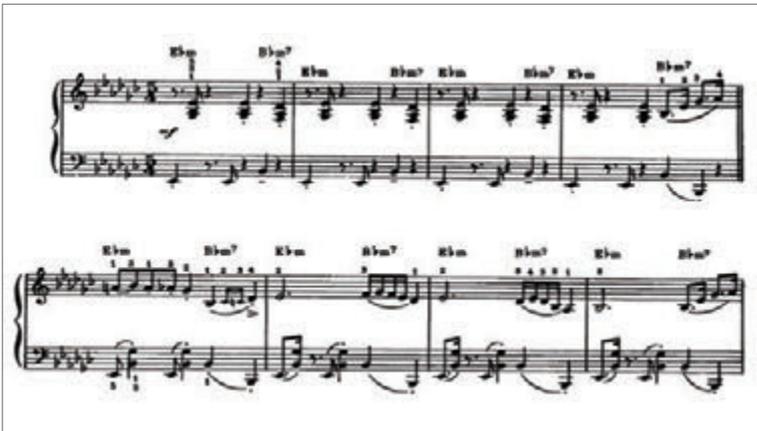


Figura 5 – Parte A do tema “Take five”, de Paul Desmond.

Após delimitar as características principais do gênero *jazz*, optamos pela gravação de “Blue train” (1957) por a considerarmos uma peça formalmente simples, de fácil apreensão pela memória e que apresenta o seu tema na execução integral da melodia, que contém apenas doze compassos:

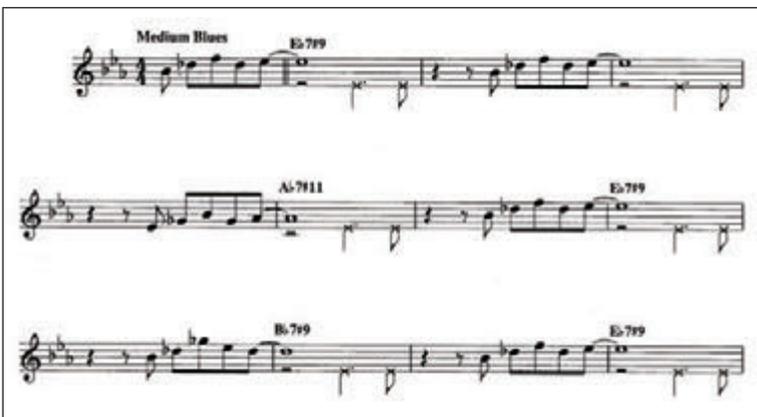


Figura 6 – Melodia completa de “Blue train”, de John Coltrane.

Ressaltamos a importância histórica de John Coltrane, considerado por músicos, pesquisadores e o próprio público aficionado pelo *jazz*, um dos músicos mais inventivos e inovadores do gênero, dotado de personalidade e qualidade inegáveis. Gravou e apresentou-se ao lado de nomes igualmente importantes, tais como Miles Davis, Duke Ellington, Dizzy Gillespie e Bill Evans. Em sua relativamente breve carreira, é lembrado por algumas das características presentes em sua música, como as trocas de acordes e harmonizações extremamente sofisticadas, o uso de uma gama extensa de escalas e superposições de acordes, um tratamento formal sofisticado durante seus improvisos, exploração dos registros extremos de seu instrumento, o saxofone, além de seu caráter altamente inventivo e improvisatório (Baker, 1980, p.10).

Após a escuta da peça, exibida duas vezes integralmente para que os alunos realizassem a apreciação, eles foram esclarecidos sobre a forma musical – tema com variações – e convidados a cantar o tema que tinham acabado de apreciar. No momento seguinte, foram solicitados a manifestar-se com um sinal visível (levantando os braços, acenando) as entradas do tema principal durante a nova escuta. Os alunos puderam realizar uma anotação sobre o número de entradas do tema principal (reconhecendo a forma) e do tipo de instrumento que estava executando a melodia principal (reconhecendo os timbres). Esses resultados serão apresentados no capítulo seguinte.

Uma sequência didática para abordar o *rock*

O *rock* foi o gênero seguinte apresentado através de sequência didática em nossa intervenção. Considerando o fato de muitos alunos terem manifestado seu interesse e apreciarem o gênero e os subgêneros do *rock*, além dos seus derivativos diretos (*rap*, *funk*, *disco*), colocou-se como problema inicial o reconhecimento das características musicais fundamentais, relacionando-as ao contexto sócio-

-histórico no momento de seu florescimento na década de 1950, nos Estados Unidos, apresentando-lhes o percurso realizado na conformação do gênero, desde as canções entoadas nos campos de trabalho de algodão norte-americanos, passando pelos cantos em estilo *call-response* do *gospel* nas igrejas e o *blues*.

O primeiro passo foi a apreciação de algumas gravações em vídeo das canções “City of blinding lights”, do U2 (2005), The Band (1969) executando “King harvest sure come”, “Long tall Sally”, executada por Little Richard (1959), e “Johnny B. Goode”, de Chuck Berry (1959).

Os alunos foram questionados sobre quais seriam seus grupos e cantores de *rock* preferidos, quem costumava ouvir esse tipo de música e quais associações e memórias relacionadas ao *rock* eles possuíam.

Após a atividade de apreciação, iniciou-se uma discussão sobre os pontos que seriam fundamentais para o reconhecimento do *rock* enquanto gênero musical, delimitando o objeto de ensino:

- 1) O *rock* é reconhecido em suas primeiras gravações realizadas por músicos como Little Richard e Chuck Berry. Como gênero musical, apropria-se de elementos do *blues*, *gospel*, *jazz* (Friedlander, 2002) e das canções entoadas nos campos de trabalho (*worksongs/plantation songs*);
- 2) É uma música de andamento médio/rápido ou rápido, com impulsos no segundo e quarto tempos dos compassos quaternários (Shaw, 1982), e preferencialmente executada por instrumentos elétricos, além do uso de amplificação das vozes humanas por microfones (Théberge, 2001).

Pedimos, nesse momento, que os alunos realizassem uma atividade prática de performance musical, executando com o auxílio de suas mesas ou recorrendo à percussão corporal, o padrão rítmico ilustrativo (Figura 7).

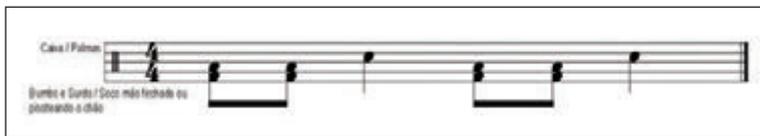


Figura 7 – Padrão rítmico do *rock*, extraído de “We will rock you”, do Queen (1977).

- 3) O *rock* é um gênero musical intimamente relacionado às suas formas de veiculação e ao comportamento social de seus ouvintes e executantes.

Avançou-se a discussão com a apreciação de um vídeo datado do final do século XIX que mostra um tipo de *show* de variedades realizado nas cidades do interior dos Estados Unidos, o *minstrel*. Enquanto o vídeo era exibido (não havia áudio), o pesquisador informava os alunos sobre as manifestações musicais do Sul e Centro-Sul dos Estados Unidos, normalmente identificadas com os *red necks* (algo semelhante aos nossos “caipiras” brasileiros) no início do século XX, onde predominavam gêneros religiosos (*gospel*) e a música secular (*blues, worksongs/plantation songs*).

Explicou-se que essas canções de diferentes gêneros eram executadas nos *minstrels*, uma espécie de *show* de variedades mambembe que cruzava o interior dos Estados Unidos com todo o tipo de atração: números musicais, mágica, animais, anões e dançarinas. Os números mais “picantes”, destinados ao público adulto eram exibidos no final das apresentações (Midnight Rambles, ou a “Farra da Meia-Noite”) e possuíam um certo tipo de música que se distanciava das canções *country* ou *bluesy* então executadas, pois adquiriram progressivamente um andamento cada vez mais rápido, com a finalidade serem dançantes e animadas o bastante para o público.

Após a predominância do *jazz* como a forma de música popular mais importante nos Estados Unidos nas quatro primeiras décadas do século XX, manifestações de um tipo seminal de *rock* ocorriam na metade dos anos 1950, em círculos de consumidores

ainda muito restritos à comunidade negra. A despeito do interesse crescente dos jovens pelo novo tipo de música no pós-guerra, o racismo e a intolerância de parte da população norte-americana acabou por impedir que bons músicos como Little Richard e Chuck Berry fossem amplamente divulgados por grandes gravadoras. A saída encontrada foi atribuir a Elvis Presley a “paternidade” do *rock*, embora ele não tenha sido o primeiro artista a gravar *rock ‘n’roll* sob a forma como o conhecemos.

Concluída a exposição sobre os *minstrels*, exibimos a gravação de Elvis Presley executando “Hound dog”, em sua primeira aparição ao vivo em um programa de televisão americano. Solicitamos que os alunos procurassem reconhecer as características anteriormente citadas: andamento, instrumentação, uso do compasso quaternário na formatação rítmica, e que observassem também o figurino e a coreografia apresentados no vídeo.

Com base na gravação de Elvis realizou-se o percurso do *rock* entre as primeiras décadas do século XX, demonstrando que Elvis Presley, ao surgir na televisão americana, movendo-se de forma frenética, teve um impacto negativo na opinião do público médio adulto das grandes cidades. Entretanto, para os norte-americanos que viviam no interior do país, possivelmente não houve estranhamento, pois o que estava sendo exibido era uma transposição do tipo de música que era tocada e dançada nos velhos *minstrels* interioranos para a formatação industrial e própria para o consumo nas grandes cidades.

Portanto, em seus primórdios, o gênero *rock* era malvisto pela sociedade americana, que o considerava uma música de caráter rebelde e sensual, imprópria para os jovens. Não obstante, seu banimento das estações de rádio e do gosto musical de parte expressiva dos jovens americanos logo se revelou uma tarefa impossível.

Dada a amplitude do assunto, seria possível realizar uma atividade abordando apenas o percurso histórico do *rock*, o que nosso tempo disponível na pesquisa não nos permitiria. Os alunos foram estimulados a trocar gravações por seus aparelhos eletrônicos e pela Internet e foi sugerido pelo pesquisador que assistissem a um do-

cumentário como atividade extraclasse. Uma sugestão ampliada de abordagem histórica do *rock* está relacionada nas informações disponibilizadas para a sequência didática, no Apêndice B.

Uma sequência didática para abordar o samba-rock

Após os chamados “anos de ouro” do *jazz*, entre as décadas de 1920-1940, o *rock* foi, possivelmente, o gênero que influenciou com maior intensidade a música popular nas culturas ocidentais. Aproximações sucessivas do *rock* aos gêneros de concerto e do *jazz* proporcionaram o surgimento de subgêneros como o *jazz-rock* (também conhecido como *fusion*), o *rock* progressivo e, no Brasil, o *samba-rock*.

Ao abordarmos esse subgênero, precisamos considerar o baixo número de referências bibliográficas, o que nos levou a buscar referências indiretas sobre o *samba-rock*.

Em seus primórdios, o *samba-rock* recebeu outros nomes no Brasil, como “sambalço” ou a “pilantragem” de Carlos Imperial e Wilson Simonal (Motta, 2000). No relato do crítico e compositor Nelson Motta:

Jorge Ben se tornou uma das grandes estrelas do Beco, do Rio e do Brasil, lançando a sequência de *hits* “Por causa de você, menina”, “Mas que nada” e o maior de todos, “Chove chuva”, onde estabeleceu um novo padrão de ritmo, aceito tanto pelos jovens fãs de *rock* dos subúrbios quanto pelos sambistas dos morros da Zona Norte e pelos músicos e ouvidos mais sofisticados de Copacabana. [...] Era samba sim, *heavy* samba certamente, mas também era um misto de *rock* e de *funk*, uma batida diferente. (Motta, 2000, p.67)

Era um ritmo diferente, pesado como o *rock*, mas sincopado como o samba [...] (Motta, 2000, p.44).

Enquanto subgênero musical, diretamente derivado do *rock* e do samba, poderia ser destacado por:

- 1) Manter uma condução rítmica em semicolcheias com a acentuação típica do pandeiro ou chocalhos, o que poderia ser executado também nos pratos da bateria.
- 2) Um deslocamento do uso do compasso binário para um fraseado em compasso quaternário, o que pode ser inferido a partir da melodia e do ritmo harmônico imprimido pelo compositor/arranjador.
- 3) O deslocamento da acentuação rítmica, dos tradicionais tempos fortes apoiados no segundo tempo (em 2/4) para uma marcação no segundo e quarto tempos com a caixa da bateria – típica do *rock*.
- 4) A inflexão vocal – a interpretação propriamente dita – aproxima-se mais dos cantores norte-americanos da Motown do que da interpretação dos sambas do início do século XX em diante ou mesmo dos cantores de samba bossa nova do final da década de 1950. Outras gravações podem ser exibidas para efeito de comparação, como “Sir Duke” (1976), de Stevie Wonder.
- 5) Uma aproximação do *funk* norte-americano, demonstrada pelo uso dos naipes de metais e guitarras elétricas.

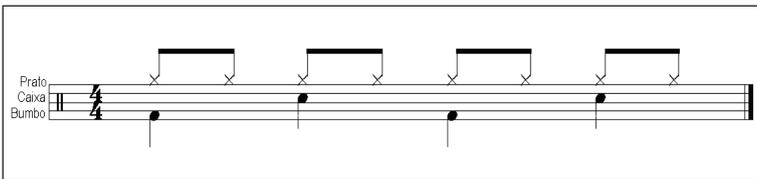


Figura 8 – Padrão rítmico do *rock*, do livro de Peter Erskine (Erskine, 1987, p.43).

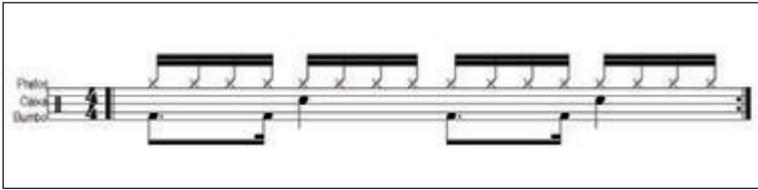


Figura 9 – Padrão rítmico do samba-*rock*, presente nas canções “Réu confesso” e “Gostava tanto de você”, de Tim Maia (1973).

O trabalho com essa sequência didática visava a permitir que os alunos reconhecessem a forma e a estruturação rítmica desse gênero, comparando-o com o *rock* anteriormente apreciado e com o tradicional samba brasileiro, em suas diversas manifestações anteriores à década de 1960.

Resultados obtidos

Os resultados da pesquisa-ação poderiam ser analisados em seus dois possíveis desdobramentos: aqueles obtidos com os alunos por meio da intervenção, que visava à mobilização dos sujeitos para uma apreciação musical ativa, com possíveis avanços nos estágios de proficiência propostos por Swanwick (2003), e a produção das sequências didáticas, como elaboração de referências para a prática de ensino dos gêneros musicais no ensino médio. Importa-nos agora “apreciar sua validade” (Eco, 1997, p.16).

Sob o aspecto da intervenção prática, podemos relatar que após os dois primeiros encontros nas escolas, quando os alunos foram solicitados a responder aos questionários propostos pelo pesquisador sobre a frequência com que costumavam ouvir música e se possuíam algum ritual específico para a tarefa, surgiram depoimentos como os que se seguem. Cada sentença corresponde a uma resposta dada por alunos distintos:

[...] Geralmente ouço no meu quarto sozinha, como se fosse um momento onde posso relaxar.

[...] Praticamente me levanto ouvindo música, venho para a escola ouvindo música, vou embora ouvindo música e permaneço em casa ouvindo música. Às vezes até apago as luzes.

[...] Sempre, todo dia e toda hora.

[...] Ouço música o dia inteiro, enquanto arrumo a casa, mexo no computador, faço tarefa.

[...] Desde a hora em que acordo até a hora que vou dormir. Meu celular está sempre comigo e escuto sempre onde vou.

[...] Ouço música todos os dias, faço aula de canto e isso me ajuda a ouvir música de boa qualidade.

[...] Eu ouço muito concerto, principalmente por causa da minha religião. [...] Na minha igreja tem uma orquestra composta de vários instrumentos clássicos.

[...] Todos os dias escuto música. À noite costumo me deitar mais cedo, para que antes de dormir eu possa escutar as músicas na rádio local.

[...] Costumo ouvir música todos os dias e acho que se não ouvisse é como se faltasse alguma coisa.

[...] Todos os dias, mas eu gosto mesmo de ouvir músicas quando estou nervoso, porque acho que fico mais calmo.

As respostas enfatizam os números apresentados no Gráfico 1 e inequivocadamente reforçam a importância atribuída pelos jovens ao ato de escutar música, ainda que essa escuta ocorra em muitas situações de modo desprezioso.

No último encontro, ao responder sobre o que aprenderam dos gêneros musicais durante os trabalhos, obtivemos os seguintes relatos:

[...] Achei incrível a relação entre vários gêneros musicais diferentes, pois gosto muito da cultura *pop*.

[...] O que mais me chamou a atenção foram os detalhes de cada gênero [...] que às vezes passavam sem eu perceber e que estão interligados.

[...] Aprendi muitas coisas legais sobre o *funk*, eu sabia que ele era antigo, mas não conhecia sua história.

[...] A ligação entre os gêneros musicais, que eu não fazia ideia como se dava.

[...] Aprendi ainda mais sobre *rock*, meu gênero preferido e as origens do *funk*, que eu desconhecia. Também é legal saber que artistas de hoje como a Lady Gaga estão cheios de referências.

[...] Aprendi a diferenciar os gêneros uns dos outros e as características deles.

[...] O que mais me chamou a atenção foram os gêneros que eu não costumava ouvir (*jazz*, *samba-rock*).

[...] Aprendi muito sobre os temas musicais, algo que eu não havia percebido antes, e os equívocos evidentes na denominação dos gêneros musicais cometidos por boa parte das pessoas.

[...] Conheci gêneros musicais novos e aprendi a prestar mais atenção nas músicas e a identificar elementos.

[...] Aprendi muitas coisas, como os tempos e ritmos que eu nem sabia que existiam.

E uma parcela significativa dos alunos foi mobilizada para apreciar gêneros musicais que não faziam parte de seu repertório pessoal (Gráfico 3).



Gráfico 3 – Pretensão de escuta dos gêneros musicais entre os sujeitos da pesquisa, após aplicação das sequências didáticas.

O Gráfico 4 demonstra quais gêneros musicais, dentre os apresentados nas sequências didáticas, despertaram de maneira proeminente a curiosidade dos alunos e seu desejo de retomar a apreciação deles.

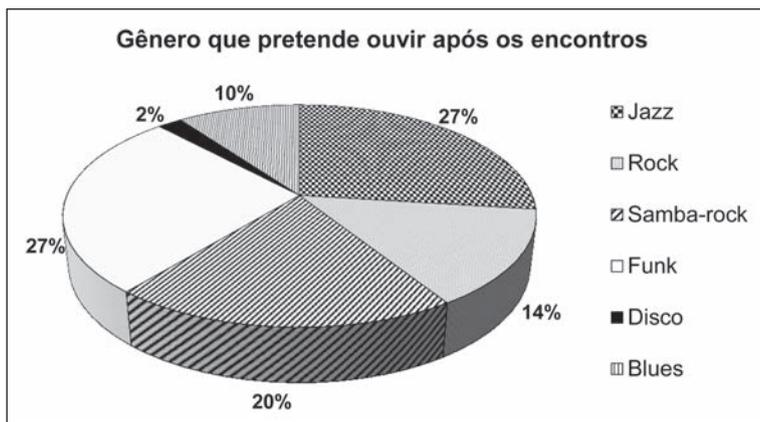


Gráfico 4 – Pretensão de escuta entre os sujeitos da pesquisa, após aplicação das sequências didáticas, por gêneros.

A perspectiva da inserção e releitura dos gêneros musicais, de acordo com os diferentes momentos em que ocorre a apreciação ou

considerando os papéis socialmente representados pelo ouvinte, foram enfatizados pelos alunos durante as discussões e encontram paralelo na descrição de Wisnick (1989):

Um grito pode ser um som habitual no pátio de uma escola e um escândalo na sala de aula ou num concerto de música clássica. Uma balada “brega” pode ser embaladora num baile popular e chocante ou exótica numa festa burguesa. Tocar um piano desafinado pode ser uma experiência interessante no caso de um *ragtime* e inviável em se tratando de uma sonata de Mozart. Um *cluster* pode causar espanto num recital tradicional, sem deixar de ser tedioso e rotinizado num concerto de vanguarda acadêmica. Um show de *rock* pode ser um pesadelo para os ouvidos do pai e da mãe e, no entanto, funcionar para o filho como canção de ninar no mundo do ruído generalizado. (Wisnick, 1989, p.29)

O reconhecimento das formas musicais e do próprio timbre dos instrumentos executantes seria evidência da aquisição de competências no campo da apreciação musical, ao considerarmos os padrões de avaliação qualitativa postos por Swanwick (2003). Os alunos apresentaram competências que poderiam ser reconhecidas como sendo do nível vernacular:



Gráfico 5 – Reconhecimento dos materiais musicais pelos alunos – timbre.

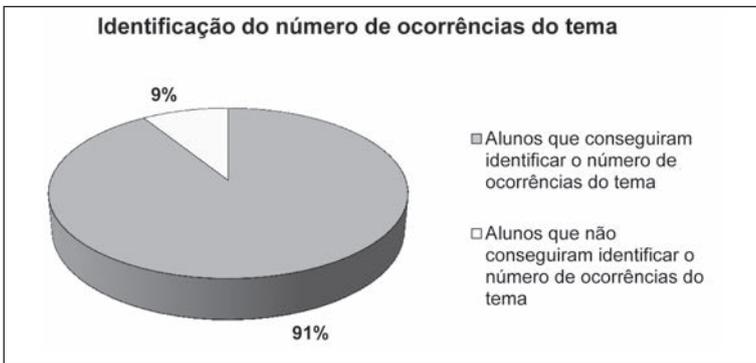


Gráfico 6 – Reconhecimento de forma e estruturação musical pelos alunos.

O envolvimento e participação dos alunos/sujeitos durante a pesquisa foram determinantes para o êxito da proposta, pois a função do pesquisador participante não foi, em nenhum momento, a de transmitir informações de modo unilateral, mas apoiá-los na construção de práticas de apreciação musical significativas, a fim de que estas influenciassem decisivamente na ampliação das possibilidades estéticas de fruição das obras musicais.

A adaptação das sequências didáticas nos modelos propostos por Dolz et al. (2004) para o ensino de gêneros musicais mostrou-se efetiva e resultou na produção de material didático, organizando “diretrizes para uma ação transformadora” (Thiollent, 2005, p.7) obtidas durante a pesquisa (Cf. Apêndice B) em uma produção de sequências didáticas que poderiam ser empregadas no trabalho docente com alunos de ensino médio em outras situações e contextos. Entendemos que, ao ultrapassar as condições do gênero musical como organizador de uma linguagem, realizou-se a transposição dos gêneros musicais que estão circulando nas ruas, nos rádios, para a situação escolar, cujas particularidades residem

no seguinte fato que torna a realidade bastante complexa: há um desdobramento que se opera, em que o gênero não é mais instrumento de comunicação somente, mas, ao mesmo tempo, objeto de ensino/aprendizagem. (Schneuwly & Dolz, 1999, p.7)

O entendimento dessa condição é imperativo para que o ensino dos gêneros musicais na escola seja dinâmico e significativo para os alunos, evitando sua conversão em mera prescrição de informações sobre a atividade musical, permitindo aos alunos o contato com algo mais profundo:

O exercício da música é uma forma de o educando encontrar a verdade – a sua verdade – e é também um dos meios de que ele se vale para conhecer a realidade. Ora, como todo conhecimento se distingue por uma representação, esse tornar de novo presente a realidade possibilita-lhe articular sua percepção de forma clara e profunda. Nessa *re-presentação*, experienciar música é ler, interpretar, ouvir, criar [...] com a presença de todas as determinações de uma interpretação. (Sekeff, 2007, p.171)

Se ao menos uma parte dessa verdade puder ser perscrutada pelos nossos alunos do ensino médio, certamente os esforços empreendidos na sistematização dos conhecimentos relacionados à apreciação dos gêneros musicais não terão sido em vão, mas serão vivos e significativos para todos os envolvidos no processo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao concluirmos nossa reflexão, consideramos que a pesquisa obteve êxito em seu propósito de delinear possíveis percursos para o desenvolvimento da apreciação musical entre os alunos do ensino médio. Tal constatação sustenta-se, em primeiro lugar, porque o corpo teórico reunido para o trabalho – especialmente o que diz respeito à sequência didática como método de ensino – tem sido reconhecido e valorizado no âmbito acadêmico, além de revelar-se passível de múltiplas aplicações no campo educacional. Transpor suas condições de aplicabilidade, dos gêneros textuais aos gêneros musicais, certamente foi importante para lançar os fundamentos de uma nova metodologia adaptada para a educação musical. Em segundo lugar, por ter sido testada no âmbito da escola pública e, portanto, submetida às condições de trabalho idênticas àquelas encontradas por milhares de outros professores na rede de ensino pública do Estado de São Paulo. Em terceiro e último lugar, por ter obtido resultados verificáveis quanto à aquisição de competências e habilidades relacionadas à apreciação musical pelos alunos da segunda série do ensino médio.

No desenvolvimento desta pesquisa, defendemos uma educação musical que contribuisse para a expansão – em alcance e qualidade – da experiência artística e cultural dos alunos, de modo que adotassem uma posição ampla sobre música e arte que, suplantando as

oposições entre o *popular* e o *erudito*, o *elitizado* e o *massificado*, pudessem apreender todas as manifestações musicais como significativas, evitando, portanto, “deslegitimar a música do outro, através da imposição de uma única visão” (Penna, 2008, p.91).

Se tomarmos por verdade que certos gêneros musicais são preferidos pelos professores ou estimulados pelos referenciais oficiais, o que dizer dos que penetram a escola a qualquer custo, nos iPods e telefones celulares? A escola é permanentemente transpassada pelos muitos gêneros em circulação, o que pode ser confirmado em um pequeno passeio pelas salas de aula e pátios: alunos carregam consigo violões, pandeiros, MP3 *players*, celulares, organizam pequenas rodas de música nos intervalos. Juntamente com navegar na Internet, escutar música é certamente uma das atividades mais persistentes na rotina dos adolescentes que frequentam o ensino médio.

A qualidade e o comprometimento dessa escuta quase ininterrupta podem ser discutidos na escola. O professor atento deve aproveitar interesse e envolvimento tão intensos, posicionando-se como um facilitador do acesso aos gêneros musicais, ao selecionar material com reconhecido valor artístico dentre o assombroso volume de obras veiculadas na mídia, em meio àquilo que é considerado de qualidade inferior, “massificado”. Lidar com elementos familiares aos alunos pode ser uma boa estratégia para trazê-los ao encontro dos gêneros que pretendemos lhes apresentar.

Para fundamentar nosso trabalho, procuramos apresentar uma definição dos gêneros musicais na contemporaneidade, expondo as delimitações propostas por autores brasileiros e estrangeiros, estabelecendo relações com a apreciação musical e suas relações com os sujeitos implicados na pesquisa.

Por intermédio das sequências didáticas – que se revelaram um método adequado para o ensino dos gêneros musicais – esperava-se ultrapassar a ideia de uma apreciação musical calcada nos aspectos técnicos e nos materiais sonoros, para uma modalidade de escuta orientada para um sentido estético e mais amplo do fazer musical, considerando não somente os sons e recursos musicais imediatos,

mas também os fatores exteriores que influenciam o momento de escuta da obra.

A pesquisa-ação, com a descrição das condições para sua efetivação, a metodologia empregada e a produção das sequências didáticas, foi o instrumento condutor da intervenção realizada.

Entendemos que a adaptação dos modelos de atividades dos autores da Universidade de Genebra, especialmente de Schneuwly & Dolz (2004), é algo que ainda poderá ser elaborado com maior profundidade e amplitude, o que se apresenta como um desafio para as próximas etapas de um trabalho de pesquisa.

Os resultados obtidos durante a presente pesquisa foram oportunamente discutidos, bem como a produção e as respostas dos alunos oferecidas nas diferentes atividades de apreciação. Certamente, a generalização de sua aplicação em outros contextos pedagógicos só será possível por uma reflexão sobre as condições específicas dos alunos em questão – conforme observado por Barbier (2007) –, mas pode ser desejável como um ponto de apoio para o trabalho docente ao abordar o ensino de Música na escola brasileira.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ADORNO, T. W. O fetichismo na música e a regressão da audição. In: *Os pensadores*. Trad. Luiz João Baraúna. São Paulo: Nova Cultural, 1999. p.65-108.
- BAKER, David N. *The jazz style of John Coltrane: a musical and historical perspective*. Lebanon: Studio 224, 1980.
- BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In: _____. *Estética da criação verbal*. Trad. Paulo Bezerra. 4.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BALLARD, M. E. et al. Genre of music and lyrical content: expectation effects. *The Journal of Genetic Psychology*, n.160(4), p. 476-87, 1999.
- BAMBERGER, Jeanne. Coming to hear in a new way. In: AIELLO, Rita, SLOBODA, John A. (Org.). *Musical perceptions*. Nova York: Oxford University Press, 1994.
- _____, BROFSKY, Howard. *The art of listening: developing musical perception*. Nova York: Harpers & Row Publishers, 1967.
- BARBIER, R. *A pesquisa-ação*. Trad. Lucie Didio. Brasília: Líber Livro, 2007.
- BARRAUD, Henry. *Para compreender as músicas de hoje*. Trad. J. J. de Moraes. 3.ed. São Paulo: Perspectiva, 2005.
- BARTHES, Roland. *O óbvio e o obtuso*. Porto: Edições 70, 1984.
- BASTIAN, H. G. A pesquisa na educação musical à luz do pragmatismo. Trad. Jusamara de Souza. *Revista Em Pauta*, v.11, n.16/17, p.74-106, 2000.

- BASTIÃO, Z. Pontes educacionais: uma proposta pedagógica em apreciação musical. In: ENCONTRO ANUAL DA ABEM. *Anais*, 13, 2004. Rio de Janeiro, 2004. (CD-ROM).
- BEAUSSANT, P. et al. As formas e os gêneros musicais. In: MASSIN, Jean, MASSIN, Brigitte. *História da música ocidental*. Trad. Costa et al. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1997.
- BELLEST, Christian, MALSON, Lucien. *Jazz*. Campinas: Papirus, 1989.
- BEYER, Esther. A educação musical sob uma perspectiva de uma construção teórica: uma análise histórica. In: FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO MUSICAL. *Abem*, série 1. Porto Alegre, 1993.
- _____. (Org.). *Ideias em educação musical*. Porto Alegre: Mediação, 1999.
- _____. (Org.). Apreciação musical por músicos experientes. In: BEYER, Esther, KEBACH, Patrícia (Org.). *Pedagogia da música: experiências de apreciação musical*. Porto Alegre: Mediação, 2009. p.123-34.
- BORDIEU, Pierre. *La distinction: critique sociale du jugement*. Paris: Minuit, 1979.
- BRACKETT, Keith. Musical meaning: genres, categories and crossover. In: HESMONDHALDGH, David, NEGUS, Keith (Org.). *Popular music studies*. Londres: Arnold Publishers, 2002. p. 65-83.
- BRASIL. Congresso Nacional. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96. *Diário Oficial da União*. Brasília, 24 de dezembro de 1996.
- _____. Congresso Nacional. Lei Complementar nº 11.769/08, de 18 de agosto de 2008. *Diário Oficial da União*. Brasília, 19 de agosto de 2008.
- _____. Ministério da Educação (SEF). *Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental: arte*. Brasília: MEC/SEF, 1997.
- _____. Ministério da Educação (SEMTC). *Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio*. Parte II: linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília: MEC, 2000.
- BRESLER, Liora. Ethnography, phenomenology and action research in music education. *The Quarterly Journal of Music Teaching and Learning*. v.VI, n.3. Estados Unidos: University of Illinois, 1995.
- BRITO, T. A. de. *Música na educação infantil*. São Paulo: Peirópolis, 2003.

- CALDEIRA, F. *Apreciação musical*. São Paulo: Fermata do Brasil, 1971.
- CANDÉ, Roland de. *Convite à música*. São Paulo: Martins Fontes, 1986.
- CANEN, Ana, OLIVEIRA, Ângela M. A. de. Multiculturalismo e currículo em ação: um estudo de caso. *Revista Brasileira de Educação (Rio de Janeiro)*, n.21, p.61-74, set.-dez. 2002.
- CHEVALLARD, Y. *La transposition didactique: du savoir savant au savoir enseigné*. Paris: Ed. La Pensée Sauvage, 1991.
- CLARKE, Eric F. *Ways of listening: an ecological approach to the perception of musical meaning*. Nova York: Oxford University Press, 2005.
- COLTRANE, John. *Blue train*. 1 – Partitura. Trompete, Sax, Piano. Milwaukee: Hal Leonard Publishing, 1991.
- COPLAND, Aaron. *Como ouvir e entender música*. Rio de Janeiro: Artenova, 1974.
- COUTO, Ana Carolina Nunes, SANTOS, Israel Rodrigues Souza. Por que vamos ensinar Música na escola? Reflexões sobre conceitos, funções e valores da Educação Musical Escolar. *Revista Opus (Goiânia)*, v.15, n.1, p.110-25, jun. 2009.
- CRISTÓVÃO, V. L. L., MACHADO, A. R. A construção de modelos didáticos de gêneros: aportes e questionamentos para o ensino de gêneros. *Linguagem em (Dis)curso (Tubarão-SC)*, v.6, n.3, p.547-73, set.-dez. 2006.
- DOLZ, Joaquim et al. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: ROJO, Roxane, CORDEIRO, Gláís S. (Org.). *Gêneros orais e escritos na escola*. Trad. Roxane Rojo e Gláís Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2004. p.95-128.
- DUARTE, Mônica de A., MAZZOTTI, Tarso B. Representações sociais de música: aliadas ou limites do desenvolvimento das práticas pedagógicas em música? *Educ. Soc. (Campinas)*, v.27, n.97, p.1.283-95, set.-dez. 2006. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>.
- DUARTE JR., João F. *Porque arte educação*. Campinas: Papyrus, 1983.

- DUARTE, Rodrigo. Sobre a possibilidade de uma ética da escuta musical. In: _____, SAFATLE, Vladimir (Org.). *Ensaios sobre música e filosofia*. São Paulo: Associação Editorial Humanitas, 2007. p.127-46.
- ECO, Umberto. *Como se faz uma tese em Ciências Humanas*. Trad. Ana Falcão Bastos e Luis Leitão. Lisboa: Editorial Presença, 1997.
- _____. *Apocalípticos e integrados*. 6.ed. Trad. Pérola de Carvalho. São Paulo: Perspectiva, 2004.
- ERSKINE, Peter. *Drum concepts and techniques*. Milwaukee: 21st Century Music, 1987.
- FABBRI, Franco. A theory of musical genres: two applications. In: HORN, D., TAGG, P. *Popular music perspectives*. Göteborg and Exeter: International Association for the Study of Popular Music, 1982. p.52-81.
- FARNSWORTH, P. E. *Social Psychology of Music*. Ames: Iowa State University Press, 1969.
- FONTERRADA, Marisa. Alternativas metodológicas em educação musical. In: BRASIL, Minc. (Org.). *Educação musical: textos de apoio*. Rio de Janeiro: Funarte, 1988.
- _____. *De tramas e fios: um ensaio sobre música e educação*. 2.ed. São Paulo: UNESP/Funarte, 2008.
- FRANÇA, Cecília C., SWANWICK, Keith. Composição, apreciação e performance na educação musical: teoria, pesquisa e prática. *Revista Em Pauta*, v.13, n.21, p.5-41, dez. 2002.
- FRANCO ATIRADOR.jpg. Alt. 778 pixels, larg. 590 pixels, 72dpi, 32 BIT, cmyk, 72 kb. Formato JPEG. Compactado. Disponível em <<http://bobagento.com/franco-atirador/>>. Acesso em 6/6/2011.
- FRANCO, M. A. S. Pedagogia da pesquisa-ação. *Revista Educação e Pesquisa (São Paulo)*, v.31, n.3, p.483-502, 2005. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v31n3/a11v31n3.pdf>>. Acesso em 13/10/2010.
- FRIEDLANDER, Paul. *Rock and roll: uma história social*. Rio de Janeiro: Record, 2002.
- FRITH, Simon et al. *The Cambridge companion to pop and rock*. Edimburgo: Cambridge University Press, 2001.
- GAINZA, V. H. *Estudos de Psicopedagogia Musical*. São Paulo: Summus, 1988.

- GAVA, José E. *A linguagem harmônica da bossa nova*. São Paulo: Editora UNESP, 2002.
- GOLDENBERG, Miriam. *A arte de pesquisar*. São Paulo: Record, 1997.
- GROUT, Donald J., PALISCA, Claude V. *História da música ocidental*. 4.ed. Lisboa: Gradiva, 2007.
- HANCOCK, Herbie. *Cantaloupe island*. 1 – Partitura. Trompete, Piano. New Albany: Jamey Aebersold, 1978.
- HARGREAVES, D. J., NORTH, A. C. *The Social Psychology of Music*. Oxford: Oxford University Press, 1997.
- HARNONCOURT, Nikolaus. *O discurso dos sons*. Trad. Marcelo Fagerlande. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.
- HERMANN, Nadja. *Autocriação e horizonte comum: ensaios sobre educação ético-estética*. Ijuí: Ed. Unijuí, 2010.
- HOBBSAWM, Eric. *História social do jazz*. 2.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.
- ILARI, Beatriz. Música, comportamento social e relações interpessoais. *Revista Psicologia em Estudo (Maringá)*, v.11, n.1, p.191-8, jan.-abr. 2006.
- ISHIGURO, Kazuo. *Noturnos: histórias de música e anoitecer*. Trad. Fernanda Abreu. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.
- JOHNSON, J. J. Who needs the classical music? Cultural choice and musical value. Nova York: Oxford University Press, 2002. In: CLARKE, Eric F. *Ways of listening: an ecological approach to the perception of musical meaning*. Nova York: Oxford University Press, 2005.
- KEBACH, Patrícia. Processos de interação social em ambiente de educação musical. In: BEYER, Esther, KEBACH, Patrícia (Org.). *Pedagogia da Música: experiências de apreciação musical*. Porto Alegre: Mediação, 2009. p.97-108.
- KLEE, Paul. *Sobre a arte moderna e outros ensaios*. Trad. Pedro Sussekind. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.
- LAZZARIN, L. F. Ouvir música com significado: um desafio possível. In: BEYER, E. (Org.). *Ideias em educação musical*. Porto Alegre: Mediação, 1999.
- LEWIS, B. E., SCHMIDT, C. P. Listeners response to music as a function of personality type. *Journal of Research in Music Education*, n.39, p.311-21, 1991.

- LIMA JÚNIOR, Fanuel M. de. *A elaboração de arranjos para canções populares para violão solo*. Campinas, 2003. Dissertação (mestrado) – Instituto de Artes, Universidade Estadual de Campinas.
- LUNDQUIST, B., SZEGO, C. K. *A music education perspective in music of the world's cultures: a source book for music educators*. Reino Unido: Isme, 1998.
- MACHADO, A. R., CRISTÓVÃO, V. L. A construção de modelos didáticos de gêneros: aportes e questionamentos para o ensino de gêneros. *Linguagem em (Dis)curso (Tubarão-SC)*, v.6, n.3, p.547-73, set.-dez. 2006.
- MARTÍN-BARBERO, Jesus. *Communication, culture and hegemony*. Londres: Sage Publications, 1993.
- MASSIN, Jean, MASSIN, Brigitte. *História da música ocidental*. Trad. Costa et al. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1997.
- MENUHIN, Y., DAVIS, C. W. *A música do homem*. São Paulo: Martins Fontes, 1981.
- MERRIAM, A. P. *Ethnomusicology: discussion and definition of the field*. Chicago: Aldine, 1967.
- MORAES, J. J. de. *O que é música*. São Paulo: Brasiliense, 1983.
- MOTTA, Nelson. *Noites tropicais: solos, improvisos e memórias musicais*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2000.
- MURPHEY, Tim. *Music & song*. Nova York: Oxford University Press, 1992.
- NAPOLITANO, Marcos, WASSERMAN, Maria C. Desde que o samba é samba: a questão das origens no debate historiográfico sobre a música popular brasileira. *Revista Brasileira de História (São Paulo)*, n.39/20, 2000.
- NEGUS, Keith. *Music genres and corporate cultures*. Londres: Routledge Press, 1999.
- ORTEGA Y GASSET, José. *A rebelião das massas*. 2.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2002.
- PENNA, Maura. *Reavaliações e buscas em musicalização*. São Paulo: Loyola, 1990.
- _____. *Música(s) e seu ensino*. Porto Alegre: Sulina, 2008.
- QUIGNARD, Pascal. *Ódio à música*. Trad. Ana Maria Scherer. Rio de Janeiro: Rocco, 1999.

- REIMER, Bennett. *A philosophy of music education*. Nova Jersey: Prentice Hall, 1989.
- _____, EVANS, E. G. *The experience of music*. Minnessotta: Prentice-Hall, 1972.
- RIZZON, Flávia G. A música e suas significações. In: BEYER, Esther, KEBACH, Patrícia (Org.). *Pedagogia da Música: experiências de apreciação musical*. Porto Alegre: Mediação, 2009. p.51-68.
- ROEDERER, Juan G. *Introdução à Física e Psicofísica da Música*. São Paulo: Edusp, 2002.
- SACKS, Oliver. *Alucinações musicais*. Trad. Laura T. Motta. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.
- SALZMAN, Eric. *Introdução à música do século XX*. Rio de Janeiro: Zahar, 1970.
- SÃO PAULO. *Proposta Curricular do Estado de São Paulo: arte*. Coord. Maria Inês Fini. São Paulo: SEE, 2008.
- SCHAFER, Murray. *O ouvido pensante*. Trad. Marisa Fonterrada et al. São Paulo: Editora UNESP, 1991.
- SCHAEFFER, Pierre. *Tratado dos objetos musicais*. Brasília: Editora da UnB, 1993.
- SCHNEUWLY, B., DOLZ, J. Os gêneros escolares: das práticas de linguagem aos objetos de ensino. *Anped*, n.11, p.5-16, maio-ago. 1999. Disponível em <http://www.anped.org.br/rbe/rbedigital/RBDE11/RBDE11_03_BERNARD_E_JOAQUIM.pdf>. Acesso em 20/6/2009.
- SCHWARTZ, K. D., FOUTS, G. T. Music preferences, personality style, and developmental issues of adolescents. *Journal of Youth and Adolescence*, 32(3), p.205-21, 2003.
- SEBESKY, Don. *The contemporary arranger*. Ed. revis. Van Nuys: Alfred Publishing, 1984.
- SEKEFF, Maria de Lourdes. *Da música: seus usos e recursos*. 2.ed. São Paulo: Editora UNESP, 2007.
- SHAFFER, Peter. Amadeus: Screenplay. *Final Draft*, dez. 1982.
- SHAW, Arnold. *Dictionary of American pop/rock*. Nova York; Londres: Schirmer Books; Collier McMillan Publishers, 1982.
- STIFFT, Kelly. Apreciação musical: conceito e prática na educação infantil. In: BEYER, Esther, KEBACH, Patrícia (Org.). *Peda-*

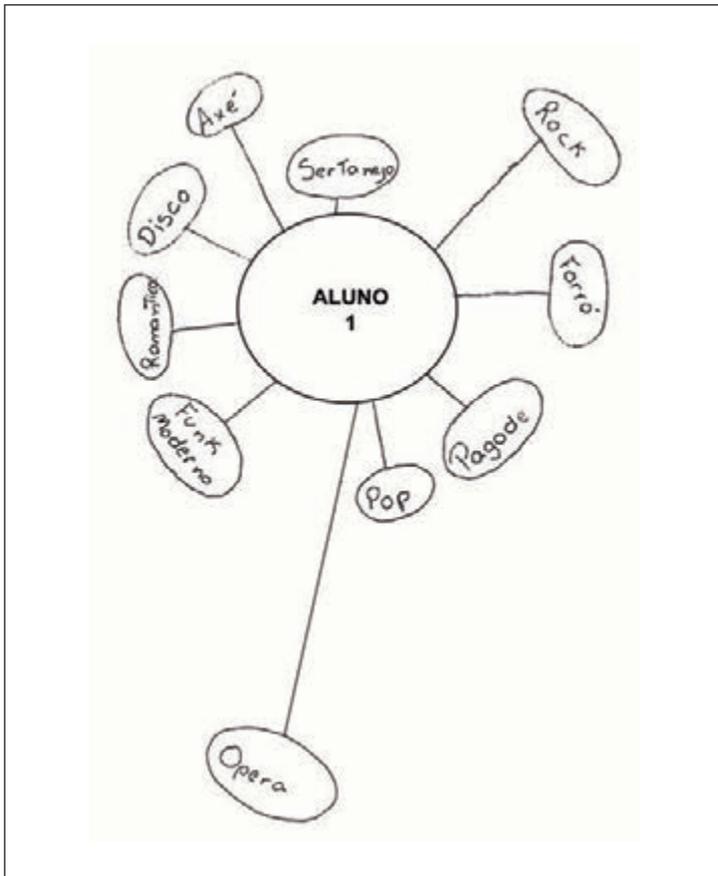
- gogia da música: experiências de apreciação musical*. Porto Alegre: Mediação, 2009. p.27-36.
- STRAVINSKY, Igor. *Poética musical em seis lições*. Trad. Luiz Paulo Horta. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1996.
- SWANWICK, K. *A basis for music education*. Windsor: NFER Publishing Company, 1979.
- _____. *Musical knowledge: intuition, analysis and music education*. Londres: Routledge, 1994.
- _____. *Ensinando música musicalmente*. Trad. Alda Oliveira e Cristina Tourinhos. São Paulo: Moderna, 2003.
- TEKMAN, H. G., HORTAÇSU, N. Music and social identity: stylistic identification as a response to musical style. *International Journal of Psychology*, 37(5), p.227-85, 2002.
- THÉBERGE, Paul. "Plugged in": technology and popular music. In: FRITH, Simon et al. *The Cambridge companion to pop and rock*. Edimburgo: Cambridge University Press, 2001. p.3-25.
- THIOLLENT, M. *Metodologia da pesquisa-ação*. 14.ed. São Paulo: Cortez, 2005.
- TINHORÃO, José R. *Pequena história da música popular*. Petrópolis: Vozes, 1974.
- _____. *Música popular: um tema em debate*. 3.ed. São Paulo: Editora 34, 1997.
- _____. *História social da música popular brasileira*. São Paulo: Editora 34, 1998.
- TRAGTENBERG, Lívio. *Música de cena*. São Paulo: Perspectiva, 1999.
- ULHÔA, Martha T. de. Novas histórias, velhos sons: notas para ouvir e pensar a música popular brasileira. *Debates*, v.1, n.1, p.80-101, 1997.
- WEBERN, Anton. *O caminho para a música nova*. São Paulo: Novas Metas, 1984.
- WILLEMS, Edgar. *Educación musical: guía didáctica para el maestro*. Buenos Aires: Ricordi Americana, 1966.
- WISNICK, José M. *O som e o sentido: uma outra história das músicas*. São Paulo: Companhia das Letras; Círculo do Livro, 1989.

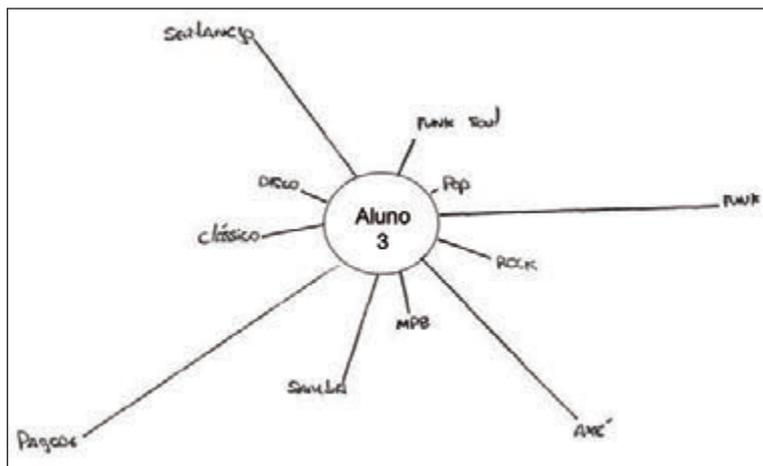
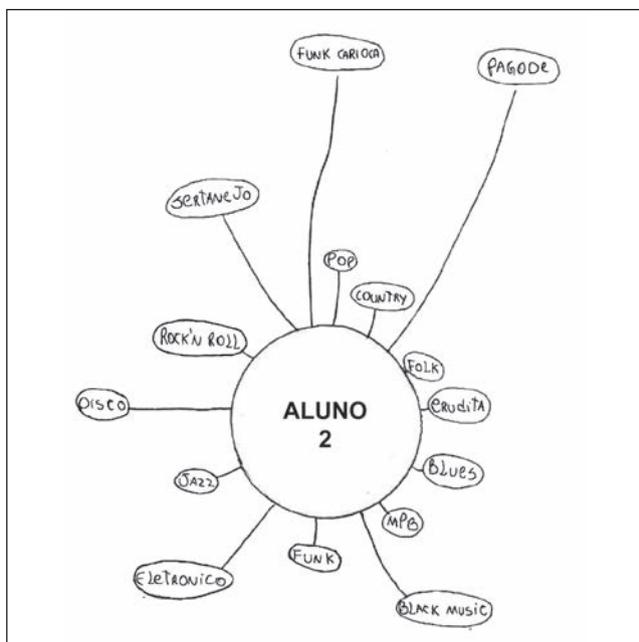
- WONDER, Stevie. *Sir Duke*. 1 – Partitura. Voz masculina, piano. Flórida: Columbia Pictures Publications, 1976.
- WUYTACK, J., PALHEIROS, G. *Audição musical activa*. Porto: Associação Wuytack de Pedagogia Musical, 1995.
- ZAGURY, Tânia. *O adolescente por ele mesmo*. Rio de Janeiro: Record, 1999.

APÊNDICES

APÊNDICE A

MAPAS PRODUZIDOS PELOS ALUNOS





APÊNDICE B

SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS

PROPOSTAS AOS ALUNOS

Sequência didática

Apreciação dos gêneros musicais

"Jazz"

(para a segunda série do ensino médio)

1) Apresentação da situação Descrevendo a necessidade ou motivo da atividade.	Considerando a influência que o <i>jazz</i> exerceu sobre toda a música popular ocidental durante o século XX, utilizamos o gênero para apresentar um conceito específico de forma e estruturação musical, o “tema com variações”, dentro das obras selecionadas, demonstrando como esse princípio de estruturação musical ocorrerá em diferentes situações e até em outros gêneros musicais, conduzindo os alunos às experiências de apreciação e reconhecimento de temas musicais.
2) Seleção do gênero musical (tendo em vista uma constatação realizada em sala de aula, definindo o contexto da atividade). Definição: os alunos reconhecem o gênero musical? Qual é o seu nível médio de proficiência, segundo os critérios de Swanwick (1979)?	Perguntar quais são os grupos e cantores de <i>jazz</i> reconhecidos ou preferidos pelos alunos. Dentre os alunos, quais costumam ouvir esse tipo de música? Quais associações e memórias possuem relacionadas ao <i>jazz</i> ? Conhecem algum elemento da história do <i>jazz</i> ?

3) Reconhecimento do gênero musical selecionado

a) Apreciação de gravações do gênero, explorando e estabelecendo relações entre:

- seu contexto e função social;
- seu conteúdo musical;
- sua estrutura composicional (melódia, harmonia, padrões rítmicos, texturas musicais);
- seu gênero e estilo (análise musical).

b) Pesquisa/discussão sobre o gênero escolhido.

a) Apreciação: gravações em vídeo das canções “Take five”, do Dave Brubeck Quartet (vídeo de 1959). Uma interpretação de “Cantaloup island” (1981), de Herbie Hancock.

b) Discussão sobre as características das gravações. Durante essa discussão, características fundamentais do *jazz* podem ser postas em circulação pelo professor, caso sejam mencionadas pelos alunos. Baseando-nos nos princípios listados por Hobsbawm (1990, p.42) e Bellest & Mallson (1989), observamos os elementos recorrentes que ajudam a reconhecer o *jazz*:

1) O *jazz* tem certas peculiaridades no tratamento do material melódico e harmônico, que extrapola as fronteiras do uso tradicional dos modos maior e menor na música tonal, incluindo escalas como a *blue scale* ou extensões harmônicas obtidas pelo emprego ampliado dos antigos modos eclesiásticos, além de modos oriundos de culturas orientais e africanas;

2) o apoio rítmico nos tempos tradicionalmente menos importantes do compasso, especialmente ao considerarmos os compassos quaternários (apoio no segundo e quarto tempos), sobre os quais as figuras rítmicas sincopadas são dispostas;

3) tratamento vocal e instrumental próprios, rompendo com as técnicas instrumentais da orquestra europeia, os ideais do *bel canto* e até mesmo os recursos composicionais utilizados para produzir texturas musicais;

4) o emprego em larga escala da improvisação musical, o que ressalta o protagonismo do indivíduo sobre o grupo – o músico solista sobre a massa orquestral;

e a característica que elegemos para o trabalho específico nesta sequência didática:

5) O emprego do *tema* como material estruturador da maior parte das composições jazzísticas. O *tema no jazz* é uma ideia melódica principal, harmonicamente estável, composta por motivos bem definidos, consubstanciando-se em uma melodia facilmente memorável, que serve como material de apoio para a realização das improvisações.

Conforme nos ensina Sebesky (1984), em qualquer ponto de uma peça musical existem elementos que são mais importantes que outros, tornando-se o centro do foco de nossa escuta. Direcionar a escuta dos alunos a um dos elementos fundamentais do gênero *jazz* – a estruturação musical sobre o tema – é o objetivo fundamental desta atividade.

c) Seleção de uma peça do gênero para um estudo mais aprofundado.

c) A peça escolhida foi “Blue train”, gravada por John Coltrane, em 1959.

4) Atividade de apreciação

do gênero, tendo em vista a necessidade apresentada na situação inicial.

Reconhecimento das características anteriormente citadas do gênero *jazz* na gravação específica.

5) Exame prático do gênero

com o objetivo de aproximá-lo dos seus gêneros comumente aceitos, familiares ou que circulam socialmente em seu grupo.

O “Blue train”, de John Coltrane foi escolhido por ser um tema que se inicia no primeiro tempo do compasso (em oposição aos temas acéfalos, tem sua apreensão mais fácil), e ser relativamente curto, em andamento médio, de mais fácil assimilação.

Após a primeira escuta, o professor pode sugerir que os alunos se manifestem nas entradas seguintes do tema. É possível que os alunos cantem a melodia, homens e mulheres, em uníssono.

Blue Train é um álbum de *jazz* gravado em 15 de setembro de 1957, considerado o primeiro disco solo de John Coltrane. Foi um disco muito popular nos Estados Unidos e descrito como o álbum predileto de Coltrane.

6) Circulação do gênero musical

Abordando, divulgando e amplificando os resultados obtidos no processo de atividade com a sequência didática.

– Proposta de acesso à Internet para realizar o *download* das gravações e comparação entre versões;

– *Chat* sobre a apreciação do *jazz*, onde os alunos podem oferecer outras sugestões de peças musicais e comentar a atividade realizada em classe.

Apreciação dos gêneros musicais **“Rock”** *(para a segunda série do ensino médio)*

1) Apresentação da situação

Descrevendo a necessidade ou motivo da atividade.

Considerando o fato de muitos alunos apreciarem os gêneros e subgêneros do *rock* e seus derivativos diretos (*rap, funk, disco*), apresentaremos as características principais que o caracterizam, desde os seus primórdios, florescimento nos Estados Unidos e algumas das transformações sofridas no decorrer das décadas.

2) Seleção do gênero musical

(tendo em vista uma constatação realizada em sala de aula, definindo o contexto da atividade).

Definição: os alunos reconhecem o gênero musical? Qual é seu nível médio de proficiência, segundo os critérios de Swanwick (1979)?

Perguntar quais são os grupos e cantores de *rock* preferidos pelos alunos. Quem costuma ouvir esse tipo de música? Quais associações e memórias possuem relacionadas ao *rock*?

3) Reconhecimento do gênero musical selecionado

a) Apreciação de gravações do gênero, explorando e estabelecendo relações entre:

- seu contexto e função social;
- seu conteúdo musical;
- sua estrutura composicional (melodia, harmonia, padrões rítmicos, texturas musicais);
- seu gênero e estilo (análise musical).

b) Pesquisa/discussão sobre o gênero escolhido.

a) Apreciação: gravações em vídeo das canções “City of blinding lights”, do U2 (2005). Outra canção do grupo The Band (1969) executando “King Harvest sure come”. Para concluir, trechos de “Long tall Sally”, executada por Little Richard (1959) e “Johnny B. Goode”, de Chuck Berry (1959).

b) Discussão sobre as características das gravações, considerando os dados postos a seguir:

1950 ⇒

- O *rock* é reconhecido em suas primeiras gravações, em músicos como Little Richard e Chuck Berry. Como gênero musical, apropria-se de elementos do *blues*, *gospel*, *jazz* e das canções cantadas nos campos de trabalho (*worksongs/plantation songs*). É uma música de andamento médio/rápido ou rápido, com impulsos no segundo e quarto tempos dos compassos quaternários, e preferencialmente executada com os recém-inventados instrumentos elétricos, além do uso de amplificação das vozes humanas por microfones.
- As manifestações de certo tipo de música do Sul e Centro-Sul americano, identificada com os *red necks* (algo semelhante aos *caipiras* brasileiros) no início do século XX, eram ligadas aos gêneros religiosos (*gospel*) e a música secular (*blues, worksongs/plantation songs*).
- De modo geral, o *rock* era malvisto pela sociedade americana, que o considerava uma música de caráter rebelde e sensual, imprópria para os jovens.

1960 ⇒

- Na Inglaterra surgem os Beatles, uma alternativa mais suave à agressividade e atitude de Little Richard, com letras amenas, conquistando popularidade em todo o mundo.
- Os Beatles tornam-se referência para a maioria das bandas de *rock*. Bandas como os Beach Boys ou The Shadows vão possuir, em seus primeiros momentos, uma sonoridade muito próxima dos “garotos de Liverpool”, com pequenas diferenças nos temas tratados nas letras.
- Atento aos acontecimentos da década (como a Guerra do Vietnã, a corrida espacial entre União Soviética e Estados Unidos), o compositor Bob Dylan refina as letras do *rock*, tornando-as mais elaboradas e poéticas, diversificando os assuntos tratados nas canções.
- Começam a despontar os grandes instrumentistas do *rock*, e a guitarra consolida-se como instrumento mais representativo do *rock*, através de músicos como Jimi Hendrix.
- A crescente elaboração formal do *rock*, incorporando elementos de culturas não ocidentais e de compositores da música de concerto, levaria à sua divisão em diferentes subgêneros, no fim dos anos 1960.

1970 ⇒

- Na década de 1970, observamos a divisão do *rock* em diferentes vertentes, que irão se subdividir em categorias dentro das categorias. Entre alguns destes subgêneros estão:
- *Heavy metal*: As bandas se preocupam em tocar muito forte, em performances ousadas. Vocais estridentes são comuns. Temas como ocultismo e satanismo podem estar presentes em algumas letras. Grande importância para a guitarra com distorções pesadas, fazendo solos e bases.
- *Progressivo*: Músicas de longa duração. Apropriação de elementos de vários estilos

normalmente não associados ao *rock*: a música folclórica (do país da banda em questão) e a música erudita (incluindo o período clássico, barroco, medieval). Maior complexidade das composições, incluindo instrumentos musicais até então pouco utilizados no *rock*.

- *Jazz-rock*: Caráter do *jazz* mantido nas improvisações, na estrutura das peças, dentro de ritmos cada vez mais aproximados do *rock*. Utilização de instrumentos eletrônicos, que estavam sendo inventados na década de 1970 (teclados, bateria eletrônica).
- *Punk*: Postura e comportamento antissocial e pouca preocupação com a qualidade musical marcam o gênero levado à Inglaterra por Malcom McLaren, e a banda organizada por ele, os Sex Pistols.
- No Brasil, o *samba-rock* é praticado por músicos como Tim Maia, Jorge Ben, Banda Black-Rio e Trio Mocotó.

1980 ⇒

- A gravação do disco *Thriller* pelo cantor Michael Jackson marca profundamente o início da década de 1980, pois afirma o gênero *pop* como a principal manifestação do *rock* nos anos seguintes.
- O *rock pop* é caracterizado por composições curtas, em forma de canção (com estrofe e refrão repetidos várias vezes), assumindo um caráter dançante nas canções mais rápidas e uma forma romântica nas chamadas *baladas*, mais lentas.
- Vão se destacar no cenário *pop* diversos cantores e grupos, como Michael Jackson, Phil Collins, The Police, Prince, U2, fazendo que alguns grupos que praticavam outras formas de *rock*, como Genesis e Queen, voltem-se para o *pop*.

1990 ⇒

- Na década de 1990, o *rock* não apresenta

grandes novidades. O movimento *grunge*, representado por bandas como Nirvana e Pearl Jam, retoma elementos do *heavy metal* e do *punk* para compor seu estilo.

- Serão comuns as aproximações do *rock* em relação à música eletrônica, algo já praticado na década de 1980 por grupos como Pet Shop Boys.

2000 ⇒

Retorno às antigas tendências dos anos 1970 a 1990, por meio de diferentes bandas com Oasis, U2, Coldplay, Skank, Radiohead.

- c) Seleção de uma peça do gênero para um estudo mais aprofundado.

- c) A peça escolhida foi “Hound dog”, executada por Elvis Presley por ocasião de sua primeira aparição “ao vivo” na televisão norte americana, em 5 de junho de 1956.

4) Atividade de apreciação

do gênero, tendo em vista a necessidade apresentada na situação inicial.

Exibição de um vídeo do fim do século XIX mostrando um *minstrel* americano.

Após a exposição sobre os *minstrels*, exibir a gravação de Elvis Presley executando “Hound dog”.

Reconhecimento das características anteriormente citadas na gravação de Elvis: andamento, instrumentação, uso do compasso quaternário na formatação rítmica. Observar também o figurino e a coreografia apresentadas no vídeo.

5) Exame prático do gênero,

com o objetivo de aproximá-lo dos seus gêneros comumente aceitos, familiares ou que circulam socialmente em seu grupo.

Baseado na gravação de Elvis, realizar o percurso do *rock* entre as primeiras décadas do século XX, demonstrando que:

- As manifestações de certo tipo de música do Sul e Centro-Sul americano, identificada com os *red necks* (algo semelhante aos caipiras brasileiros) no início do século XX, eram ligadas aos gêneros religiosos (*gospel*) e à música secular (*blues, worksongs/plantation songs*).
- Essas canções eram executadas nos *minstrels*,

uma espécie de *show* de variedades mambembe, que cruzava o interior dos Estados Unidos com todo tipo de atração: números musicais, *show* de animais, anões e dançarinas.

- Os números mais “picantes”, destinados ao público adulto, eram exibidos no fim das apresentações (*Midnight Rambles*, ou a “Farra da Meia-Noite”) e possuíam um tipo de música que se distanciava das canções *country* ou *bluesy* então executadas, pois foram adquirindo um andamento cada vez mais rápido, com a finalidade de serem dançantes e animadas o bastante para o público.
- Quando Elvis Presley surge na televisão americana, movendo-se de forma frenética, sua aparição teve um impacto negativo na opinião do público médio adulto. Entretanto, para as pessoas que viviam no interior do país, não havia estranhamento, pois o que estava sendo exibido era uma transposição do tipo de música que era tocada e dançada nos velhos *minstrals* interiores.

6) Circulação do gênero musical

abordado, divulgando e

amplificando os resultados obtidos no processo de atividade com a sequência didática.

– Proposta de acesso à Internet para realizar o *download* das gravações.

– *Chat* sobre a apreciação do *rock*, em que os alunos podem oferecer outras sugestões de peças musicais e comentar a atividade realizada.

SOBRE O LIVRO

Formato: 14 x 21 cm

Mancha: 23,7 x 42,10 paicas

*Tipologia: Horley Old Style 10,5/14
2012*

EQUIPE DE REALIZAÇÃO

Coordenação Geral

Tulio Kawata

