



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
"JÚLIO DE MESQUITA FILHO"

Faculdade de Filosofia e Ciências
Campus de Marília
Programa de Pós-Graduação em Educação

PAULO ROBERTO PRADO CONSTANTINO

APRECIÇÃO DE GÊNEROS MUSICAIS NO CONTEXTO DO ENSINO MÉDIO: POSSÍVEIS PERCURSOS

**Marília
2011**

PAULO ROBERTO PRADO CONSTANTINO

APRECIÇÃO DE GÊNEROS MUSICAIS NO CONTEXTO DO ENSINO MÉDIO: POSSÍVEIS PERCURSOS

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências – UNESP – *Campus* de Marília para obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de Concentração: Ensino na Educação Brasileira

Linha de Pesquisa: Abordagens Pedagógicas do Ensino de Linguagens

Orientador: Prof. Dr. Juvenal Zanchetta Junior

Marília
2011

Ficha catalográfica elaborada pelo
Serviço Técnico de Biblioteca e Documentação – UNESP – Campus de Marília

<p>Constantino, Paulo Roberto Prado. C758a Apreciação de gêneros musicais no contexto do ensino Médio : possíveis percursos / Paulo Roberto Prado Constantino. - Marília, 2011 106 f. ; 30 cm.</p> <p> Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências 2011</p> <p> Bibliografia: f. 78-85 Orientador: Juvenal Zanchetta Júnior</p> <p> 1. Ensino médio. 2. Gêneros musicais – apreciação. 3. Educação musical. I. Autor. II. Título.</p> <p style="text-align: right;">CDD 373</p>
--

PAULO ROBERTO PRADO CONSTANTINO

**APRECIÇÃO DE GÊNEROS MUSICAIS
NO CONTEXTO DO ENSINO MÉDIO: POSSÍVEIS PERCURSOS**

Orientador: Prof. Dr. Juvenal Zanchetta Junior
Faculdade de Filosofia e Ciências – UNESP – Marília

2ª Examinadora: Prof^a. Dr^a. Raquel Lazzari Leite Barbosa
Faculdade de Filosofia e Ciências – UNESP – Marília

3º Examinador: Prof. Dr. Ricardo Magalhães Bulhões
Faculdade de Letras – Universidade Federal do M. Grosso do Sul – Campo Grande

Marília, 06 de setembro de 2011

Dedicatória

Aos meus pais, Paulo e Irene, que em meio às muitas provações souberam educar e amar seus filhos.

Aos meus irmãos Carlos Henrique Constantino e Isabella Constantino, que são como anjos.

À Gisele Silveira, minha companheira de todas as horas e o amor da minha vida.

Agradecimentos

Agradeço, por intermédio destas breves palavras:

à **Deus**, razão de todos os esforços e para os quais tudo o que sou e tenho deve retornar,

aos **meus pais Paulo e Irene**, pelo incentivo e amor incondicionais;

aos **meus irmãos Rique e Isabella**, compreensivos nas minhas ausências e companheiros de todas as horas;

ao **amigo, professor e orientador Juvenal Zanchetta Junior**, pelo auxílio e presteza durante os últimos dois anos. Sem sua colaboração, este Mestrado pareceria impossível;

ao **amigo Samir**, pelas preciosas dicas durante a elaboração do meu trabalho e a amizade sincera;

aos **meus amigos**, mais do que irmãos em todos os momentos: André e Viviane Paccini, Gustavo Dias e Thaís Kolb, Paulinho Quinteiro, Pedro e Josiane Hernandez, Marcelo Costa e André Costa;

à **professora Márcia Poletine**, pelo incentivo ao trabalho e compreensão;

aos **professores, diretores e colaboradores da pesquisa** nas escolas, que tão bem nos receberam e nos apoiaram.

Resumo

Esta pesquisa propõe-se a delinear procedimentos para a apreciação dos gêneros musicais no Ensino Médio, ampliando as possibilidades de os alunos conhecerem e participarem de culturas musicais diversas. Por intermédio da elaboração de seqüências didáticas, organizaram-se atividades que visavam exceder a vivência pessoal dos alunos – identificada principalmente com a música veiculada no rádio e televisão – permitindo o acesso às músicas de diferentes gêneros e culturas. O processo foi executado e os resultados obtidos foram analisados à luz da metodologia de pesquisa-ação, em que o pesquisador mergulha na práxis do grupo social em estudo para extrair as perspectivas latentes de mudança. A intenção é delinear um processo de ensino que empregue músicas de diferentes gêneros e culturas, tornando-se uma metodologia desejável para os professores do Ensino Médio que se encontram, muitas vezes, limitados ao repertório musical imediatamente disponível nos meios de comunicação. No desenvolvimento desta pesquisa, defendemos uma educação musical que contribuísse 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, e pudessem apreender diferentes manifestações musicais como significativas.

Abstract

This research intends to outline procedures for the audition of musical genres in high school, expanding the opportunities for students to know and participate in various musical cultures. Through the elaboration of didactic sequences were organized activities aimed at exceeding the personal experience of students - mostly identified with the music aired on radio and television - allowing access to music from different genres and cultures. The process was performed and the results were analyzed according to the methodology of action research where the researcher delves into the practice of social group under study to extract the latent perspectives of change. The intention is to outline a teaching process that employs music from different genres and cultures, making it a desirable method for high school teachers who are often limited to the repertoire available immediately in the media. In developing this research, we argue that music education contributes to the expansion - in scope and quality - of artistic and cultural experience of students so that they adopt a broad position on music and art, and could learn different musical expressions as significant.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Esquema de Escuta proposto por Roland Barthes (1984).....	24
Quadro 2 - O sistema (T)ec(l)a de Educação Musical de Swanwick.....	37
Quadro 3 - Critérios de Avaliação das Atividades de Apreciação, segundo Swanwick (2003).....	40
Quadro 4 - Procedimentos para a Elaboração de Sequência Didática ligada à Apreciação de Gêneros Musicais.....	56
Quadro 5 - Sequências Didáticas para Apreciação dos Gêneros Musicais - Distribuição.....	60

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Frequência com que os alunos do Ensino Médio da Escola 1 costumam ouvir música	51
Gráfico 2 - Frequência com que os alunos do Ensino Médio da Escola 1 costumam ouvir música	53
Gráfico 3 - Preferências de gêneros musicais dos sujeitos da pesquisa na escola 1.....	59
Gráfico 4 - Preferências de gêneros musicais dos sujeitos da pesquisa na escola 2.....	59
Gráfico 5 - Pretensão de escuta dos gêneros musicais entre os sujeitos da pesquisa, após aplicação das sequências didáticas.....	72
Gráfico 6 - Pretensão de escuta entre os sujeitos da pesquisa, após aplicação das sequências didáticas, por gêneros.....	72
Gráfico 7 - Reconhecimento dos materiais musicais pelos alunos - timbre	73
Gráfico 8 - Reconhecimento de forma e estruturação musical pelos alunos.....	74

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Tirinha sobre a preferência musical publicada em uma web site voltado ao público jovem.....	20
Figura 2 - Mapa produzido pelos alunos.....	49
Figura 3 - Esquema da Sequência Didática (DOLZ et al., 2004, p. 98).....	55
Figura 4 - Tema de “Cantaloupe Island”, de Herbie Hancock.....	63
Figura 5 - Parte A do Tema “Take Five” – de Paul Desmond.....	63
Figura 6 - Melodia completa de “Blue Train” – John Coltrane.....	64
Figura 7 - Padrão rítmico do rock, do livro de Peter Erskine.....	69
Figura 8 - Padrão rítmico do rock, do livro de Peter Erskine.....	69

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	11
2 GÊNEROS MUSICAIS.....	17
3 APRECIÇÃO MUSICAL.....	23
3.1 DEFINIÇÃO DE APRECIÇÃO MUSICAL.....	23
3.2 A APRECIÇÃO DOS GÊNEROS MUSICAIS NO CONTEXTO DO ENSINO MÉDIO.....	31
3.2.1 Um possível percurso para a apreciação musical no Ensino Médio.....	37
4 PROCEDIMENTOS DA PESQUISA.....	42
4.1 LEVANTAMENTO DE INFORMAÇÕES PRELIMINARES.....	42
4.1.1 Os professores de música consultados.....	42
4.1.2 Características da consulta.....	43
4.1.3 Análise das respostas.....	44
4.2 PRINCÍPIOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA-AÇÃO.....	45
4.3 DESENVOLVIMENTO DA PESQUISA.....	47
4.3.1 A pesquisa em ação: descrição da escola.....	47
4.3.1.1 Contato com os alunos do Ensino Médio.....	49
4.3.2 Descrição da segunda escola.....	52
4.3.2.1 Contato com os alunos na segunda escola.....	52
4.3.3 Produção de Sequências Didáticas.....	54
4.3.4 Atividades propostas nos módulos.....	58
4.3.4.1 Sequência Didática – Jazz.....	61
4.3.4.2 Sequência Didática – Rock.....	65
4.3.4.3 Sequência Didática – Samba Rock.....	69
5 RESULTADOS OBTIDOS ATRAVÉS DA PESQUISA-AÇÃO.....	71
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	76
REFERÊNCIAS.....	78
BIBLIOGRAFIA CONSULTADA.....	85
APÊNDICES.....	86
ANEXOS.....	102

1 Introdução

O ensino da Música nas escolas é relevante e justificado pela sua presença perene na história da humanidade, desde a Antiguidade até o momento atual.

Especificamente no contexto educacional brasileiro, o ensino de música está novamente em evidência, com a aprovação da Lei Federal nº 11.769/08, que institui a Música como componente obrigatório nas escolas de ensino básico. No esteio desta 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 apresenta-se “homérica”, a presente pesquisa 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, o Ensino Médio e o Ensino Técnico de Nível Profissionalizante. Em todos estes 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 por um 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 no ensino básico, 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 esta pesquisa puder oferecer uma contribuição para o suprimento desta 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 idealizada.

Entendemos, apoiados por Lundquist e Szego (1998), que o conhecimento musical passa pelo interesse pela música de sua própria cultura e de culturas alheias. Este interesse tem crescido em um momento onde 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, através de uma pesquisa-ação – 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 acessar este 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*, telefones celulares e a televisão, em uma convivência com a informação 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). Esta exposição excessiva levaria à domesticação da escuta – convertendo-a em uma audição musical passiva, esvaziada 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).

O que 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 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 estes 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 este problema, buscou-se uma intervenção sensível junto aos alunos do Ensino Médio, em escolas públicas selecionadas para esta 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 foi desenvolvida junto aos alunos da segunda série do Ensino Médio, pois se esperava que os alunos desta faixa etária (14 - 17 anos) possuíssem, 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 destes 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, deve ser a chave para que os passos elaborados nas sequências didáticas sejam encaminhados através de 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 reorganizarem 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). Esta integração seria relevante à medida que contribua para o desenvolvimento integral do ser humano, e não apenas das atividades musicais, como pondera a educadora Violeta Gainza (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 sobre psicologia e processos de cognição e a literatura sobre a pesquisa-ação e o desenvolvimento de sequências didáticas. Esta 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 este marco introdutório, o segundo capítulo apresenta a definição dos gêneros musicais na contemporaneidade, expondo as delimitações propostas por autores brasileiros e estrangeiros.

O terceiro 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 quarto capítulo expõe 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 no quinto capítulo, bem como a produção e as respostas dos alunos oferecidas nas diferentes atividades de apreciação. Esta 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 pouco tempo disponível para uma pesquisa dentro de um programa de pós-graduação em nível de mestrado, sentimo-nos desafiados a levar o trabalho a cabo 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).

2 Gêneros musicais

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

O termo *gênero musical* é empregado como um conceito mais específico (BEAUSSANT, 1997) do que *estilo musical*, sendo o último normalmente 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 produção¹. 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 e BROFSKY, 1967, p. 280, tradução nossa).

Estes 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 estes processos, como “rituais de

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

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 ‘rebelia’. (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. (HOBBSAWM, 1990, p.10).

Em sua análise, Negus (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 junto ao público consumidor.

Autores como Bamberger e Brofsky (1967), Hobsbawm (1990), Bellest e Malson (1989), Tragtenberg (1999), Moraes (1983), Brackett (2002), Friedlander (2002), Lundquist e 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 desta

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

dissertação, faremos uma breve exposição dos elementos que caracterizam os gêneros e 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 esta 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 nos 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:

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 e Malson (1989) e Hobsbawm (1990).

Figura 1 – Tirinha sobre preferência musical publicada em um web site 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 indivisível aos indivíduos que os apreciam. Sekeff (2007) 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 pessoas, apresenta-se como um elemento imperativo nas práticas docentes juntos aos 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), Rentfrow e Gosling (2003), Schwartz e Fouts (2003) e Tekman e Hortaçsu (2002). Estes 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 sobre certos tipos de música.

Compositores, professores e teóricos da música como Harnoncourt (1998), Barraud (2005), Bamberger & Brofsky (1969) 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 tiveram pouco apelo junto aos ouvintes ou uma demanda restrita aos círculos acadêmicos ou musicófilos aficionados.

No Brasil existem tentativas entre autores de diferentes matizes de demarcar os gêneros musicais presentes no país, examinando seus aspectos musicais – materiais empregados, forma e estrutura – e extramusical – fatores sócio-culturais e mercadológicos – como em Ulhôa (1997), Tinhorão (1974), Gava (2002), Lima Júnior (2003) e Napolitano e 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 de gêneros musicais quanto possível, 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 idéias em novas formas e significados. (FRANÇA e SWANWICK, 2002, p.13)

Penna (2008) corrobora com a perspectiva multicultural de Lundquist e 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.

3 Apreciação musical

A atividade musical que será especialmente tratada durante a pesquisa é a apreciação musical, ou o ato de escutar atentamente. Para definir o âmbito de nossa atuação, apresentaremos neste capítulo o conceito de apreciação musical e suas relações com os sujeitos da pesquisa, a saber, os adolescentes entre 14 e 17 anos de idade que cursam o Ensino Médio.

3.1 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 a 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 a 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” destes 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 seguinte esquema de possibilidades de apreciação musical em Barthes (1984), considerando seu enfoque da obra de arte:

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 a 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* desta escuta, dada pela audição inteligente dos sons, é o princípio fundamental para a educação dos ouvintes na contemporaneidade. Este 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)

Esta 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, finalmente, por transcender 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 neste 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. (STIFFT, 2009, p.30 apud BAMBERGER, 1994)

Outros autores consultados durante a pesquisa mencionam este tipo de escuta atenta e que visa 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 e 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 de 1970 e 80 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 à 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 Bartok e Villa-Lobos, tinham a preocupação de empregar materiais musicais ligados ao folclore nacional. Entretanto essa preocupação não era demandada 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 grupo³. 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)P⁴, que considera a composição, 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 e 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 caminharia no sentido de denunciar o que seria a deterioração da escuta atenta.

³ 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, através do Canto Orfeônico.

⁴ Conforme exposto por França e 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 studies - L). Os parênteses indicam que as últimas atividades são subordinadas ou periféricas.

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 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 à 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 Johnsons (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 de 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, eles adquirirão maior disposição para realizar uma apreciação comprometida de qualquer gênero, sendo direcionados gradativamente a estabelecerem 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 em subjetivação, as reações do apreciador sobre o 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 estagnado apenas no plano afetivo. Bastião (2004) utiliza o termo “audição musical ativa” considerando o envolvimento ativo e efetivo do aluno nas diversas maneiras de perceber e reagir à música apreciada. Para o 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 a 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 através de 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 deste 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 este processo subjetivo e obviamente invisível. Pretendemos discutir, nas próximas linhas, como esse processo de apreciação com resultados observáveis poderia ocorrer entre os adolescentes que freqüentam o Ensino Médio.

3.2 A apreciação dos gêneros musicais no contexto do Ensino Médio

Antes de prosseguirmos, 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.118-120). Escutar a “música pela música”, em um apelo a 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 e 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 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. (cf. Anexo B)

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 nesta 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 seguinte do presente texto.

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”. Esta afirmação é feita de maneira direta e apenas verbalizada, sem exercício algum de uma escuta atenta dos elementos musicais presentes na obra. Neste caso, o objetivo nos parece muito mais “ensinar” suas preferências pessoais a realmente introduzir a diversidade dos gêneros musicais na sala de aula.

Uma abordagem da apreciação que resuma a atividade à mera 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 rejeitarem os exercícios de escuta atenta.

Extrapolar a prática do mero inventariado 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 e SCHIMIDT, 1990, p. 319, tradução nossa).

Seria possível inferir, baseados 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 esta 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 a 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)

Evitaria-se deste modo, 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 PCNs nos alertam para a importância da pluralidade e do acesso as 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.

Esta separação é prejudicial, pois ao expurgar do convívio com os variados gêneros musicais aqueles alunos que não se enquadram nos estereótipos elaborados pelo professor, esta “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 acima se tornem comuns e os problemas sejam perpetuados. No entanto, não há outra perspectiva senão a orientação destes profissionais, pois, se o professor não se submeter humildemente ao processo de descoberta 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).

3.2.1 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 idéias através da música. (BEYER, 1999, p.45)

Consideramos que o modelo de Swanwick 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 no ensino básico 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 sobre diferentes gêneros, poderia ser acessada 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 provocada 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 e MAZZOTTI, 2006, p. 1292).

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.” (BORDIEU, 1979, p.534). É verdade que os registros destes julgamentos vão se movimentando 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 modelo que adotaremos para esta pesquisa, baseado nas respostas e atitudes apresentadas pelos indivíduos quando estimulados por uma atividade de escuta, está descrito no quadro seguinte:

Quadro 3 - Critérios de Avaliação das Atividades de Apreciação, segundo Swanwick (2003)

		APRECIACÃO	
		Keith Swanwick – Ampliado por Luciana Del'Ben	
MATERIAIS	Sensorial	O estudante responde à “impressão geral” (Hentschke, 1994/95, p.41) causada pela música, podendo emitir julgamentos de valor ou sua opinião sobre a música ouvida. “O estudante reconhece com clareza diferentes níveis de intensidade; diferenças amplas de altura; mudanças evidentes de timbre e textura. Nada disso é tecnicamente analisado, não considerando(...)relações estruturais” (Swanwick, 1988, p.153). Como resposta à impressão geral da música, o estudante pode perceber elementos expressivos, mas não é capaz de justificá-los através dos Materiais musicais ou de associá-los com sentimentos, emoções, humores vivenciados no mundo extramusical. Podem surgir ainda respostas referencialistas, onde o aluno classifica a música como sendo, por exemplo, de ballet ou de dormir.	
	Manipulativo	Há evidências de maior discriminação durante a audição. “O estudante identifica mas não analisa formas de manipulação do material musical, por exemplo: trinados, tremolos, padrões escalares, glissandi, pulso constante ou oscilante, efeitos estereofônicos ou espaciais; sons instrumentais [e vocais] semelhantes e diferentes” (Swanwick, 1988, p.153); além disso, descreve características físicas e alguns procedimentos de execução dos instrumentos. O estudante torna-se capaz de acompanhar linearmente o discurso musical e pode responder a elementos expressivos da música, mas não é capaz de justificá-los através dos Materiais musicais ou de associá-los com sentimentos, emoções, humores vivenciados no mundo extramusical. Podem surgir ainda julgamentos, respostas referencialistas e tentativas de identificar o estilo ou gênero da música ouvida.	
EXPRESSÃO	Expressão Pessoal	“O estudante descreve a atmosfera geral, o humor ou caráter da passagem” (Swanwick, 1988, pp.153-154) e é capaz de justificá-los através dos Materiais musicais utilizados. O estudante 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” (ibid). O estudante pode emitir julgamentos sobre a música e tentar identificar seu estilo, gênero, época ou origem, com base nos Materiais musicais utilizados.	
	Vernáculo	“O estudante reconhece procedimentos musicais comuns e pode identificar certos elementos como metro, forma e extensão das frases, repetições, seqüências, síncopes, bordões e ostinati. Há alguma análise técnica” (Swanwick, 1988, p.154). Podem ocorrer 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 utilizados.	
FORMA	Especulativo	O estudante 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 a timbre vocal ou instrumental, altura, andamento, intensidade, ritmo e extensão das frases, sendo capaz de discernir o grau em as mudanças ocorrem e a medida em que estas são graduais ou repentinas.	
	Idiomático	O estudante 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 ou instrumentais específicos, ornamentos, transformação por variação, contraste de seções intermediárias.	

O quadro apresentado considera a faixa etária dos indivíduos, mas não o fixa de modo algum à idade cronológica. Deste 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 nestas transformações. É possível ainda abordar a seqüência 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 através de uma atividade temática, um projeto ou, especialmente, uma seqüência didática, tal como abordaremos no próximo capítulo.

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; 4- a atribuição de valores, ou o julgamento da apreciação musical, deve considerar alguns critérios para tal finalidade.

4 Procedimentos da pesquisa

4.1 Levantamento de informações preliminares

A pesquisa foi desenvolvida em um período de oito meses. Antes da intervenção junto aos alunos, como parte da pesquisa-ação propriamente dita, realizamos um levantamento prévio de informações sobre as práticas docentes relacionadas à apreciação dos gêneros musicais nas escolas de Ensino Médio.

Considerando a hipótese de que os professores encontram dificuldades para a abordagem dos gêneros musicais no currículo do Ensino Médio e a séria ausência de materiais e estudos em língua portuguesa sobre como efetivar este processo, consultamos formalmente os profissionais que estão ativos, com a finalidade de obter dados preliminares que poderiam ser preciosos para a estruturação da pesquisa-ação.

A ideia inicial era consultar um grupo de dez professores de música, a fim de identificar como eles costumavam desenvolver a apreciação e o ensino dos gêneros musicais em suas aulas. Esta atividade deveria ser realizada com professores habilitados em Música ou Educação Artística que atuassem no Ensino Médio.

4.1.1 Os professores de música consultados

Para o levantamento prévio das informações sobre a prática docente, realizamos uma consulta, por meio de questionário, a um grupo focal de professores de Música que atuavam no Ensino Médio.

Limitações inerentes ao tempo e recursos disponíveis para a consulta restringiram o número de professores entrevistados a um pequeno grupo formado por cinco indivíduos, que moravam ou atuavam nas cidades de Assis e Ourinhos, Estado de São Paulo.

O objetivo era perscrutar a ação destes profissionais, em busca de elementos que fossem comuns em suas práticas de ensino, especialmente no momento em

que envolvessem os gêneros musicais, reconhecendo nas respostas dadas os seus anseios e principais dificuldades encontradas no percurso.

O primeiro passo foi estabelecer contato com os profissionais, apresentando-lhes a proposta e fornecendo-lhes uma cópia do projeto de pesquisa. Os professores escolhidos e que concordaram em participar voluntariamente receberam o questionário semi estruturado por e-mail, além dos demais formulários para o comprometimento com a pesquisa (cf. apêndice A). Para organizar a atividade, estabelecemos um prazo de duas semanas para a entrega dos documentos.

Os professores de Música foram selecionados com base em alguns critérios: (1) disposição, interesse e acessibilidade para participar da pesquisa, respondendo aos questionários; (2) possuir experiência de pelo menos cinco anos como professor de componente de Música ou Arte no Ensino Médio; (3) estar atualmente ativo e (4) possuir formação específica na área.

Todos os professores consultados contavam com mais de cinco anos de experiência de ensino, o que evidencia-nos certa familiaridade com sua área de atuação. Três deles possuem licenciatura e especialização em Música, os outros dois são habilitados em Artes e possuem cursos de nível técnico na área musical. Em comum, todos possuem mais de cinco anos de prática de ensino e atuam no momento presente com alunos de Ensino Médio.

O processo foi relativamente curto, durando pouco mais de dois meses entre o contato formal, a coleta das informações pelo questionário e a tabulação e discussão dos dados obtidos, durante os meses de junho e julho de 2009.

4.1.2 Características da consulta

Como afirmamos anteriormente, entrevistar os professores que atuam no Ensino Médio tornou-se um ponto de partida para estabelecer como nossa intervenção prática na pesquisa-ação poderia ocorrer. Algumas questões postas no questionário procuravam informações sobre como os professores abordam a apreciação dos gêneros musicais em suas aulas e qual seria o espaço disponível

para esse tipo de tarefa na escola. Também procuramos averiguar quais seriam os gêneros musicais prestigiados em sala de aula e quais ficariam de fora.

As questões abertas foram formuladas com a intenção de permitir que os professores colaboradores escrevessem “livremente sobre o tema que foi proposto”. (GOLDENBERG, 1997, p.86), abordando desde as preferências pessoais dos professores até suas possíveis abordagens pedagógicas dos gêneros em sala de aula, conforme demonstrado no apêndice B.

4.1.3 Análise das respostas

Em virtude da opção de manter o anonimato dos professores colaboradores, preservando-lhes a devida privacidade, seus nomes e os nomes das instituições às quais estão vinculados foram omitidos no corpo deste trabalho. Doravante, trataremos os cinco professores como “P1” a “P5”.

Após a tabulação dos dados, organizamos as respostas dadas sobre o trabalho com os gêneros musicais, com a intenção de apresentar parte dos dados recebidos que consideramos mais relevante:

- Os cinco professores manifestaram preocupação com o ensino de diferentes gêneros musicais suas aulas;
- O professor P1 costumava apresentar gravações com exemplos destacados de cada gênero, com pendor para o seu gosto pessoal pelo jazz e a música de concerto;
- Os professores P2 e P3 consideraram que o tempo que dispõem para a tarefa de apreciar música no Ensino Médio é muito reduzido;
- Todos os professores gostariam de introduzir o jazz e/ou a música de concerto em suas aulas com maior frequência;
- Os professores P3 e P4 mencionaram que alguns de seus colegas que ministram outros componentes no Ensino Médio também utilizam a escuta de peças musicais em sala de aula, com o objetivo de “analisar a letra, a poesia”;

- O professor P5 considerou que os recursos materiais são importantes para a atividade de apreciação (boas condições de áudio e vídeo em sala de aula), mas as escolas onde ele atuou sempre negligenciavam este aspecto;
- Os professores P1, P2, P4 e P5 acreditam que esta música massificada, veiculada insistentemente pela mídia, contribuiria para a deterioração de uma escuta atenta.

4.2 Princípios metodológicos da pesquisa-ação

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 esta finalidade, a metodologia da pesquisa-ação apresentou-se como mais adequada.

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

Durante o desenvolvimento da pesquisa, priorizamos os imperativos destacados por Franco (2005), como

a realização conjunta entre pesquisadores e pesquisados, realização da pesquisa em ambientes onde ocorrem as próprias práticas; organização de condições de autoformação e emancipação aos sujeitos da ação; criação de compromissos com a formação e o desenvolvimento procedimentos críticos sobre a realidade e o desenvolvimento cultural dos sujeitos da ação. (FRANCO, 2005, p.489).

A disposição do cronograma da pesquisa: colher informações com os professores – fundamentação na bibliografia especializada – estabelecer contato com os alunos – intervenção através da aplicação das sequências didáticas –

produção a partir dos resultados – obedeceu ao sequenciamento proposto por Barbier (2007).

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.

O desenvolvimento da pesquisa-ação deu-se durante um tempo relativamente curto (BARBIER, 2007, p.56) para estabelecer em conjunto com os alunos, durante os quatro encontros definidos na escola, procedimentos que resultassem em uma intervenção estimuladora da apreciação dos diferentes gêneros musicais. Desse modo, foi preciso mobilizar situações de aprendizagem, estimular os alunos em sua participação e intervir de modo sensível.

Consideramos que a proposta poderia ser desenvolvida com uma turma do segundo ano do Ensino Médio, pois se espera que os alunos desta faixa etária já possuam – como mencionado por Zagury (1999) – um esquema mental conformado que torne perceptível 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 contribuíssem para o trabalho, envolvendo os participantes ativamente no processo em uma ação não trivial, mas essencialmente participativa, explica Thiollent (2005).

4.3 Desenvolvimento da pesquisa

4.3.1 A pesquisa em ação: descrição da primeira escola

No momento de escolher a instituição para a realização da pesquisa, procurou-se contemplar uma escola pública. Para tanto, colhemos dados sobre as instituições situadas na cidade de Assis, optando por uma unidade que franqueasse mais facilmente o acesso aos seus alunos, a fim de que pudéssemos iniciar nossos trabalhos.

A primeira intervenção através da pesquisa-ação deu-se com os alunos de Ensino Médio de uma classe de segunda série da Escola Técnica “Pedro D’Arcádia Neto”, escola pública estadual ligada ao Centro Paula Souza, na cidade de Assis – SP.

O Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza iniciou suas atividades em 06 de outubro de 1969, como uma entidade autárquica destinada a articular e desenvolver a educação tecnológica em nível Médio e Superior no Estado de São Paulo. Ligada à Secretaria do Desenvolvimento do Estado, no final do ano de 2010 a instituição contava com 198 Escolas Técnicas (ETEC) e 49 Faculdades de

Tecnologia (FATEC) ⁵. Por ocasião do segundo semestre de 2010, as Escolas Técnicas matricularam 49.612 alunos no Ensino Médio e 149.647 no Ensino Técnico (informação prestada, cf. nota abaixo).

Uma destas unidades é a Escola Técnica “Pedro D’Arcádia Neto”, situada na Vila Xavier, Rua Senhor do Bonfim, 1226. A inauguração da Escola deu-se em 2 de Abril de 1951. Anos depois, a antiga Escola Artesanal, como foi originalmente chamada em sua fundação, denominou-se Ginásio Industrial Estadual de Assis, e mais tarde pela Lei nº 753, de 11 de Novembro de 1975, passou a receber a denominação de Escola Estadual de 1º Grau “Pedro D’Arcádia Neto”, em homenagem ao poeta assisense e também professor da “Escola Industrial”.

Atualmente a Escola mantém o Ensino Médio e os cursos Técnicos em Açúcar e Álcool, Administração, Enfermagem, Informática, Mecânica e Meio Ambiente, conforme informou-nos a diretora da unidade.

Após o primeiro contato com a escola, fomos prontamente atendidos pela diretora, que comprometeu-se a franquear nosso acesso aos alunos e apoiar a pesquisa. A professora Coordenadora do Ensino Médio mostrou-se entusiasmada com a proposta – coincidentemente, ela também era a professora da disciplina de Arte na unidade escolar – e apoiou-nos decisivamente durante todo o processo, inclusive participando dos encontros com os alunos.

A escolha recaiu sobre os alunos da segunda série do Ensino Médio pelo fato de que durante esta série os conteúdos relacionados à educação musical – no componente curricular Arte – devem ser abordados, conforme orientações emanadas da Proposta Curricular do Estado de São Paulo (2008), seguida pelas Escolas Técnicas administradas pelo Centro Paula Souza.

O espaço reservado para os encontros foi a própria sala de aula da segunda série, que contava com um ambiente adequado para as atividades de apreciação musical, pois dispunha de acomodação para todos os alunos, com ar condicionado, aparelhagem de som de boa qualidade, computador e projetor multimídia.

⁵ As informações sobre a instituição Centro Paula Souza para a nossa pesquisa foram fornecidas pela Supervisão Educacional da Região de Marília, gentilmente cedidas pela supervisora regional, baseadas no material contido no Banco de Dados do CEETEPS.

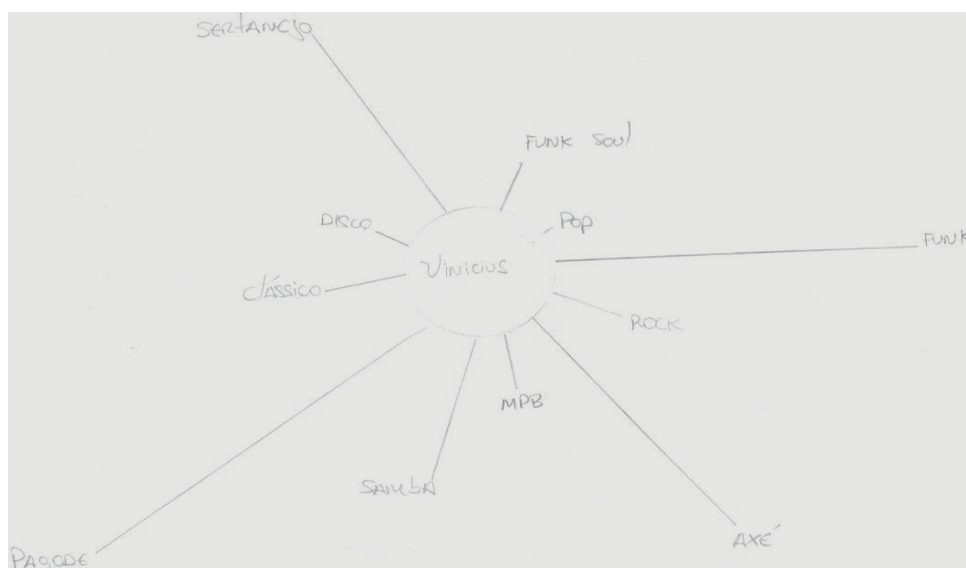
4.3.1.1 Contato com os alunos do Ensino Médio

O ingresso do pesquisador como *observador participante* (BARBIER, 2007, p.127) na comunidade deu-se por meio de recomendação feita pela professora de Arte e coordenadora do Ensino Médio na Etec Pedro D’Arcádia Neto. 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 quanto 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 realizarem 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 (MURPHEY, p.50, 1992) ⁶:

Figura 2 – Mapa produzido pelos alunos



⁶ Relacionamos outros dois mapas produzidos pelos alunos no Apêndice D.

Um dos objetivos iniciais desta 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 deste texto.

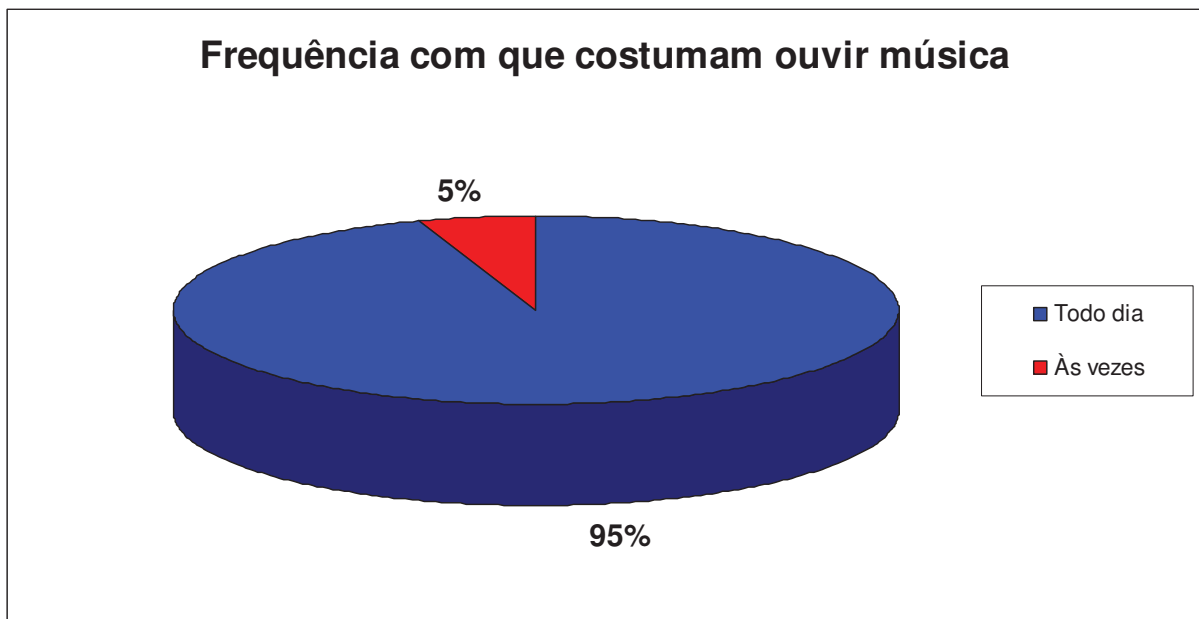
Swanwick (2003) considera que os caminhos para atingir os alunos são igualmente muitos e variados, encorajando os sistemas educacionais a reconhecer esta diversidade. Para o autor, “as pessoas tornam-se musicalmente engajadas quando olham a atividade como significativa e autêntica” (SWANWICK, 2003, p.54).

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 este caminho, esperava-se que o aluno começasse “a apropriar-se da música por si mesmo” (SWANWICK, 2003, p. 67), considerando que esta 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 este 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 desta informação foi feita posteriormente, com a aplicação de um questionário (cf. Apêndice E), onde 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 – 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 destas atitudes, enfim, da disposição de ouvir uma palheta de gêneros maior do que o habituado.

Ressaltamos, obviamente, o número expressivo de alunos – 95 % deles, em uma sala de 40 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 estes adolescentes.

Os três encontros seguintes com a classe de Ensino Médio seriam baseados no desenvolvimento das sequências didáticas, expostas nos itens posteriores deste presente trabalho.

4.3.2 A pesquisa em ação: descrição da segunda escola

Escolhemos uma segunda instituição para a realização da pesquisa, novamente contemplando uma escola pública e optando por uma unidade que franqueasse o acesso aos seus alunos, a fim de que pudéssemos continuar nossos trabalhos.

A segunda intervenção através da pesquisa-ação deu-se com os alunos de Ensino Médio em duas classes de segunda série da Escola Estadual “Cleophânia Galvão da Silva”, escola pública ligada à Secretaria Estadual de Educação.

Situada na Vila Operária à Rua Luiz Nóbile, 487, seu formato atual como estabelecimento de ensino foi concebido em 1976, a partir da fusão do antigo Grupo Escolar da Vila Operária e o Ginásio Estadual Prof. Léo Pizzato, ambos localizados no mesmo bairro.

Atualmente a Escola mantém o Ensino Médio e o segundo ciclo do Ensino Fundamental, com 505 alunos matriculados em diferentes turmas. Sua clientela provém das regiões periféricas da cidade de Assis e é composta por indivíduos oriundos de famílias com renda média relativamente baixa e pouca escolaridade.

Após o primeiro contato com a escola, fomos prontamente atendidos pelo vice-diretor e a coordenadora pedagógica, que se comprometeram a prestar todo o apoio necessário a pesquisa.

Pelos mesmos motivos anteriormente expostos em relação à Escola 1, optamos por trabalhar com as duas classes de segunda série do Ensino Médio, que somadas contavam com 38 alunos. O espaço reservado para os encontros foram as próprias salas de aula da segunda série, que possuíam um ambiente adequado para as atividades de apreciação musical, dispo de acomodação para todos os alunos, com aparelhagem de som de boa qualidade, computador e projetor multimídia.

4.3.2.1 Contato com os alunos na segunda escola

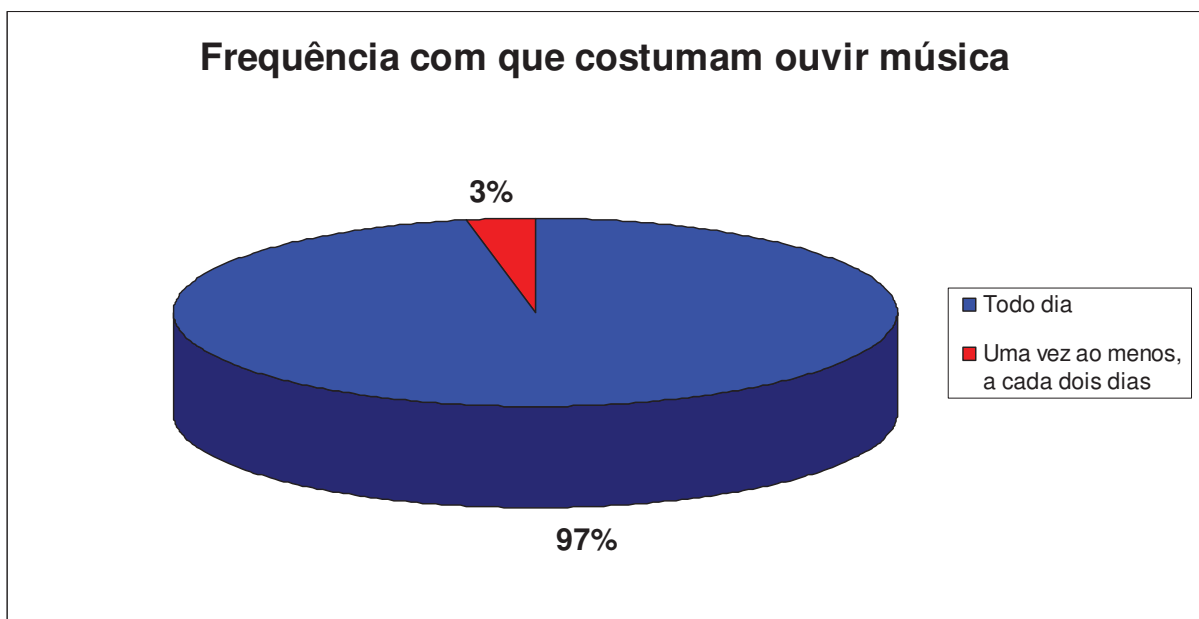
O ingresso do pesquisador como *observador participante* (BARBIER, 2007, p.127) na comunidade deu-se por meio de recomendação feita pela coordenadora pedagógica. Para a realização da intervenção prática, ocupamos um período de três

encontros, com duração de cem minutos cada, realizados durante o momento das aulas de Arte previstas no currículo da segunda série.

A estrutura do encontro foi basicamente idêntica àquela aplicada na escola 1, sendo reduzida apenas a quantidade de sequências didáticas efetivadas, devido ao menor número de encontros disponíveis.

Nas primeiras discussões realizadas em classe, percebemos que os alunos novamente possuíam um envolvimento intenso com a atividade de apreciação musical, pois a maioria relatou que costumava praticá-la diariamente. A confirmação foi feita ainda na primeira reunião, com a aplicação de um questionário (cf. Apêndice E) onde os alunos reforçariam este dado:

Gráfico 2 – Frequência com que os alunos do Ensino Médio da Escola 2 costumam ouvir música



Ressaltamos novamente o número expressivo de alunos – 97 % deles, em uma sala de 33 pessoas presentes no encontro – que costumam ouvir música todos os dias.

Os três encontros seguintes com a classe de Ensino Médio seriam baseados no desenvolvimento das sequências didáticas de *rock*, *jazz* e *samba-rock*, sobre as quais pretendemos discorrer um pouco mais adiante, avaliando os seus resultados práticos na intervenção.

4.3.3 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 este 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 e 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 e CRISTÓVÃO, 2006, p.551)

A diversidade dos gêneros musicais e a busca por elementos de regularidade entre estes, 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 a seguir 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, onde 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, onde 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 próximos módulos. Pela natureza da atividade de apreciação, recorreremos às discussões e as 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 onde 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 na 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 destes elementos musicais e 3- o contexto da produção e veiculação do material musical verificado.

Uma possível adaptação do trabalho destes autores para o campo de atuação musical poderia ser descrita nos seguintes passos:

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	Por meio de: a) Pesquisa / discussão sobre o gênero escolhido. b) Apreciação de gravações do gênero, explorando e estabelecendo relações entre: - sua função e contexto social, - seu conteúdo musical, - sua estrutura composicional (melodia, harmonia, padrões rítmicos, texturas musicais), - seu gênero e estilo (análise musical), c) Seleção de uma peça do gênero para um estudo mais aprofundado.
4. ATIVIDADE DE APRECIÇÃO	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	Com o objetivo de aproximá-lo dos gêneros comumente aceitos pelos alunos e que circulam socialmente em seu grupo. Requer uma retomada do Passo 3, com a finalidade de definir especificamente: - sua função e contexto social, - seu conteúdo musical, - sua estrutura composicional (melodia, harmonia, padrões rítmicos, texturas musicais), - 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 através de execuções, debates, chats, partilha de arquivos eletrônicos entre os alunos.

Esta 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 seqüências didáticas podem ser concebidas. (SCHNEUWLY e DOLZ, 1999, p.11).

Os procedimentos pedagógicos do pesquisador precisarão ser ajustados em função das culturas e gêneros musicais com os quais se opta por 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 destes gêneros possui.

O que será preservado na aplicação das seqüências 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 melhor compreensão da parte dos alunos;

c) A seleção das atividades ou seqüências 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 F estão transcritas as seqüências didáticas produzidas no decorrer desta pesquisa. Nossa intenção, ao divulgá-las na íntegra, não é “pedir aos professores que realizem todas as seqüências, 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).

4.3.4 Atividades propostas nos módulos

As atividades propostas aos alunos através das sequências didáticas procuravam atender à evocação de uma “estética da sensibilidade” prefigurada pelos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (2000), 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), demonstrada no anexo D.

Citada nos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (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, esta 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).

Esta intervenção pela ação amparou-se nas orientações verificadas nos PCNEM (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).

Eis os resultados obtidos, sob uma análise quantitativa:

Gráfico 3 – Preferências de gêneros musicais dos sujeitos da pesquisa na escola 1

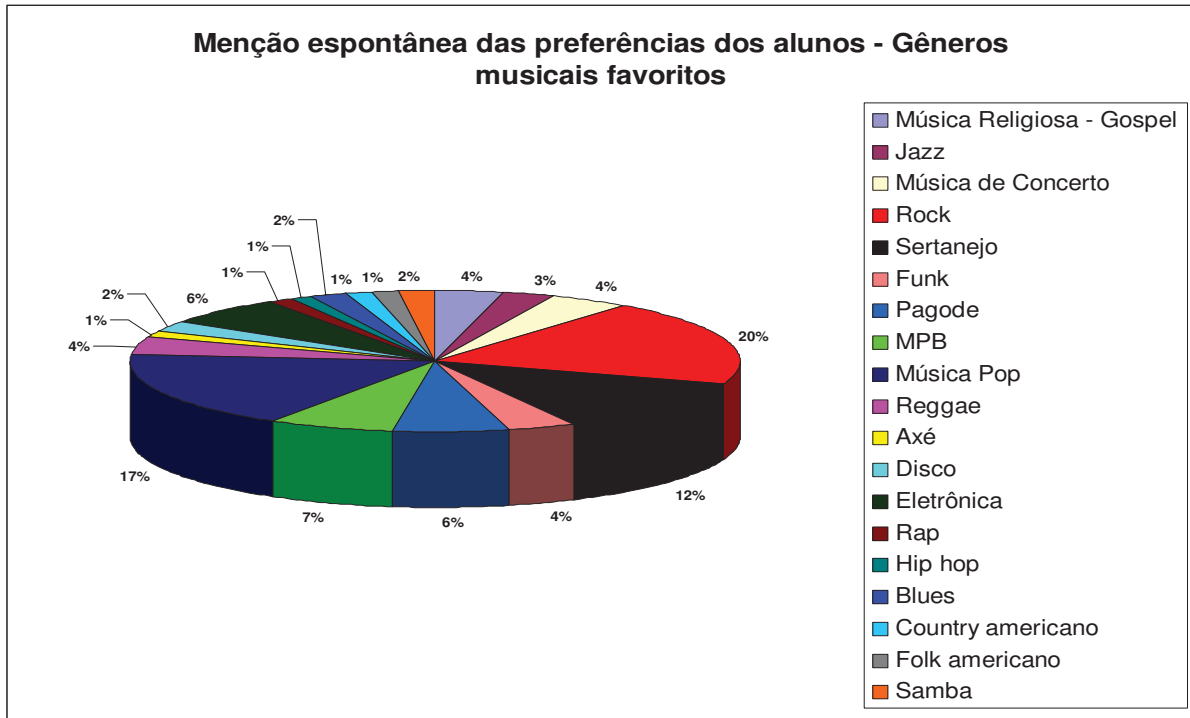
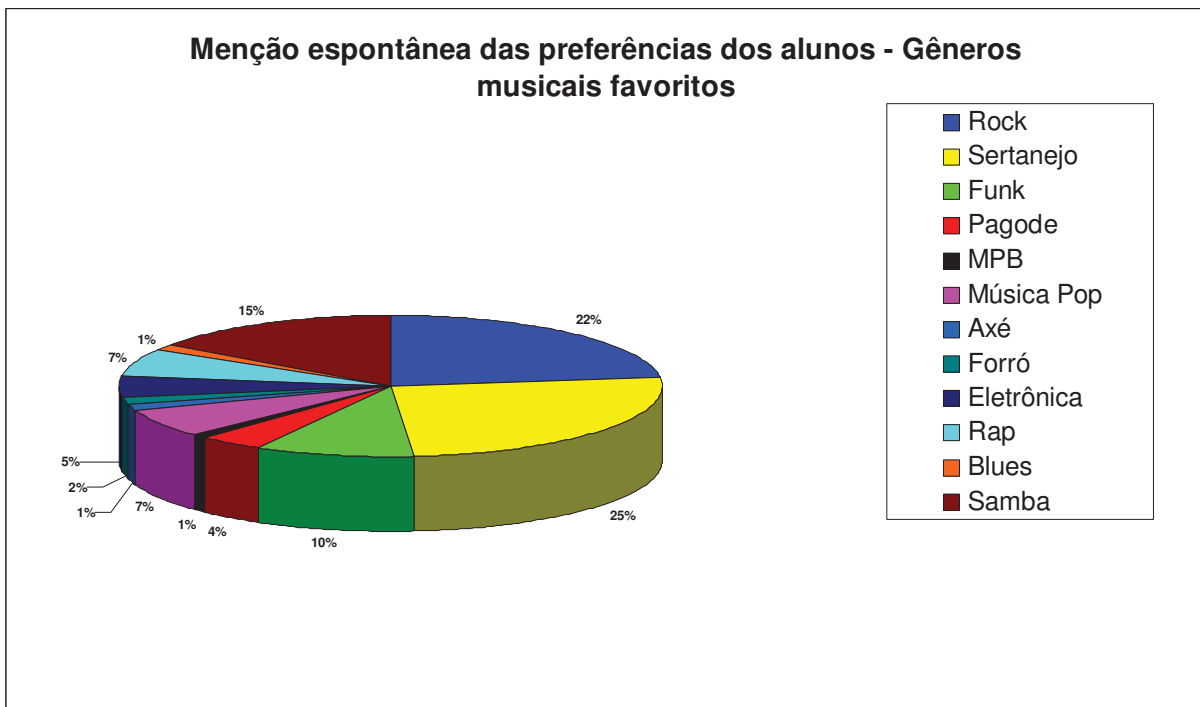


Gráfico 4 – Preferências de gêneros musicais dos sujeitos da pesquisa na escola 2



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 e Mallson (1989) – ao conhecimento tácito, implícito nas práticas de músicos e professores mais experientes. Após a coleta de dados sobre os gêneros musicais foi possível a seguinte ordenação, exposta no quadro a seguir, que apresenta a distribuição das sequências didáticas desenvolvidas durante a intervenção do pesquisador entre os alunos da segunda série do Ensino Médio.

**Quadro 5 – Sequências Didáticas para a
Apreciação dos Gêneros Musicais - Distribuição**

AGRUPAMENTO por objetivos específicos	SEQUÊNCIA / GÊNERO
Identificar o tema musical em uma gravação e a estrutura formal.	01- Jazz
Identificar padrões rítmicos e situar o contexto sócio-histórico da peça.	02- Rock
Identificar padrões rítmicos e a estrutura formal da canção.	03- Samba-rock

4.3.4.1 Sequência Didática – Jazz

Como não pretendíamos isolar as sequências didáticas elaboradas durante a pesquisa em unidades completamente independentes, mas que elas possuísem 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 manifestaram-se 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 ele 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. Este 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 e 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 européia, 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 idéia 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. Estes 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 estes vários elementos “auralmente” separados. Nosso trabalho, durante a intervenção, foi auxiliar os alunos a direcionarem sua apreciação a este 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*⁷, como

⁷ 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.

“Cantaloupe Island”, que poderiam apresentar dificuldades para o reconhecimento imediato:

Figura 4: Tema de “Cantaloupe Island”, de Herbie Hancock

melodia

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 - 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” – 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 do 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, os alunos 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 manifestarem-se com um sinal visível (levantando os braços, acenando) as entradas do tema principal durante a nova escuta.

Pela limitação imposta pelo tempo, a avaliação da atividade de apreciação da peça “Blue Train” foi feita por amostragem, durante a discussão em sala na Escola 1. Os cinco alunos consultados, ao manifestarem-se positivamente sobre a

escuta do tema e o reconhecimento de suas próximas entradas durante a gravação exibida, poderiam ser considerados como avançados para um nível adiante daqueles propostos por Swanwick (2003), encaminhando-se possivelmente para os Níveis “Expressão Pessoal” ou “Vernacular”, considerando que pelas primeiras informações levantadas estes alunos encontravam-se no nível “Sensorial”.

Na outra turma, da Escola 2, onde foram trabalhadas as atividades de apreciação, foi possível que os alunos realizassem 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). Estes resultados serão apresentados no capítulo seguinte.

4.3.4.2 Sequência Didática – Rock

O rock foi o próximo gênero 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 este 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, neste 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 6: 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 americano, 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 estas 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. Apesar 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 formação rítmica, e que observassem também o figurino e a coreografia apresentados no vídeo.

Baseado 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 formação industrial e própria para o consumo nas grandes cidades.

Portanto, em seus primórdios, o gênero *rock* era mal-visto 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 trocarem gravações por

seus aparelhos eletrônicos e pela Internet e a exibição de um documentário foi sugerida pelo pesquisador como atividade extraclasse. Uma sugestão ampliada de abordagem histórica do rock está relacionada nas informações disponibilizadas para a sequência didática, no apêndice F.

4.3.4.3 Sequência Didática – 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 este subgênero, precisamos considerar o baixo número de referências bibliográficas, o que nos levou buscarmos referências indiretas sobre o samba-rock.

Em seus primórdios, o samba-rock recebeu outros nomes no Brasil como “sambalanço” 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 seqüência 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 um 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;

Figura 7: Padrão rítmico do rock, do livro de Peter Erskine (ERSKINE, 1987, p.43).

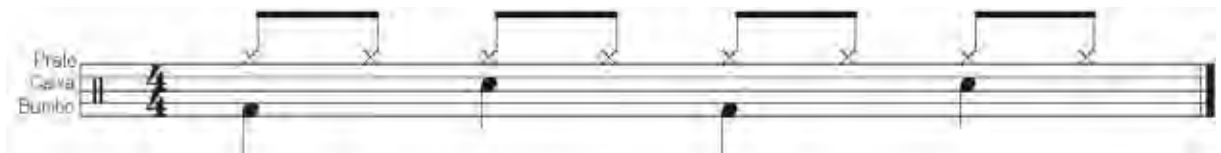
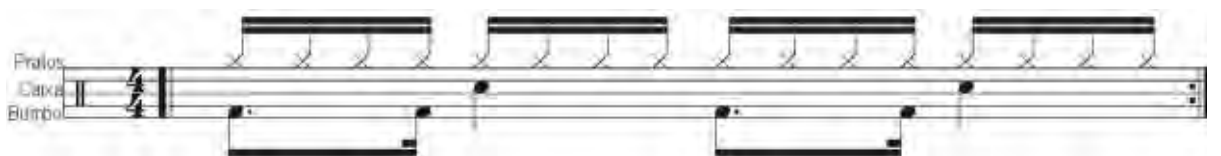


Figura 8: Padrão rítmico do samba-rock, presente nas canções “Réu Confesso” e “Gostava Tanto de Você” de Tim Maia (1973).



5- A inflexão vocal - a interpretação propriamente dita – aproxima-se mais dos cantores da Motown norte-americanos do que a interpretação dos sambas do início do século XX em diante ou mesmo dos cantores de samba bossa nova dos anos finais de 1950. Outras gravações podem ser exibidas, para efeito de comparação, como “Sir Duke” (1976) de Stevie Wonder.

6- Uma aproximação do funk norte americano, demonstrada pelo uso dos naipes de metais e guitarras elétricas.

O trabalho com esta sequência didática visava permitir que os alunos reconhecessem a forma e a estruturação rítmica deste gênero, comparando-os com o rock anteriormente apreciado e com o samba tradicionalmente praticado no Brasil e com o tradicional samba brasileiro, em suas diversas manifestações anteriores à década de 1960.

5 Resultados obtidos pela pesquisa-ação

Os resultados da pesquisa-ação poderiam ser analisados em seus dois possíveis desdobramentos: aqueles obtidos junto aos alunos através da intervenção, que visavam a 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 os 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 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 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. A noite costumo me deitar mais cedo, para que antes de dormir eu possa escutar as músicas na rádio local da cidade.

[...] Costumo ouvir música todos 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 eu acho que fico mais calmo.

As respostas enfatizam os números apresentados nos Gráficos 1 e 2 do presente texto e inequivocadamente reforçam a importância atribuída pelos jovens ao ato de escutar música, ainda que esta escuta ocorra em muitas situações de modo despretensioso.

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 eu 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).

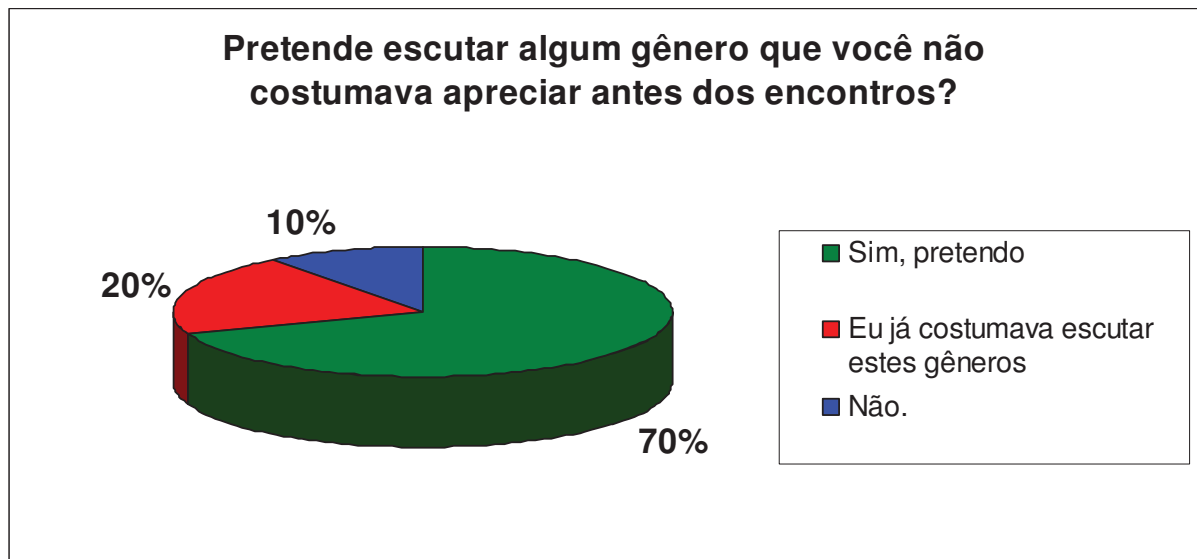
[...] Aprendi muito sobre os temas musicais, algo que eu não havia percebido antes, e os equívocos evidentes na denominação dos gêneros musicais cometidos por boa parte das pessoas.

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

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

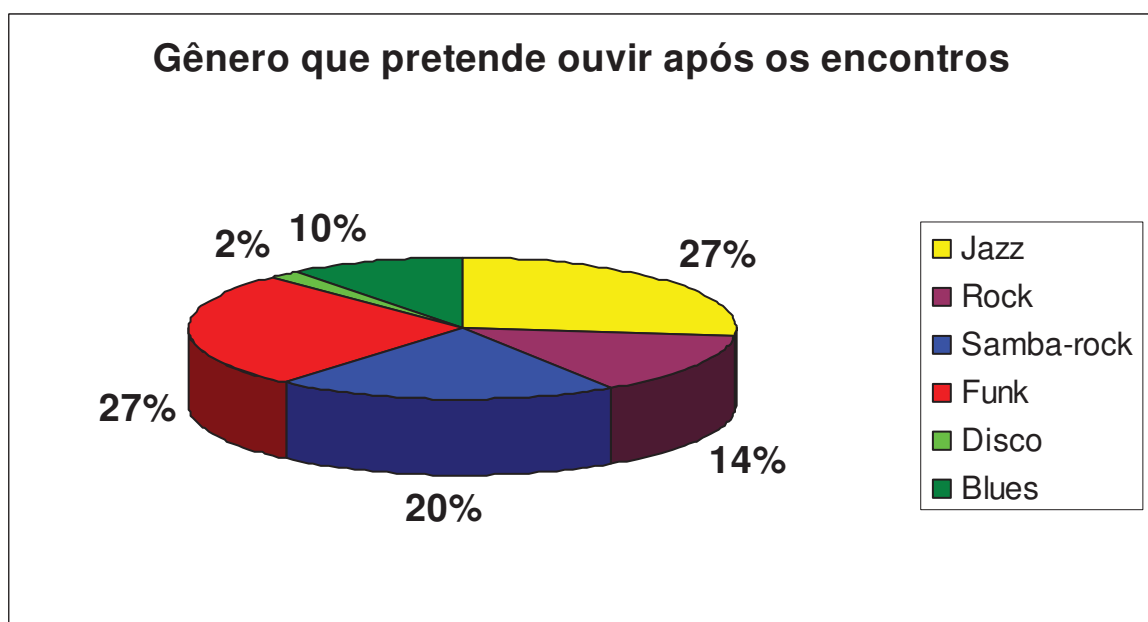
E uma parcela significativa dos alunos foi mobilizada para apreciar gêneros musicais que não faziam parte de seu repertório pessoal:

Gráfico 5 – Pretensão de escuta dos gêneros musicais entre os sujeitos da pesquisa, após aplicação das sequências didáticas



O gráfico a seguir demonstra quais gêneros musicais, dentre os apresentados nas sequências didáticas, despertaram de maneira proeminente a curiosidade dos alunos e seu desejo de retomarem a apreciação destes:

Gráfico 6 – 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 onde 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 seriam evidências 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 no nível “Vernáculo” ou “Vernacular”:

Gráfico 7 – Reconhecimento dos materiais musicais pelos alunos – timbre

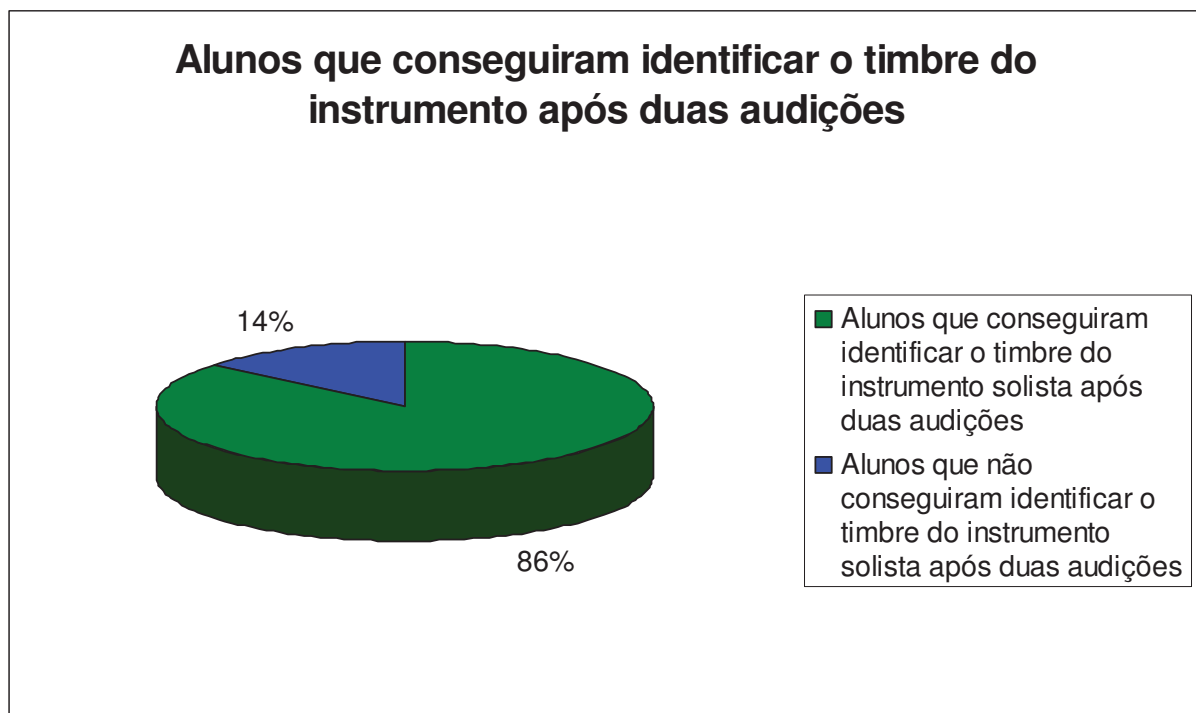
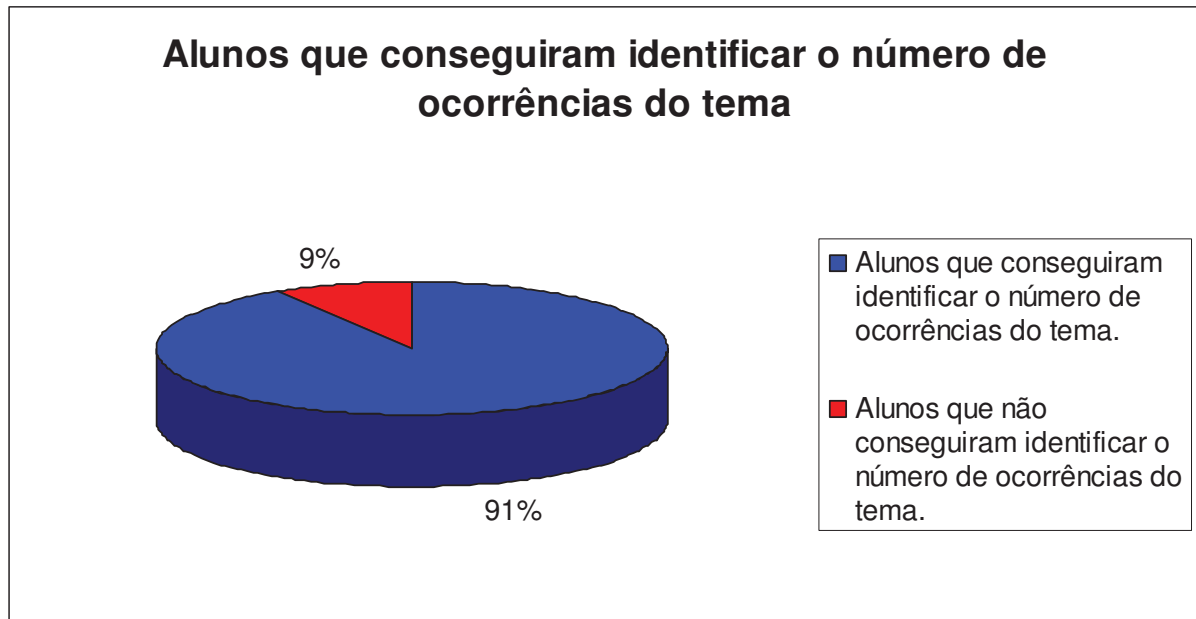


Gráfico 8 – Reconhecimento de forma e estruturação musical pelos alunos



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 F), 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 e DOLZ, 1999, p.7)

O entendimento desta 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, 171).

Se ao menos uma parte desta 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.

6 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 contribuísse 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, p.91, 2008).

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 o acesso a Internet, escutar Música é certamente uma das atividades mais persistentes na rotina dos adolescentes que frequentam o Ensino Médio.

A qualidade e o comprometimento desta escuta quase ininterrupta podem ser discutidos na escola. O professor atento deve aproveitar interesse e envolvimento tão intenso, 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 nossa dissertação, 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 e 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 através de 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

- 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.
- BALLARD, M.E. et al. **Genre of music and lyrical content**: expectation effects. The Journal of Genetic Psychology, n. 160 (4), 1999. p. 476-487.
- BAMBERGER, J. S.; BROFSKY, H. **The art of listening**: developing musical perception. New 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**. Tradução 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. 1 CD-ROM.
- BEAUSSANT, P. et al. As Formas e os Gêneros Musicais. In: MASSIN, Jean & Brigitte. **História da Música Ocidental**. Tradução Costa, et al. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1997.
- BELLEST, Christian; MALSON, Lucien. **Jazz**. Campinas: Papyrus, 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). **Idéias em Educação Musical**. Porto Alegre: Editora Mediação 1999.
- _____ (Org). Apreciação Musical por Músicos Experientes. In: BEYER, Esther; KEBACH, Patrícia (org). **Pedagogia da Música: experiências de apreciação musical**. Porto Alegre: Editora Mediação, 2009. p.123-134.
- 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**. London: Arnold Publishers, 2002. p. 65-83.

BRASIL. Congresso Nacional. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96. **Diário Oficial da União**. Brasília, 24 de dezembro de 1996.

_____. Congresso Nacional. Lei Complementar nº 11769/08 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, Volume VI, Number 3. USA: University of Illinois, 1995.

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. In: **Revista Brasileira de Educação**. n.21, set/dez. Rio de Janeiro: 2002. p.61-74.

CHEVALLARD, Y. **La Transposition Didactique**: du savoir savant au savoir enseigné. Paris: Ed. La Fenseé Sauvage, 1991.

COLTRANE, John. **Blue Train**. Milwaukee: Hal Leonard Publishing, 1991. 1 Partitura. Trompete, Sax, Piano.

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, jun. 2009. p. 110-125.

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**. v.6, n.3, Tubarão: set./dez. 2006. p.547-573.

DOLZ, Joaquim et al. Sequências Didáticas para o Oral e a Escrita: apresentação de um procedimento. In: ROJO, Roxane; CORDEIRO, Gláís S. (Org.). **Gêneros Oraís e Escritos na Escola**. Tradução Roxane Rojo e Gláís Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2004. p.95-128.

DUARTE, Rodrigo. Sobre a Possibilidade de uma Ética da Escuta Musical. In: DUARTE, Rodrigo e SAFATLE, Vladimir (Org.). **Ensaio sobre Música e Filosofia** São Paulo: Associação Editorial Humanitas, 2007. p.127-146

DUARTE, Mônica de A.; MAZZOTTI, Tarso B. **Representações Sociais de Música:** aliadas ou limites do desenvolvimento das práticas pedagógicas em música? Educ. Soc., Campinas, vol. 27, n. 97, set./dez. 2006. p. 1283-1295. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>

DUARTE JR., João F. **Porque Arte Educação.** Campinas: Papyrus, 1983.

ECO, Umberto. **Como se Faz Uma Tese em Ciências Humanas.** Tradução de Ana Falcão Bastos e Luis Leitão. Barcarena: Editorial Presença, 1997.

_____. **Apocalípticos e Integrados.** 6 ed. Tradução 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.

FONTEERRADA, 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, dezembro de 2002. p.05 - 41.

FRANCO ATIRADOR.JPG. 2011. Altura: 778 pixels. Largura: 590 pixels. 72dpi. 32 BIT CMYK. 72 kb. Formato JPEG. Compactado. Disponível em: <<http://bobagento.com/franco-atirador/>>. Acesso em: 06 jun. 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: SciELO - Scientific Electronic Library On-line. Disponível em:<<http://www.scielo.br>>. Acesso em: 13 de outubro de 2010.

FRIEDLANDER, Paul. **Rock and Roll:** uma história social. Rio de Janeiro: Editora Record, 2002.

FRITH, Simon et al. **The Cambridge Companion to Pop and Rock**. Edinburg: 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**. New Albany: Jamey Aebersold, 1978. 1 Partitura. Trompete, Piano.

HARGREAVES, D.J.; NORTH, A.C.. **The Social Psychology of Music**. Oxford: Oxford University Press, 1997.

HARNONCOURT, Nikolaus. **O Discurso dos Sons**. Tradução Marcelo Fagerlande. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1998.

HERMANN, Nadja. **Autocriação e Horizonte Comum: ensaios sobre educação ético-estética**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2010.

HOBSBAWM, 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, jan./abr. 2006. p. 191-198.

ISHIGURO, Kazuo. **Noturnos: histórias de música e anoitecer**. Tradução Fernanda Abreu. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

JOHNSON, J. J. Who Needs the Classical Music? Cultural Choice and Musical Value. New York: Oxford University Press, 2002. In: CLARKE, Eric F. **Ways of Listening: an ecological approach to the perception of musical meaning**. New 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: Editora Mediação, 2009. p.97-108.

KLEE, Paul. **Sobre a Arte Moderna e Outros Ensaios**. Tradução Pedro Sussekind. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2001.

LEWIS, B.E., & SCHMIDT, C. P. Listeners Response to Music as a Function of Personality Type. In: **Journal of Research in Music Education**, n. 39, 1991. 311-321

LIMA JÚNIOR, Fanuel M. de. **A Elaboração de Arranjos para Canções Populares para Violão Solo**. Dissertação de Mestrado. Campinas, 2003.

LUNDQUIST, B. e SZEGO, C. K. **A Music Education Perspective in Music of the World's Cultures**: a source book for music educators. United Kingdom. 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, set./dez. 2006. p.547-573.

MARTÍN-BARBERO, Jesus. **Communication, Culture and Hegemony**. London: Sage Publications, 1993.

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**. New 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**. London: 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: Editora Sulina, 2008.

QUIGNARD, Pascal. **Ódio à música**. Tradução Ana Maria Scherer. Rio de Janeiro: Rocco, 1999.

REIMER, Bennett. **A Philosophy of Music Education**. New Jersey: Prentice Hall, 1989.

RIZZON, Flávia G. A Música e Suas Significações. In: BEYER, Esther; KEBACH, Patrícia (Org). **Pedagogia da Música: experiências de apreciação musical**. Porto Alegre: Editora Mediação, 2009. p.51-68.

ROEDERER, Juan G. **Introdução à Física e Psicofísica da Música**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2002.

SACKS, Oliver. **Alucinações Musicais**. Tradução 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**. Coordenação de Maria Inês Fini. São Paulo: SEE, 2008.

SCHAFER, Murray. **O Ouvido Pensante**. Tradução Marisa Fonterrada et al. São Paulo: 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 nº 11 Mai/Jun/Jul/Ago. ANPED, 1999. p.5-16. Disponível em <http://www.anped.org.br/rbe/rbedigital/RBDE11/RBDE11_03_BERNARD_E_JO_AQUIM.pdf> Acessado em 20/06/2009.

SCHWARTZ, K.D., & FOUTS, G.T. **Music preferences, personality style, and developmental issues of adolescents**. Journal of Youth and Adolescence, 32 (3), 205-221, 2003.

SEBESKY, Don. **The Contemporary Arranger**. Revised Edition. Van Nuys: Alfred Publishing Co., 1984.

SEKEFF, Maria de Lourdes. **Da Música: seus usos e recursos**. 2.ed. São Paulo: Editora UNESP, 2007.

SHAFFER, Peter. **Amadeus: Screenplay**. Final Draft, December, 1982.

SHAW, Arnold. **Dictionary of American Pop/Rock**. New York/London: Schirmer Books – Collier Mcmillan Publishers, 1982

STIFFT, Kelly. Apreciação Musical: conceito e prática na educação infantil. In: BEYER, Esther; KEBACH, Patrícia (org). **Pedagogia da Música: experiências de apreciação musical**. Porto Alegre: Editora Mediação, 2009. p.27-36.

STRAVINSKY, Igor. **Poética Musical em Seis Lições**. Tradução Luiz Paulo Horta. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1996.

SWANWICK, Keith. **Ensinando Música Musicalmente**. Tradução Alda Oliveira e Cristina Tourinhos. São Paulo: Moderna, 2003.

_____. **Musical Knowledge:** intuition, analysis and music education. Routledge: London, 1994.

TEKMAN, H.G., & HORTAÇSU, N. **Music and social identity:** stylistic identification as a response to musical style. *International Journal of Psychology*, 37 (5), 227-285. 2002.

THÉBERGE, Paul. "Plugged in": technology and popular music. In: FRITH, Simon et al. **The Cambridge Companion to Pop and Rock**. Edinburg: Cambridge University Press, 2001. p.03 -25.

THIOLLENT, M. **Metodologia da Pesquisa-Ação**. 14. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2005.

TINHORÃO, José R. **História Social da Música Popular Brasileira**. São Paulo: Editora 34, 1998.

_____. **Música Popular:** um tema em debate. 3. ed. São Paulo: Editora 34, 1997.

_____. **Pequena História da Música Popular**. Petrópolis: Editora Vozes, 1974.

TRAGTENBERG, Lívio. **Música de cena**. São Paulo: Editora Perspectiva, 1999.

ULHÔA, Martha T. de. **Nova 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: Editora Novas Metas, 1984.

WILLEMS, Edgar. **Educacion 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: Cia. das Letras; Círculo do Livro, 1989.

WONDER, Stevie. **Sir Duke**. Florida: Columbia Pictures Publications, 1976. 1 Partitura. Voz masculina, Piano.

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.

BIBLIOGRAFIA CONSULTADA

- ALFAYA, M. e PAREJO, E. **Musicalizar**: uma proposta para a vivência dos elementos musicais. Brasília: Ed. Musimed, 1987.
- BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In: _____. **Estética da criação verbal**. Trad. Paulo Bezerra. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- CAGE, John. **De Segunda a Um Ano**. São Paulo: Hucitec, 1985.
- SANTOS, Fátima C. dos. **Por uma Escuta Nômade**: a música dos sons da rua. São Paulo: EDUC, 2002.
- COLLINS, Hatie. **Lady GaGa: the future of pop?** The Sunday Times – Online Version, 14, december, 2008. Disponível em <http://entertainment.timesonline.co.uk/tol/arts_and_entertainment/music/article5325327.ece?token=null&offset=0&page=1> . Acessado em 13/07/2010.
- CROCKER, Richard. **A History of Musical Style**. New York: McGrawHill, 1966.
- HARGREAVES, David J. **The Developmental Psychology of Music**. Cambridge: Cambridge Press, 1986.
- LEVINE, Mark. **The Jazz Theory Book**. Petaluma: Sher Music Co., 1995.
- MARIZ, Vasco. **História da Música do Brasil**. 6ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2005.
- MARTINS, Raimundo. **Educação Musical**: conceitos e preconceitos. Rio de Janeiro: Funarte, 1985.
- MASSIN, Jean & Brigitte. **História da Música Ocidental**. Tradução Teresa R. Costa et al. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1997.
- MIDDLETON, Richard. **Voicing the Popular**: on the subjects of popular music. London: Routledge Press, 2006.
- MOTTA, Nelson. **Vale Tudo**: o som e a fúria de Tim Maia. Rio de Janeiro: Objetiva, 2006.
- NENÊ. **Ritmos do Brasil**. São Paulo: Trama, 1999.
- PAZ, Ermelinda A. **Pedagogia Musical Brasileira no Séc. XX**: metodologias e tendências. Brasília: Editora Musimed, 2000.
- RIBEIRO, Sônia Tereza da Silva. Considerações sobre Diretrizes, Currículos e a Construção do Projeto Pedagógico para a Área de Música. In: **Revista da ABEM**, nº8. Porto Alegre: ABEM, 2003. p. 39-45.

APÊNDICE

APÊNDICE A – Questionário aplicado aos professores de Música

APÊNDICE B – Termo de consentimento - alunos

APÊNDICE C – Questionário aplicado aos alunos

APÊNDICE D – Mapas produzidos pelos alunos

APÊNDICE E – Sequencias didáticas propostas aos alunos

APÊNDICE A – Termo de consentimento da pesquisa - professores

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Estamos realizando uma pesquisa intitulada **ENSINO DE GÊNEROS MUSICAIS NA ESCOLA** e gostaríamos que participasse da mesma. O(s) objetivo(s) desta (são) FORMULAR BASES PARA O ENSINO DE MÚSICA na ESCOLA. Participar desta pesquisa é uma opção e no caso de não aceitar participar ou desistir em qualquer fase da pesquisa fica assegurado que não haverá perda de qualquer benefício.

Caso aceite participar deste projeto de pesquisa gostaríamos que soubessem que: COLETAREMOS DADOS QUANTO AO TRABALHO DOCENTE REALIZADO EM CLASSES DE ENSINO MÉDIO, DESTACANDO A DIVULGAÇÃO DOS RESULTADOS PARA FINS CIENTÍFICOS, COMO REVISTA, CONGRESSOS E USO DE IMAGEM COM A **NÃO** IDENTIFICAÇÃO DO SUJEITO (IDENTIDADE PRESERVADA).

Eu, _____ portador do RG _____
 autorizo minha participação na pesquisa intitulada **ENSINO DE GÊNEROS MUSICAIS NA ESCOLA**. Declaro ter recebido as devidas explicações sobre a referida pesquisa e concordo que minha desistência poderá ocorrer em qualquer momento sem que ocorra quaisquer prejuízos físicos, mentais ou no acompanhamento deste serviço. Declaro ainda estar ciente de que a participação é voluntária e que fui devidamente esclarecido (a) quanto aos objetivos e procedimentos desta pesquisa.

Nome do professor: _____

Data: _____

Certos de poder contar com sua autorização, colocamo-nos à disposição para esclarecimentos, através do (s) telefone (s) 18-97847840 falar com Paulo Constantino, RESPONSÁVEL PELA PESQUISA E DISCENTE, PÓS GRADUANDO DO CURSO DE EDUCAÇÃO DA UNESP – MARÍLIA.

Autorizo,

Data: ____/____/____

 (Nome do voluntário)

APÊNDICE B – Questionário aplicado aos professores de música



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
"JÚLIO DE MESQUITA FILHO"
Campus de Marília
Faculdade de Filosofia e Ciências
CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Questionário aplicado aos professores de Música

- 1- Você costuma abordar a apreciação musical em suas aulas? Como costuma fazer isso?

- 2- Com que frequência (periodicidade) você faz isso?

- 3- Você analisa junto com os alunos as peças musicais apreciadas em sala de aula? Qual é a sua metodologia para esta atividade?

- 4- Quais gêneros musicais você costuma abordar em sala de aula?

- 5- Quais gêneros musicais você gostaria de abordar (mas não costuma fazê-lo), se dispusesse de condições ideais?

- 6- Baseado em sua experiência em sala de aula, até que ponto você considera que o aparato midiático (rádio, internet, televisão) interfere nos modos de apreciação musical dos seus alunos?



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
"JÚLIO DE MESQUITA FILHO"
Campus de Marília

Faculdade de Filosofia e Ciências

CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Questionário aplicado aos professores de Música Professor 1

1- Você costuma abordar a apreciação musical em suas aulas? Como você costuma fazer isso?

Sim. Nas aulas é de extrema importância ouvir várias gravações diferentes da mesma música, para que haja um referencial de comparação das interpretações. A escuta atenta aguça a percepção de nuances dos fraseados, das articulações das palavras, do fraseado, da intensidade e expressividade, próprios de cada intérprete. O aluno passa a ter uma noção mais clara sobre as diferenças dos timbres, das tessituras e coloraturas das vozes.

2- Com que frequência (periodicidade) você faz isso?

Em praticamente todas as aulas.

3- Você analisa junto com os alunos as peças musicais apreciadas em sala de aula? Qual é a sua metodologia para isso?

Sim. Procuramos pinçar grandes e pequenas estruturas dentro da construção melódica e harmônica da peça; se ouve divisão de vozes, o tratamento dado ao arranjo.

4- Quais gêneros musicais você costuma abordar em sala de aula?

Normalmente gêneros brasileiros – bossa nova, samba, choro.

5- Quais gêneros musicais você gostaria de abordar (mas não costuma fazê-lo), se dispusesse de condições ideais?

Gostaria de abordar mais o jazz.

6- Baseado em sua experiência em sala de aula, até que ponto você considera que o aparato midiático (rádio, internet, televisão) interfere nos modos de apreciação musical dos seus alunos?

A quantidade é fundamental para que o aluno possa perceber claramente as gravações. Quanto mais expostos aos gêneros musicais, melhor.

Além disso, às vezes os equipamentos em sala de aula estão numa situação ruim distorcem a qualidade da gravação, prejudicando a percepção e impedindo que o aluno perceba detalhes importantes para a compreensão de determinadas estruturas. A experiência acaba sendo frustrante tanto para o aluno quanto para o professor porque o nível de aprendizado desejado não é atingido.

APÊNDICE C – Termo de consentimento – alunos

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Estamos realizando uma pesquisa na **ETEC PEDRO DARCADIA NETO**, intitulada **ENSINO DE GÊNEROS MUSICAIS NA ESCOLA** e gostaríamos que participasse da mesma. O(s) objetivo(s) desta (são) FORMULAR BASES PARA O ENSINO DE MÚSICA na ESCOLA. Participar desta pesquisa é uma opção e no caso de não aceitar participar ou desistir em qualquer fase da pesquisa fica assegurado que não haverá perda de qualquer benefício.

Caso aceite participar deste projeto de pesquisa gostaríamos que soubessem que:

- A) COLETAREMOS DADOS QUANTO À PREFERÊNCIA MUSICAL DOS ALUNOS, DESTACANDO A DIVULGAÇÃO DOS RESULTADOS PARA FINS CIENTÍFICOS, COMO REVISTA, CONGRESSOS E USO DE IMAGEM COM A **NÃO** IDENTIFICAÇÃO DO SUJEITO (IDENTIDADE PRESERVADA).
- B) REALIZAREMOS PALESTRAS SOBRE GÊNEROS MUSICAIS PARA OS ALUNOS DA ETEC, DENTRO DO COMPONENTE ARTES, PREVISTO NA GRADE CURRICULAR.

Eu, _____ portador do
 RG _____ responsável pelo(a) participante
 _____ autorizo a participar da
 pesquisa intitulada **ENSINO DE GÊNEROS MUSICAIS NA ESCOLA** a ser realizada na Etec **ETEC PEDRO DARCADIA NETO**. Declaro ter recebido as devidas explicações sobre a referida pesquisa e concordo que minha desistência poderá ocorrer em qualquer momento sem que ocorra quaisquer prejuízos físicos, mentais ou no acompanhamento deste serviço. Declaro ainda estar ciente de que a participação é voluntária e que fui devidamente esclarecido (a) quanto aos objetivos e procedimentos desta pesquisa.

Nome do aluno: _____

Data: __/__/____

Certos de poder contar com sua autorização, colocamo-nos à disposição para esclarecimentos, através do (s) telefone (s) 18-97847840 falar com Paulo Constantino, RESPONSÁVEL PELA PESQUISA (DEPARTAMENTO) E DISCENTE, PÓS GRADUANDO DO CURSO DE EDUCAÇÃO DA UNESP – MARÍLIA.

Autorizo,

Data: ____/____/____

 (Nome do responsável)

 (Nome Do aluno)

APÊNDICE D – Questionário aplicado aos alunos



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
"JÚLIO DE MESQUITA FILHO"
Campus de Marília
Faculdade de Filosofia e Ciências
CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Questionário aplicado aos alunos

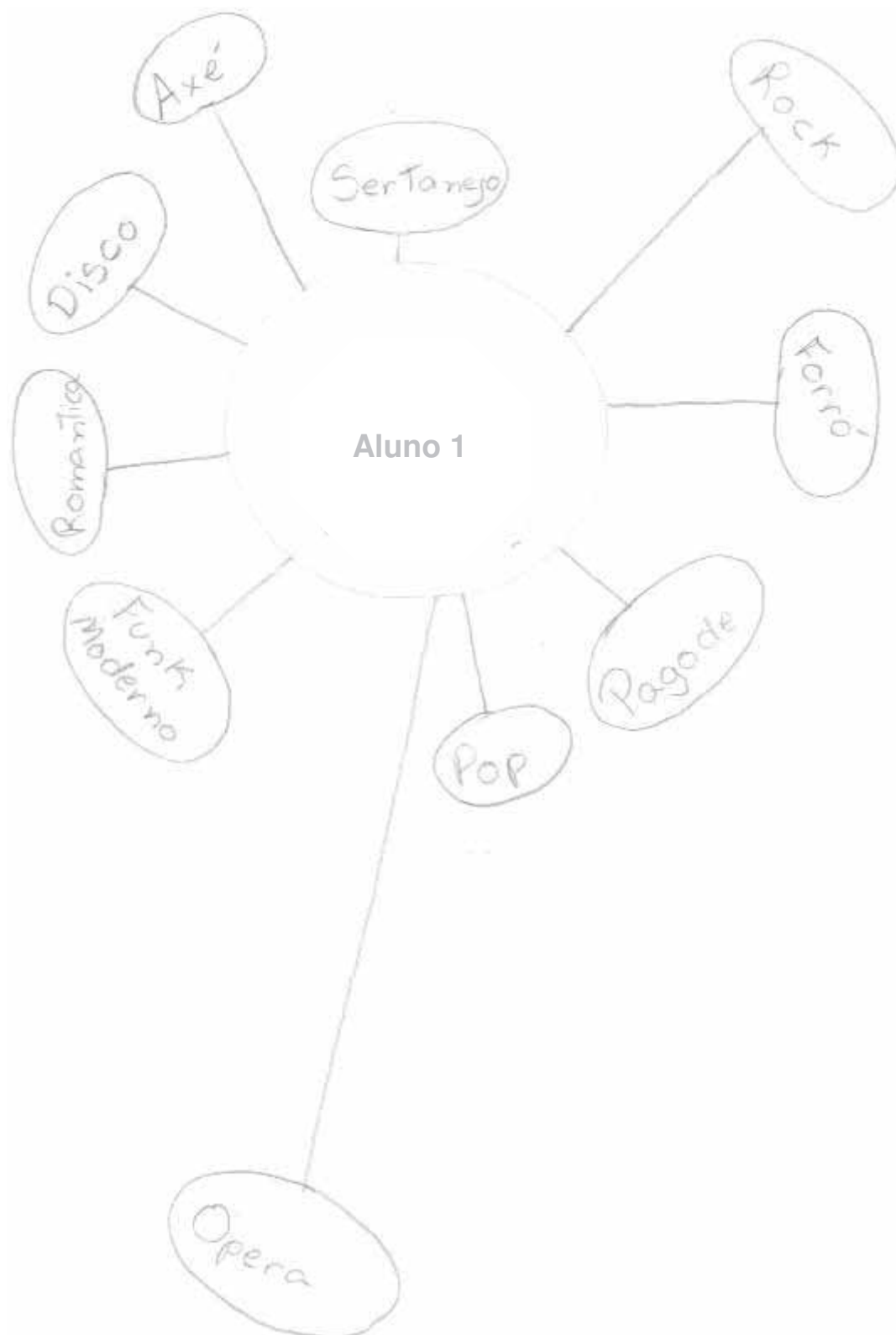
1- Liste os seus gêneros musicais favoritos (por ordem de preferência).

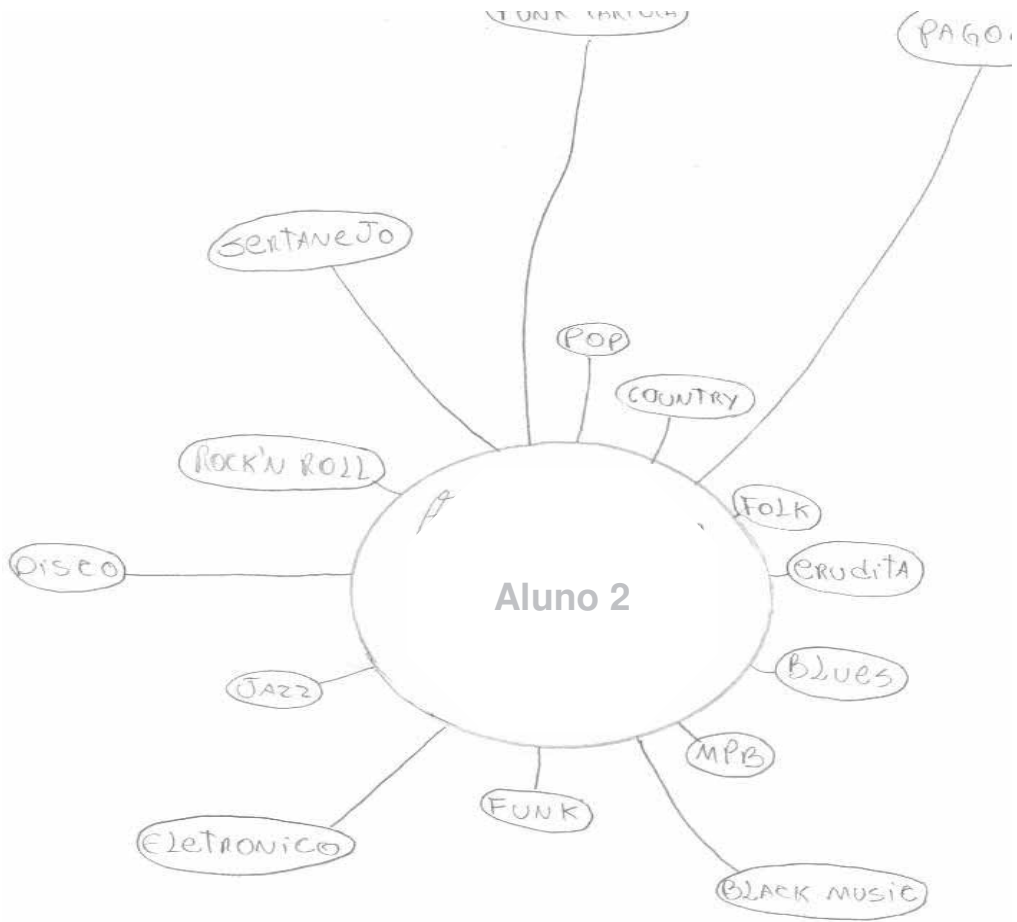
2- Com que frequência (periodicidade) você costuma ouvir música? Possui algum ritual para a atividade?

3- Você aprendeu algo interessante sobre os gêneros musicais durante estes encontros? O que mais chamou sua atenção?

4- Após estes encontros você pretende escutar algum gênero que você não costumava apreciar antes? Qual (is)?

APÊNDICE E – Mapas produzidos pelos alunos





APÊNDICE F – Sequências Didáticas propostas aos alunos

SEQUÊNCIA DIDÁTICA **APRECIÇÃO DOS GÊNEROS MÚSICAIS** **“JAZZ”**

(para a segunda série do Ensino Médio)

<p>1. APRESENTAÇÃO DA SITUAÇÃO Descrevendo a necessidade ou motivo da atividade.</p>	<p>Considerando a influência que o jazz exerceu sobre a 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 este 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.</p>
<p>2. SELEÇÃO DO GÊNERO MUSICAL (tendo em vista uma constatação realizada em sala de aula, definindo o contexto da atividade).</p> <p>Definição: os alunos reconhecem o gênero musical? Qual é o seu nível médio de proficiência, segundo os critérios de Swanwick (1979)?</p>	<p>Perguntar quais são os grupos e cantores de jazz reconhecidos ou preferidos pelos alunos. Dentre os alunos, quais costumam ouvir este tipo de música? Quais associações e memórias possuem, relacionadas ao jazz? Conhecem algum elemento da história do jazz?</p>
<p>3. RECONHECIMENTO DO GÊNERO MUSICAL SELECIONADO</p> <p>a) Apreciação de gravações do gênero, explorando e estabelecendo relações entre:</p> <ul style="list-style-type: none"> - seu contexto e função social, - seu conteúdo musical, - sua estrutura composicional (melodia, harmonia, padrões rítmicos, texturas musicais), - seu gênero e estilo (análise musical). <p>b) Pesquisa / discussão sobre o gênero escolhido.</p>	<p>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.</p> <p>b) Discussão sobre as características das gravações. Durante esta discussão, características fundamentais do jazz podem ser postas em circulação pelo professor, caso sejam mencionadas pelos alunos. Baseando-se nos princípios listados por Hobsbawm (1990, p.42) e Bellest e Mallson (1989) observamos os elementos recorrentes que ajudam a reconhecer o jazz:</p> <p>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</p>

<p>c) Seleção de uma peça do gênero para um estudo mais aprofundado.</p>	<p>blue scale ou extensões harmônicas obtidas pelo emprego ampliado dos antigos modos eclesiásticos, além de modos oriundos de culturas orientais e africanas;</p> <p>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;</p> <p>3- Tratamento vocal e instrumental próprios, rompendo com as técnicas instrumentais da orquestra européia, os ideais do bel canto e até mesmo os recursos composicionais utilizados para produzir texturas musicais;</p> <p>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;</p> <p>E a característica que elegemos para o trabalho específico nesta sequência didática:</p> <p>5- O emprego do <i>tema</i> – no jazz – como material estruturador da maior parte das composições jazzísticas.</p> <p>O <i>tema</i> no jazz é uma idéia 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.</p> <p>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.</p> <p>c) A peça escolhida foi “Blue Train”, gravada por John Coltrane em 1959.</p>
--	--

<p>4. ATIVIDADE DE APRECIÇÃO do gênero, tendo em vista a necessidade apresentada na situação inicial.</p>	<p>Reconhecimento das características anteriormente citadas do gênero jazz na gravação específica;</p>
<p>5. EXAME PRÁTICO DO GÊNERO, com o objetivo de aproximá-lo dos seus gêneros comumente aceitos, familiares ou que circulam socialmente em seu grupo.</p>	<p>O “Blue Train” de John Coltrane foi escolhido por ser um tema que inicia-se 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.</p> <p>Após a primeira escuta, o professor pode sugerir que os alunos manifestem-se nas próximas entradas do tema. É possível que os alunos cantem a melodia, homens e mulheres, em uníssono.</p> <p>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.</p>
<p>6. CIRCULAÇÃO DO GÊNERO MUSICAL abordado, divulgando e amplificando os resultados obtidos no processo de atividade com a sequência didática.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - 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.

SEQUÊNCIA DIDÁTICA

APRECIÇÃO DOS GÊNEROS MUSICAIS

“ROCK”

(para a segunda série do Ensino Médio)

<p>1. APRESENTAÇÃO DA SITUAÇÃO Descrevendo a necessidade ou motivo da atividade.</p>	<p>Considerando o fato de muitos alunos apreciarem os gêneros e subgêneros do rock e seus derivativos diretos (<i>rap</i>, <i>funk</i>, <i>disco</i>), apresentaremos as características principais que o caracterizam, desde os seus primórdios, florescimento nos Estados Unidos e algumas das transformações sofridas no decorrer das décadas.</p>
<p>2. SELEÇÃO DO GÊNERO MUSICAL (tendo em vista uma constatação realizada em sala de aula, definindo o contexto da atividade).</p> <p>Definição do onde os alunos reconhecem gênero musical e seu nível médio de proficiência, segundo os critérios de Swanwick (1979).</p>	<p>Perguntar quais são os grupos e cantores de rock preferidos pelos alunos. Quem costuma ouvir este tipo de música? Quais associações e memórias possuem relacionadas ao rock?</p>
<p>3. RECONHECIMENTO DO GÊNERO MUSICAL SELECIONADO</p> <p>a) Apreciação de gravações do gênero, explorando e estabelecendo relações entre:</p> <ul style="list-style-type: none"> - seu contexto e função social, - seu conteúdo musical, - sua estrutura composicional (melodia, harmonia, padrões rítmicos, texturas musicais), - seu gênero e estilo (análise musical). <p>b) Pesquisa / discussão sobre o gênero escolhido.</p>	<p>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).</p> <p>b) Discussão sobre as características das gravações, considerando os dados postos abaixo:</p> <p>1950⇒</p> <ul style="list-style-type: none"> • 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.

- Manifestações de um tipo seminal de rock ocorriam na metade dos anos 1950, em círculos de consumidores ainda muito restritos. O *racismo* e a intolerância de parte da população norte-americana contra os negros acabou por impedir que bons músicos como Little Richard e Chuck Berry fossem amplamente divulgados pelas primeiras 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* da forma como o conhecemos.
- De modo geral, o rock era mal-visto 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 final dos anos 60.

1970⇒

- Na década de 70, observamos a divisão do rock em diferentes vertentes, que irão se subdividir em categorias dentro das categorias. Confira as principais características de alguns destes subgêneros:
 - 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 70 (teclados, bateria eletrônica).*
 - Punk: *Postura e comportamento anti-social 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 80, 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 por 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 com que alguns grupos que praticavam outras formas de rock, como Genesis e Queen,

<p>c) Seleção de uma peça do gênero para um estudo mais aprofundado.</p>	<p>voltem-se para o <i>pop</i>.</p> <p>1990⇒</p> <ul style="list-style-type: none"> • Na década de 90 o rock não apresenta grandes novidades. O movimento <i>grunge</i>, 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 80 por grupos como Pet Shop Boys. <p>2000⇒</p> <p>Retorno às antigas tendências dos anos 70 a 90, por meio de diferentes bandas com Oasis, U2, Coldplay, Skank, Radiohead.</p> <p>c) A peça escolhida foi “Hound Dog”, executada por Elvis Presley por ocasião de sua primeira aparição “ao vivo” na televisão norte americana, em 05 de junho de 1956.</p>
<p>4. ATIVIDADE DE APRECIÇÃO do gênero, tendo em vista a necessidade apresentada na situação inicial.</p>	<p>Exibição de um vídeo do final do século XIX mostrando um <i>minstrel</i> americano.</p> <p>Após a exposição sobre os minstrels, exibir a gravação de Elvis Presley executando “Hound Dog”.</p> <p>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.</p>
<p>5. EXAME PRÁTICO DO GÊNERO, com o objetivo de aproximá-lo dos seus gêneros comumente aceitos, familiares ou que circulam socialmente em seu grupo.</p>	<p>Baseado na gravação de Elvis, realizar o percurso do rock entre as primeiras décadas do século XX, demonstrando que:</p> <p>As manifestações de certo tipo de música do sul e centro-sul americano, identificada com os <i>red necks</i> (algo semelhante aos <i>caipiras</i> brasileiros) no início do século XX, eram ligadas aos gêneros religiosos (<i>gospel</i>) e a música secular (blues, worksongs/plantation songs).</p> <p>Essas canções eram executadas nos <i>minstrels</i>, uma espécie de show de variedades mambembe, que cruzava o interior dos Estados Unidos com todo o tipo de atração: números musicais, show de animais, anões e dançarinas.</p>

	<p>Os números mais “picantes”, destinados ao público adulto eram exibidos no final das apresentações (<i>Midnight Rambles</i>, ou a “Farra da Meia-Noite”) e possuíam um tipo de música que se distanciava das canções <i>country</i> ou <i>bluesy</i> então executadas, pois foram adquirindo progressivamente um andamento cada vez mais rápido, com a finalidade serem dançantes e animadas o bastante para o público.</p> <p>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 minstrels interioranos.</p>
<p>6. CIRCULAÇÃO DO GÊNERO MUSICAL abordado, divulgando e amplificando os resultados obtidos no processo de atividade com a sequência didática.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Proposta de acesso à internet para realizar o download das gravações; - Chat sobre a apreciação do rock, onde os alunos podem oferecer outras sugestões de peças musicais e comentar a atividade realizada.

ANEXOS

ANEXO A – Lei Complementar nº 11769/2008.

ANEXO B – PCN do Ensino Fundamental – Música.

ANEXO C – PCN do Ensino Médio (p.68) - Linguagens, Códigos e suas Tecnologias.

ANEXO D – PCN do Ensino Médio (p.68) - Linguagens, Códigos e suas Tecnologias.

ANEXO A – Lei Complementar nº 11769/2008

LEI Nº 11.769, DE 18 DE AGOSTO DE 2008.

Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação, para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino da música na educação básica.

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

Art. 1º O art. 26 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar acrescido do seguinte § 6º:

“Art. 26.

.....

§ 6º A música deverá ser conteúdo obrigatório, mas não exclusivo, do componente curricular de que trata o § 2º deste artigo.” (NR)

Art. 2º (VETADO)

Art. 3º Os sistemas de ensino terão 3 (três) anos letivos para se adaptarem às exigências estabelecidas nos arts. 1º e 2º desta Lei.

Art. 4º Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

Brasília, 18 de agosto de 2008; 187º da Independência e 120º da República.

LUIZ INÁCIO LULA DA SILVA
Fernando Haddad

ANEXO B – PCN do Ensino Fundamental – Música

APRECIÇÃO SIGNIFICATIVA EM MÚSICA: ESCUTA, ENVOLVIMENTO E COMPREENSÃO DA LINGUAGEM MUSICAL

- Percepção e identificação dos elementos da linguagem musical (motivos, forma, estilos, gêneros, sonoridades, dinâmica, texturas, etc.) em atividades de apreciação, explicitando-os por meio da voz, do corpo, de materiais sonoros disponíveis, de notações ou de representações diversas.
- Identificação de instrumentos e materiais sonoros associados a idéias musicais de arranjos e composições.
- Percepção das conexões entre as notações e a linguagem musical.
- Observação e discussão de estratégias pessoais e dos colegas em atividades de apreciação.
- Apreciação e reflexão sobre músicas da produção, regional, nacional e internacional consideradas do ponto de vista da diversidade, valorizando as participações em apresentações ao vivo.
- Discussão e levantamento de critérios sobre a possibilidade de determinadas produções sonoras serem música.
- Discussão da adequação na utilização da linguagem musical em suas combinações com outras linguagens na apreciação de canções, trilhas sonoras, *jingles* músicas para dança, etc.

55

- Discussão de características expressivas e da intencionalidade de compositores e intérpretes em atividades de apreciação musical.
- Explicitação de reações sensoriais e emocionais em atividades de apreciação e associação dessas reações a aspectos da obra apreciada.

A MÚSICA COMO PRODUTO CULTURAL E HISTÓRICO: MÚSICA E SONS DO MUNDO

- Movimentos musicais e obras de diferentes épocas e culturas, associados a outras linguagens artísticas no contexto histórico, social e geográfico, observados na sua diversidade.
- Fontes de registro e preservação (partituras, discos, etc.) e recursos de acesso e divulgação da música disponíveis na classe, na escola, na comunidade e nos meios de comunicação (bibliotecas, mídiotecas, etc.).
- Músicos como agentes sociais: vidas, épocas e produções.
- Transformações de técnicas, instrumentos, equipamentos e tecnologia na história da música.
- A música e sua importância na sociedade e na vida dos indivíduos.
- Os sons ambientais, naturais e outros, de diferentes épocas e lugares e sua influência na música e na vida das pessoas.
- Músicas e apresentações musicais e artísticas das comunidades, regiões e Pais consideradas na diversidade cultural, em outras épocas e na contemporaneidade.
- Pesquisa e frequência junto dos músicos e suas obras para reconhecimento e reflexão sobre a música presente no entorno.

ANEXO C – PCN do Ensino Médio (p.68) – Linguagens, Códigos e suas Tecnologias.

• Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, objetivando a constituição de competências e habilidades que permitam ao educando:

- 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;
- compreender e usar a Língua Portuguesa como língua materna, geradora de significação e integradora da organização do mundo e da própria identidade;
- conhecer e usar língua(s) estrangeira(s) moderna(s) como instrumento de acesso a informações e a outras culturas e grupos sociais;
- entender os princípios das tecnologias da comunicação e da informação, associá-las aos conhecimentos científicos, às linguagens que lhes dão suporte e aos problemas que se propõem solucionar;
- entender a natureza das tecnologias da informação como integração de diferentes meios de comunicação, linguagens e códigos, bem como a função integradora que elas exercem na sua relação com as demais tecnologias;
- 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.

ANEXO D – Proposta Curricular do Estado de São Paulo – Ensino Médio

Arte

Proposta Curricular do Estado de São Paulo

Arte – Ensino Médio



1ª Série	2ª Série
1º bimestre	1º bimestre
<p>Cidade, cultura e práticas culturais</p> <ul style="list-style-type: none"> patrimônio cultural imaterial e material, tradição e ruptura, arte contemporânea, educação patrimonial arte pública, intervenções urbanas paisagem sonora, músicos da rua escola de samba; tambor de crioula, jongo, roda de samba, frevo, forró; dança contemporânea; dança popular artes circenses; circo tradicional, circo contemporâneo, palhaço/clow e a tradição cômica; folia de reis, palhaços de hospital pré-projetos de intervenção na escola 	<p>O encontro entre arte e público</p> <ul style="list-style-type: none"> aproximação entre arte e público, curadoria educativa, conceitos e curadoria de Festivais obras interativas, espaços institucionais e alternativos, modos de expor, diferentes públicos, arte e comunicação visual na escola festivais dionisíacos e teatro grego, sagrado e profano, ressonâncias entre espetáculo e espectador espaços convencionais e alternativos, intervenção do espectador no espetáculo de dança; dança-público/quarta-parede mediações para a escuta, interpretações diversas; repertório pessoal e cultural; bandas, coretos, espaços para concerto pré-projetos de poética pessoal ou colaborativa