



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: PRÁTICAS E PERCURSOS PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA

Marília

2017

PAULO ROBERTO PRADO CONSTANTINO

APRECIÇÃO DE GÊNEROS MUSICAIS: PRÁTICAS E PERCURSOS PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências – UNESP – *Campus* de Marília como requisito parcial para obtenção do título de Doutor em Educação.

Linha de Pesquisa: Teoria e Práticas Pedagógicas

Orientação: Prof. Dr. Juvenal Zanchetta Junior

Marília

2017

Constantino, Paulo Roberto Prado.
C758a Apreciação de gêneros musicais: práticas e percursos
para a educação básica / Paulo Roberto Prado
Constantino. – Marília, 2017.
157 f. ; 30 cm.

Orientador: Juvenal Zanchetta Junior.
Tese (Doutorado em Educação) – Universidade
Estadual Paulista (Unesp), Faculdade de Filosofia e
Ciências, 2017.
Bibliografia: f. 142-156

1. Educação. 2. Música – Instrução e estudo. 3. Ensino
fundamental. 4. Ensino médio. 5. Ensino – Metodologia. I.
Título.

CDD 372.981

PAULO ROBERTO PRADO CONSTANTINO

**APRECIÇÃO DE GÊNEROS MUSICAIS:
PRÁTICAS E PERCURSOS PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA**

Orientador: Prof. Dr. Juvenal Zanchetta Junior

Faculdade de Filosofia e Ciências – UNESP – Marília

Examinadores: Prof^a. Dr^a. Raquel Lazzari Leite Barbosa

Faculdade de Filosofia e Ciências – UNESP – Marília

Prof^a. Dra. Rosangela da Silva Leote

Instituto de Artes – UNESP – São Paulo

Prof. Dr. Alonso Bezerra de Carvalho

Faculdade de Filosofia e Ciências – UNESP – Marília

Prof. Dr. Ricardo Magalhães Bulhões

CED-RTR – Universidade Federal do Mato Grosso do Sul – Campo Grande

Marília, 09 de março de 2017

*Ao Rafael Constantino,
De seu pai, que lhe ama muito.
Somos unidos também
pelo amor à Música.*

Agradecimentos

Ao Professor Juvenal Zanchetta Junior, pela orientação na pesquisa do Mestrado e deste Doutorado, além da amizade e incentivo nos últimos treze anos. Sua influência e contribuição para minha vida acadêmica são fundamentais;

À minha Gisele: nem as muitas águas podem apagar o meu amor por você e à família que construímos juntos. Este trabalho também lhe é dedicado, assim como tudo o mais que tenho feito;

Aos meus pais Paulo e Irene, meus irmãos Rique e Isabella (*in memoriam*) que me apoiaram e suportaram durante estes anos. Agradeço também à D. Antonia, Valmir e Marcelo e suas respectivas famílias, pela presença importante na vida da minha família imediata;

À professora Marcia Poletine, pela aprendizagem que me proporcionou, pela amizade e a generosidade nestes anos de trabalho na Supervisão Educacional do Centro Paula Souza;

Às colegas Thais Matsumoto e Marcia Gonçalves, pelo companheirismo e apoio nas atividades de Supervisão Educacional; e aos colegas do GEPLENP, grupo de pesquisa que me acolheu;

Às professoras Rosangella Leote e Raquel Lazzari Leite, que na qualificação ofereceram contribuições e dicas preciosas para a conclusão deste trabalho, gratidão que estendo aos professores participantes da banca da defesa;

Aos diretores das escolas pesquisadas, Daniel P. Ferreira e Lucia H.G. Fernandes, pela disposição. Aos alunos que fizeram parte da pesquisa, pela oportunidade de partilhar suas histórias e trajetórias;

Ao *Deus Kantor*, que orchestra sons desde a eternidade e para além, e nos permite reconhecer um ínfimo de sua Glória ao ouvir estes fragmentos de Sua presença, aos quais chamamos Música.

Resumo

A tese sustenta que a atividade de apreciação dos gêneros musicais, como estruturadora das propostas educacionais para a escola básica, é um princípio pedagógico válido e aplicável aos diferentes níveis de ensino, com ênfase no segundo ciclo do Ensino Fundamental e Médio, promovendo a aproximação das instituições escolares à diversidade dos gêneros musicais e das possibilidades de escuta baseadas nas mídias e suportes disponíveis. A pesquisa-ação foi o instrumental escolhido para uma intervenção entre 169 alunos do ensino fundamental e médio em duas escolas estaduais públicas paulistas. Os resultados obtidos foram analisados à luz das categorias de avaliação da apreciação musical propostas por Keith Swanwick (2014), delineando percursos para atividades entre os alunos da educação básica.

Palavras-chave: Apreciação musical; Gêneros musicais; Educação básica; Metodologia de ensino.

Abstract

The thesis argues that the activity of listening of music genres as a structuring element of the educational proposals, is a valid approach and applicable to the different levels of education, with emphasis in the Elementary [Middle School] and High School, promoting the approximation of institutions to the diversity of music genres and listening possibilities, based on available media. Action-research was the instrument chosen for studies among 169 middle and high school students, in two public schools in State of São Paulo, Brazil. The results obtained were analyzed in the categories of listening evaluation proposed by Keith Swanwick (2014), outlining paths for the development of the proposal among students of basic education.

Keywords: Musical listening; Music genres; Basic education; Teaching methodology.

Lista de quadros

| | |
|--|-----|
| Quadro 1: Percurso para a apreciação musical de gêneros na escola | 46 |
| Quadro 2: Percurso para a apreciação musical do samba instrumental “Chama o gerente”, de Cláudio Infante | 48 |
| Quadro 3: Modos de apreciação musical, extraído e adaptado de Graça Palheiros..... | 54 |
| Quadro 4: Avaliação dos níveis de proficiência em apreciação musical por Swanwick..... | 105 |
| Quadro 5: Comparativo das respostas oferecidas pelos alunos sobre a aproximação ao gênero samba..... | 117 |
| Quadro 6: Níveis de proficiência em apreciação entre os alunos do Ensino Fundamental | 120 |
| Quadro 7: Níveis de proficiência em apreciação entre os alunos do Ensino Médio... .. | 127 |

Lista de figuras

| | |
|---|-----|
| Figura 1: Padrões rítmicos da bateria e contrabaixo repetidos [riffs], característicos do <i>rock pop</i> | 38 |
| Figura 2: <i>Tag cloud</i> gerada pelo algoritmo que analisa gêneros musicais no website “Every noise at once” | 77 |
| Figura 3: Um infográfico interativo sobre a história da música organizada por gêneros..... | 78 |
| Figura 4: <i>Tag cloud</i> demonstrando a organização dos gêneros musicais por país... | 78 |
| Figura 5: Quatro quadros do videoclipe de <i>We Are Young</i> | 101 |
| Figura 6: Quadro do filme <i>A Clockwork Orange</i> | 102 |
| Figura 7: Gráfico de porcentagem das respostas oferecidas pelos alunos: frequência com que escutam música por vontade própria | 107 |
| Figura 8: Gráfico de porcentagem das respostas oferecidas pelos alunos: principal dispositivo que usam para ouvir música | 108 |
| Figura 9: Gráfico do número absoluto de respostas oferecidas pelos alunos: sobre o gênero preferido e que mais costumam escutar..... | 108 |
| Figura 10: Mapa conceitual expressando a proximidade dos gêneros musicais, pelo aluno 1 | 110 |
| Figura 11: Mapa conceitual expressando a proximidade dos gêneros musicais, pelo aluno 2..... | 111 |
| Figura 12: Mapa conceitual expressando a proximidade dos gêneros musicais, pelo aluno 3..... | 111 |
| Figura 13: Gráfico de porcentagem das respostas oferecidas pelos alunos: você já escutou esta gravação em alguma outra oportunidade [pelo rádio, internet, televisão]..... | 112 |
| Figura 14: Gráfico de porcentagem das respostas dos alunos que mencionaram o gênero musical correto no primeiro encontro..... | 112 |
| Figura 15: Gráfico de porcentagem das respostas oferecidas pelos alunos sobre a primeira impressão que tiveram ao escutar a gravação de samba | 116 |
| Figura 16: Gráfico de porcentagem das respostas oferecidas pelos alunos em momento posterior: você já escutou esta gravação em alguma outra oportunidade [pelo rádio, internet, televisão]? | 117 |

| | |
|--|-----|
| Figura 17: Gráfico de porcentagem das respostas oferecidas pelos alunos em momento posterior: reconhecem formalmente o número de entradas do tema principal na composição de samba | 118 |
| Figura 18: Gráfico sobre questão proposta aos alunos: você já escutou esta gravação em alguma outra oportunidade? | 121 |
| Figura 19: Gráfico sobre questão proposta aos alunos: você reconhece esta banda ou cantor apenas pela escuta da gravação? | 122 |
| Figura 20: Gráfico sobre questão proposta aos alunos: reconhece o gênero musical da gravação? | 122 |
| Figura 21: Gráfico das respostas dos alunos agrupadas por taxa de ocorrências .. | 122 |
| Figura 22: <i>Tag cloud</i> gerada pelas respostas agrupadas dos alunos da primeira série do Ensino Médio | 126 |

Lista de abreviaturas e siglas

ALESP – Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo

ABEM – Associação Brasileira de Educação Musical

ANPED – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

ANPPOM – Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

CD – *Compact disc*, formato de mídia física digital

CEB – Câmara de Educação Básica

CETEC – Coordenadoria do Ensino Médio e Técnico do Centro Paula Souza

CNE – Conselho Nacional de Educação

CONSED – Conselho Nacional de Secretários de Educação

DVD – *Digital video disc*, formato de mídia física digital

E.E. – Escola estadual

EF – Ensino Fundamental

EM – Ensino Médio

ETEC – Escola técnica estadual

ETI – Programa Escola de Tempo Integral

INEP – Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional [Lei Federal nº 9394/1996]

MEC – Ministério da Educação

MP – Medida provisória

OMB – Ordem dos Músicos do Brasil

PEE – Plano Estadual de Educação

PME – Plano Municipal de Educação

PNE – Plano Nacional de Educação

SEE – Secretaria da Educação (do Estado de São Paulo)

SEMA – Superintendência de Educação Musical e Artística

UNDIME – União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação

UNESP – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”

Sumário

| | |
|--|-----------|
| Introdução..... | 16 |
| 1 Marco legal sobre a presença da música na educação básica..... | 21 |
| 1.1 Diretrizes para a música na educação básica: o Parecer CNE/CEB nº 12/2013..... | 23 |
| 1.1.1 Prática musical como direito de todas as pessoas. O direito de ensinar música também o é? | 25 |
| 1.1.2 A insuficiência dos argumentos em favor da educação musical..... | 27 |
| 1.2 Considerações finais do capítulo | 30 |
| 2 Gêneros musicais | 33 |
| 2.1 Aproximações entre gêneros musicais e textuais | 35 |
| 2.2 Os gêneros musicais na contemporaneidade | 39 |
| 2.3 Para abordar os gêneros musicais na escola | 43 |
| 2.4 Considerações finais do capítulo | 50 |
| 3 Apreciação musical..... | 53 |
| 3.1 Uma pequena história da apreciação musical na escola brasileira..... | 55 |
| 3.2 A deterioração da escuta e suas relações com a escola | 62 |
| 3.3 Por uma apreciação musical escolar das crianças | 71 |
| 3.4 Por uma apreciação musical escolar dos adolescentes e jovens | 74 |
| 3.5 Considerações finais do capítulo | 80 |
| 4 Procedimentos da pesquisa..... | 82 |
| 4.1 Histórico | 82 |
| 4.2 Descrição das escolas | 83 |

| | |
|--|------------|
| 4.2.1 EE Dona Carolina Francini Burali | 84 |
| 4.2.2 Etec Pedro D’Arcádia Neto | 86 |
| 4.3 Princípios metodológicos gerais..... | 87 |
| 4.4 Desenvolvimento da pesquisa-ação | 89 |
| 4.4.1 Opções metodológicas | 90 |
| 4.4.2 Roteiro de trabalho | 92 |
| 4.4.2.1 Ensino Fundamental | 92 |
| 4.4.2.2 Ensino Médio | 96 |
| 4.4.3 Categorias descritivas para análise das atividades de apreciação dos alunos | 104 |
| 4.5 Análise das atividades | 107 |
| 4.5.1 Ensino Fundamental | 107 |
| 4.5.2 Ensino Médio | 120 |
| 4.6 Sugestões metodológicas obtidas a partir dos resultados da pesquisa | 128 |
| Considerações finais | 136 |
| Referências | 141 |
| Anexos | 156 |

Introdução

In those days, it was either live with music or die with noise, and we chose rather desperately to live (ELLISON, 2001, p.03).

Eu e você provavelmente ouvimos mais música em nossos primeiros anos de vida do que os homens e mulheres do século XVIII durante toda sua existência. As tecnologias mecânicas e, principalmente, eletrônicas, alavancaram de modo assombroso os processos de difusão das informações musicais.

O volume desmedido de conteúdos veiculados em equipamentos digitais, telefones móveis, *tablets*, computadores, pulseiras eletrônicas e outros *gadgets* – demonstram o desafio que temos ao analisar os múltiplos aspectos envolvidos na apreciação musical atual. Chegamos, no início deste século XXI, ao momento em que algoritmos e plataformas virtuais programáveis procuram organizar as experiências musicais e o repertório disponibilizado aos ouvintes¹, em meio ao oceano de possibilidades. As formas integradas de apresentação e consumo dos conteúdos musicais, com áudio conjugado às imagens estáticas ou vídeos, *hiperlinks* e outras modalidades de interação, reconfiguraram o que anteriormente poderia ser apontado como uma audição musical consciente exercitada em concertos, igrejas ou por meio dos velhos fonogramas.

Mas como permitir que as músicas de diferentes culturas e épocas, que se avolumam nos vinis, bibliotecas virtuais e *playlists*, sejam abordadas na escola sem parecer algo pasteurizado, desconectado das experiências musicais significativas dos alunos – no pior sentido da palavra – como um pastiche, um arremedo de música? Se fosse possível diminuir o fosso entre a experiência das escutas cotidianas e os modos de escolarização destas experiências, uma valiosa contribuição seria dada, e foi com essa perspectiva que tratei a apreciação musical no contexto escolar, por meio da abordagem de diferentes gêneros musicais.

¹ Cito o *Google Music Play*, *Spotify*, *Pandora* como exemplos. Mais adiante, abordarei o caso do projeto *Every Noise at Once* (<http://everynoise.com/engenremap.html>), que me parece emblemático do momento que vivemos.

A tese sustenta que a atividade de apreciação² dos gêneros musicais, como elemento estruturador das propostas de educação musical para a educação básica, é um princípio pedagógico válido e aplicável aos diferentes níveis de ensino, com ênfase, neste caso, no segundo ciclo do Ensino Fundamental e no Ensino Médio.

O percurso deste trabalho é extenso³, pois remonta a um momento anterior a esta presente pesquisa para a tese, iniciado no Mestrado em Educação pela Universidade Estadual Paulista, campus Marília, em 2009, quando ensaiei os procedimentos iniciais de uma abordagem da apreciação musical para o Ensino Médio baseada no uso de sequências didáticas (CONSTANTINO, 2012), posteriormente aperfeiçoada e estendida ao Ensino Fundamental, a partir de 2013, durante os estudos desenvolvidos no Doutorado em Educação, também pela Unesp Marília. Trata-se de um processo de pesquisa igualmente forjado a partir da experiência como músico e docente que pude reunir nos últimos anos, do Ensino Infantil ao Superior, passando pela escola de Ensino Médio e a educação profissional especializada de músicos e professores da educação básica, e que culminou na inserção destas ideias educacionais nas propostas para o currículo oficial da terceira série do Ensino Médio na rede pública do Estado de São Paulo, pela Secretaria Estadual da Educação (SEE, 2016b), a partir do ano de 2017.

Compreender o tratamento dispensado aos gêneros musicais pode ser um primeiro passo para uma apreciação aprofundada. Eles se agrupam por diferentes aspectos, ao considerar uma época específica, o produtor ou intérprete de uma determinada gravação, passando por detalhes como a instrumentação escolhida, o arranjo definido para as peças, o tratamento formal e as nuances de interpretação vocal ou instrumental, com “os específicos usos, abusos, a adoção ou rejeição de variadas tecnologias ou de um instrumental para definir um ‘som’ particular, que contribuem para a distinção entre gêneros da música popular” (THÈBERGE, 2001, p. 04). O conceito de gênero engloba não somente os recursos musicais isolados [timbre, forma, padrões melódicos e rítmicos], mas também as qualidades e implicações sociais associadas a estes processos, como “rituais de performance,

² Assumindo a perspectiva de Keith Swanwick (2003; 2014), considero a *apreciação* como uma das atividades fundamentais nos processos formais de educação musical, ao lado da composição/improvisação e a performance.

³ Em uma tentativa de aproximar o percurso desta tese ao que Pierre Bourdieu (1997, p.700) considerava a condição ideal para realizá-lo: por meio de um saber consolidado ao longo de uma vida de pesquisas e experiências de práticas anteriores.

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).

Eis o pioneirismo da proposta: abordar a educação musical a partir de elementos reconhecíveis e mais facilmente delineáveis dos gêneros musicais, de modo que o processo pedagógico principie e ocorra sobre estas bases. Não se tratou de partir de estruturas que requeiram certa especialização musical, como o solfejo de sons de altura definida ou a análise de partituras, mas de elementos da linguagem musical familiares aos alunos ou dos aspectos que acompanham a produção e o consumo da música na contemporaneidade, a partir de um diagnóstico relativamente rápido de se obter junto ao público da educação básica.

Ao iniciar a pesquisa, não havia referencial bibliográfico ou proposta semelhante no país que relacionasse gênero musical e a ação pedagógica. Algumas propostas de educação musical apenas tangenciavam os gêneros, mas nunca os posicionavam como elemento central de suas atividades de apreciação. Enquanto outras abordagens de escuta tinham como “ponto de partida os sons” (FRANÇA, 2003, p.53), ou estes e a “paisagem sonora” (SCHAFER, 1991; 2009), ou ainda, a formação de professores para a trabalhar a apreciação na educação básica (BASTIÃO, 2014), a apreciação estruturada sobre os gêneros musicais é precisamente a contribuição original desta tese.

Associados aos temas da educação musical que apresento neste texto, os eixos fundamentais da abordagem poderão seguir, para além dos recursos musicais, a um trabalho relacionado às diferentes temáticas sugeridas por Jacques Gonnet (2004, p.55) para o estudo das mídias associado aos gêneros: o emprego das linguagens, desconstruindo os discursos musicais e visuais; o uso das tecnologias, tentando compreender o funcionamento das grandes tecnologias midiáticas, dessacralizando as ferramentas; as tipologias, caracterizando os diferentes gêneros musicais trabalhados em sala de aula e as representações possíveis.

Para apresentar a pesquisa, organizei o texto em capítulos que abarcam os aspectos fundamentais da proposta. Após este marco introdutório, o primeiro capítulo traz reflexões sobre o aparato legal da educação musical no país, considerando as alterações recentes nas leis federais que regulam sua presença e a publicação das Diretrizes Nacionais (BRASIL, 2013) para a operacionalização de seu ensino, homologada às vésperas da conclusão desta pesquisa em 2016. Sua presença é justificada em razão desta tese apresentar uma proposta que reforça o

que este ensino poderia vir a ser em nossa escola básica: uma manifestação do espírito livre, criativo e democrático que ansiamos em nossa cultura contemporânea, valores identificados com parte significativa do discurso pedagógico corrente em nossos dias.

O segundo capítulo apresenta a fundamentação relacionada aos gêneros musicais, demonstrando as primeiras aproximações que realizamos entre estes e os gêneros textuais, passando ao exame dos gêneros musicais na contemporaneidade com a exposição das delimitações propostas por autores brasileiros e estrangeiros. Sua importância reside na sistematização de informações que se encontram dispersas e na aplicação do conceito de gênero musical às atividades escolares, o que considero uma contribuição nuclear da pesquisa.

O terceiro capítulo expõe o conceito de apreciação – a atividade musical essencialmente abordada nesta tese – em suas relações históricas com a escola brasileira e em suas aproximações relacionadas aos diferentes públicos da educação básica e destes em relação aos gêneros musicais.

O quarto capítulo apresenta os desdobramentos da pesquisa-ação realizada entre os alunos do segundo ciclo do ensino fundamental e também do ensino médio, em escolas públicas paulistas, nas quais as ideias presentes em nossa tese foram desenvolvidas, de modo que pudessem emergir propostas que “ultrapassassem o nível de recomendações abstratas” (AZANHA, 2004, p.369), por certo, uma das expectativas mais amplas desta pesquisa. Os resultados obtidos foram discutidos com base nos modelos avaliativos propostos por Swanwick (2003; 2014), de análise qualitativa da produção dos alunos e de sua apreciação musical, localizando-as nos estágios de competências musicais propostos por este autor.

Procurei não repetir à exaustão os argumentos lançados no momento anterior da pesquisa, entre 2009 e 2012. Abandonei certos conceitos que considerei menos úteis e ampliei outros pontos, em meio ao esforço geral de síntese, sem abrir mão do rigor científico e das janelas que a Arte nos possibilita para a compreensão de fenômenos complexos e, por vezes, efêmeros. Neste aspecto, espero não estender além do necessário a defesa dos argumentos, resumindo-a em capítulos sintéticos, de modo a não tornar “a espessura deste documento a sua própria garantia contra o risco de ser lido” (CHURCHILL, 2009, p. 24).

Vale destacar que excertos desta pesquisa foram apresentados e testados em diferentes eventos nacionais e internacionais entre 2013 e 2016 relacionados ao

campo da Educação e da Música, destacando-se o aceite e publicação nas duas últimas edições bienais das Reuniões Nacionais da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, das Reuniões Nacionais da Associação Nacional de Pós-Graduação em Música e evento promovido pela Universidade de Lisboa, Portugal. Além disso, na trajetória da pesquisa, uma versão das atividades inicialmente planejadas para o ensino médio foi incluída nas propostas curriculares do Estado de São Paulo para a terceira série do Ensino Médio, publicada em 2016 pela Secretaria Estadual de Educação (SEE, 2016b).

Finalmente, distancio-me dos métodos prescritivos, como os de Shinichi Suzuki ou Émiles-Jaques Dalcroze; ou dos livros de exercícios prontos para serem aplicados (MURPHEY, 2002). A tese que defendemos aqui não pretende erigir um método, mas um “princípio pedagógico”, como nos ensinou Violeta Gainza (1988, p.105), orientado para determinados objetivos educacionais, que permita múltiplas respostas aos problemas escolares postos em diferentes situações. O ecletismo desta proposta, não confundido com superficialidade metodológica (TOURINHO, 1994), é assumido a partir de uma reflexão aprofundada, fruto de amplos estudos realizados nos últimos anos, que devem contribuir não somente a uma aplicação imediata, mas em sua transcendência aos diversos contextos da escola brasileira.

1. Marco legal sobre a presença da música na educação básica

Antes de aprofundar as contribuições específicas desta tese, é necessário assinalar o marco legal que suporta a presença da música no sistema educacional brasileiro, mais especificamente na educação básica, pois transformações importantes foram empreendidas nos últimos oito anos.

Há quase uma década, a educação musical apresentou-se em evidência no país, com a aprovação da Lei Federal nº 11.769/2008, que instituía a Música como conteúdo obrigatório em toda educação básica. A Lei 11.769/2008 acabou suplantada pela Lei nº 13.278/2016 (BRASIL, 2016b), sancionada em maio de 2016, que emendou a Lei de Diretrizes e Bases da educação nacional: onde lia-se que a música deveria “ser conteúdo obrigatório, mas não exclusivo” (BRASIL, 2008, sn.), passou a vigorar o novo texto afirmando que as “artes visuais, a dança, a música e o teatro são as linguagens que constituirão o componente curricular” (BRASIL, 2016a, sn) artes em toda educação básica, do ensino infantil ao médio.

Não apenas a Lei maior da educação no país, mas o próprio Plano Nacional de Educação 2014-2024, instrumento de planejamento que orienta a execução e o aprimoramento de políticas públicas no setor (BRASIL, 2014), contempla a oferta e prática cultural na escola. Seu texto contém duas estratégias ligadas respectivamente às metas 2 e 3⁴, sobre o ensino fundamental e médio, que reforçam a necessidade de

2.8) promover a relação das escolas com instituições e movimentos culturais, a fim de garantir a oferta regular de atividades culturais para a livre fruição dos (as) alunos (as) dentro e fora dos espaços escolares, assegurando ainda que as escolas se tornem polos de criação e difusão cultural;

3.4) garantir a fruição de bens e espaços culturais, de forma regular, bem como a ampliação da prática desportiva, integrada ao currículo escolar (BRASIL, 2014, sn).

⁴ O texto da meta 2 do PNE propõe “universalizar o ensino fundamental de 9 anos para toda a população de 6 a 14 anos e garantir que pelo menos 95% dos alunos concluam essa etapa na idade recomendada, até o último ano de vigência deste PNE” (BRASIL, 2014, sn.). A meta 3 propõe “universalizar, até 2016, o atendimento escolar para toda a população de 15 a 17 anos e elevar, até o final do período de vigência deste PNE, a taxa líquida de matrículas no ensino médio para 85%” (BRASIL, 2014, sn.). Não existem estudos disponíveis ou dados oficiais que destaquem o cumprimento das estratégias especificamente mencionadas até o momento (OBSERVATÓRIO DO PNE, 2016).

Estas demandas são importantes quando analisadas à luz do que dispõe a recente Lei 13.278/2016, que incumbe os sistemas de ensino de implantar, conforme o Artigo 2º, as “mudanças decorrentes desta Lei, incluída a necessária e adequada formação dos respectivos professores em número suficiente para atuar na educação básica, é de cinco anos”. (BRASIL, 2016b, sn.).

Em paralelo aos Planos Nacional e Estadual de Educação, desde o ano de 2014 a nova Base Nacional Comum Curricular [BNCC] foi posta à mesa para debates, o que incluiu uma ampla consulta pública entre setembro de 2015 e março de 2016. A versão preliminar número 2 deste documento (MEC, 2016), elencava as principais competências musicais a serem abordadas no currículo formal de todo o ciclo básico, e incluía o reconhecimento ao patrimônio musical de culturas diversas; a compreensão dos usos e funções da música em seus contextos de produção e circulação; a apropriação das tecnologias para apreciação e produção musical; o compartilhamento das aprendizagens musicais com a comunidade escolar e a sociedade; que são, precisamente, algumas das perspectivas educacionais contempladas na proposta desta tese.

Por se tratar de matéria controversa, e que ficou pendente entre as sucessivas mudanças no Ministério da Educação durante o período político conturbado vivido pelo país, a BNCC ainda teve uma terceira versão do seu texto apresentada⁵ no dia 26 de janeiro de 2017, e provavelmente não definitiva, pois foi novamente submetida à consulta e discussões entre o Conselho Nacional de Secretários de Educação [CONSED], União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação [UNDIME], entidades de educação e da sociedade civil e especialistas designados (MEC, 2017). Alerto, portanto, que as considerações feitas sobre a BNCC são provisórias, mas contribuem para situar a discussão.

A recente aprovação pelo Senado Federal, em 8 de fevereiro de 2017, da Medida Provisória nº 746/2016 (SENADO FEDERAL, 2017), ainda não permite uma análise mais aprofundada sobre quais serão as condições específicas da educação musical no Ensino Médio. Destaco que a presença das Artes na referida etapa da

⁵ A terceira versão da BNCC foi apresentada formalmente pela secretária executiva do MEC, Maria Helena Guimarães de Castro, que preside o comitê gestor da BNCC, entretanto, a íntegra do documento não estava disponível para consulta pública até o momento. Entre os slides apresentados no dia 26 de janeiro de 2017 (MEC, 2017), a presença da Arte estava garantida entre os componentes curriculares sem, entretanto, oferecer mais explicações. O prazo final para uma devolutiva ao MEC pelos órgãos e especialistas consultados naquela ocasião seria o dia 15 de fevereiro de 2017.

escolaridade, que parecia ameaçada entre investidas e recuos do Governo Federal durante a tramitação da MP, manteve-se assegurada como componente curricular obrigatório da educação básica, nos termos da Lei nº 13.278/2016 (BRASIL, 2016b), incluindo-se em parágrafo específico a necessidade de oferta da teoria e prática da Arte para o Ensino Médio e a obrigatoriedade do professor licenciado para assumir tais aulas.

Em momento oportuno, no Capítulo 3, será feito um recorte histórico das atividades de apreciação musical na escola brasileira. Por ora, com a finalidade de analisar as condições legais de oferta e execução da educação musical no ciclo básico atual, segue-se uma análise do Parecer CNE/CEB nº 12/2013 (BRASIL, 2013), que fundamenta o projeto de resolução que contém as Diretrizes Nacionais para a Operacionalização do Ensino de Música na Educação Básica.

1.1 Diretrizes para a música na educação básica: o Parecer CNE/CEB nº12/2013

O documento oficial em questão, tal como foi publicado ao final do ano de 2013, tem por objetivo apresentar orientações que ajudem os sistemas de ensino a “implementar o que determina a Lei, à luz das Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica e das Diretrizes específicas para suas etapas e modalidades” (BRASIL, 2013, p. 08).

No âmbito desta tese, é importante debater as linhas gerais deste documento, pois se trata de peça de caráter normativo, emitida pelo Conselho Nacional de Educação [CNE] na esfera da Câmara de Educação Básica [CEB] – ambos ligados ao Ministério da Educação [MEC] – e que normalmente é publicada após ampla consulta aos “agentes ou órgãos públicos, com a finalidade precípua de elucidar, informar, sugerir providências a serem estabelecidas e/ou condutas a serem praticadas pela Administração Pública, ou por quem a represente”. (CRISTÓVAM; MICHELS, 2012, p. 01). Sua homologação ocorreu apenas em maio de 2016, conforme despacho do Ministro da Educação (BRASIL, 2016b).

A relevância deste debate é justificada pela oportunidade de discutir, a partir dos documentos oficiais recentes, sobre o papel da arte na educação básica, em especial da Música. À luz do referencial teórico da educação musical e da análise textual de políticas públicas, pretende-se abordar as temáticas dominantes no

documento, tais como: a importância da música no contexto escolar, as justificativas para sua inclusão nesta etapa da escolaridade básica ou quem deve assumir a docência nestes espaços oficiais.

Optou-se por analisar apenas o Parecer CNE/CEB nº 12/2013 (BRASIL, 2013) por entender que é nele que estão contidos os pressupostos que nortearão as políticas públicas oficiais da música na educação básica pelos próximos anos, analisando o “discurso, as influências e tendências presentes na política investigada” (MAINARDES, 2006, p. 66).

O referencial oferecido por Mainardes (2006) para a análise de textos de políticas públicas, separando em diferentes contextos os seus elementos estruturadores, como “a esfera de influência, produção do texto, práticas, resultados, efeitos e estratégias políticas” (MAINARDES, 2006, p. 66-69), foi aprofundado em seu aspecto da produção textual do Parecer, priorizando alguns questionamentos como:

Quais os grupos de interesse representados no processo de produção do texto da política? Quais são os discursos predominantes e as ideias-chave do texto? Que intenções, valores e propósitos eles representam? É possível identificar interesses e opções não explicitados (ocultos) no texto? Há no texto da política influências de agendas globais, internacionais ou nacionais; de autores estrangeiros ou de compromissos partidários? Há inconsistências, contradições e ambiguidades no texto? Quem são os destinatários (leitores) do texto elaborado? (MAINARDES, 2006, p. 66-67)

No momento, não pretendo debater as forças políticas e sociais (MAINARDES, 2006) que atuaram anteriormente na produção deste documento oficial, preferindo ater-se à análise textual, por uma questão de escopo da tese. Segue-se, portanto, a exposição a partir de dois dos tópicos principais observados no Parecer (BRASIL, 2013) que possuem uma relação mais imediata com as atividades pedagógicas a que nos referimos: a prática musical como direito humano e o direito de ensiná-la na escola; e a insuficiência dos argumentos em favor da presença da educação musical na educação básica.

1.1.1 Prática musical como direito de todas as pessoas. O direito de ensinar música também o é?

De acordo com o texto do Parecer, a prática curricular da música na escola “deve ser estendida a todos os estudantes” (BRASIL, 2013, p. 05), ao mesmo tempo em que “deve ser compreendida como *direito humano*, promotora de cidadania e de maior qualidade social na educação”. (BRASIL, 2013, p. 08, grifo nosso).

A defesa da música na escola brasileira – com ênfase no ensino público – como um direito, não é algo desnecessário nos dias atravessados pelo Brasil contemporâneo, afinal, como nos alertou David Hesmondhalgh (2015) ao mencionar o contexto das instituições ocidentais no século XX,

uma variedade de pessoas e instituições se manifestam céticas a respeito do valor relativo de formas artísticas tais como a música, em comparação com outras práticas sociais. [...] Alguns remontam estes ataques à década de 1970, durante [...] uma crescente sensação de crise econômica, muito políticos e analistas começaram a defender mais firmemente que a prosperidade econômica deveria ser o objetivo central dos governos e de muitas outras instituições públicas, incluídas as responsáveis pela educação, a saúde e a cultura (HESMONDHALGH, 2015, p.22).

A formulação deste ‘direito’ no documento parece, à primeira vista, razoável. O problema é que as proposições se misturam neste ponto: o discurso da onipresença da música em diferentes culturas é ampliado pelo texto como um *direito* de todas as pessoas, o que possibilitaria, em seguida, “a presença de diferentes atores na escola, tais como musicistas, sábios e mestres tradicionais, técnicos, pedagogos e licenciados em música” (BRASIL, 2013, p. 05).

Se por um lado, a onipresença da música (MENUHIN; DAVIS, 1981; LEVITIN, 2013) nas culturas é conclamada ao debate, ela é também usada para justificar a presença de “sábios e mestres tradicionais” (BRASIL, 2013, p. 05) entre os pedagogos, licenciados e técnicos. Imagine o leitor, por um momento, uma normativa que convocasse, para o exercício da profissão entre os bacharéis em direito do Brasil, a inclusão de sábios e mestres tradicionais entre as fileiras dos magistrados!

Desconsiderando as especificidades da educação musical, o Parecer pode soar, recordando o chiste de Brett Martin, como o sujeito que “por voar constantemente na primeira classe dos aviões, logo imagina: eu sou capaz de

pousar um desses daqui...” (p.44, 2014). Murray Schafer (1991) possuía uma analogia semelhante em sua obra e que permanece atual, mesmo tendo sido redigida há quase meio século⁶.

Não somente em razão do Parecer dedicar apenas um parágrafo (BRASIL, 2013, p. 05) para ressaltar a importância da formação do professor de música, o questionamento que se impõe à luz de Schafer (1991) e Penna (2006) é sobre a possibilidade de encontrar um termo entre a cultura do bacharelismo e a proposição de Schafer para a educação musical. Para o primeiro autor não haveria concessões: somente músicos profissionais e altamente qualificados deveriam se responsabilizar pelo ensino da Música (SCHAFER, 1991, p. 303). Maura Penna (2006) contribui à discussão indagando sobre o que faz um sujeito:

[...] ser um educador musical? A resposta pode não ser tão simples quanto parece. Critérios que se restrinjam à titulação, ou que privilegiem unicamente carreiras acadêmicas “coerentemente” fechadas na especialidade (ou seja, baseadas na disciplinarização) podem ser úteis para certas finalidades, [...] ou para certas conquistas nos campos acadêmico e científico. [...] Tais critérios exclusivos (e por vezes burocráticos) não garantem, entretanto, o enriquecimento de nossa área (PENNA, 2006, p. 41-42).

Antes que se lance sobre esta análise a acusação de defender um tipo de corporativismo, de proteção da classe ou reserva de mercado, ressalte-se que o Parecer discutido normatiza a *escola*. Os “terceiros ambientes” (HARGREAVES, 2005, p. 09) que não são a escola e nem a casa, por sua própria natureza, não precisam se submeter à legislação ou ao cunho do especialista em educação ou, muito menos, aos pareceres normativos. Hargreaves se refere aos ambientes extraescolares como sendo “playgrounds, garagens, clubes de jovens ou a própria rua [...], [em que] o fator crucial é a ausência de qualquer atividade formal ou de supervisão por um adulto” (2005, p. 09), em atividades autoconduzidas.

Em nossa perspectiva, o espaço escolar deveria, por excelência, ser o espaço do profissional preparado para lidar com as demandas pedagógicas e

⁶ Ao responder sobre quem deveria ensinar música nas escolas, Schafer ponderava: “Os profissionais. Sem concessões. Somente os profissionais. [...] Não permitiríamos que alguém que tivesse frequentado um curso de verão em física ensinasse a matéria em nossas escolas. Por que haveríamos de tolerar essa situação com respeito à música? Por acaso ela está menos vinculada a atos complexos de discernimento?” (SCHAFER, 1991, p.303).

musicais de crianças e jovens na educação básica. O preparo para o ensino dos gêneros musicais na escola integraria este conjunto de preocupações educacionais.

1.1.2 A insuficiência dos argumentos em favor da educação musical

Rita Fucci-Amato (2012) elenca, entre os desafios para a educação musical na escola brasileira, a valorização do ensino de música na educação básica (FUCCI-AMATO, 2012, p.96), uma vez que a música e demais artes são normalmente legadas ao segundo plano entre as disciplinas consideradas mais importantes, em razão de uma oposição entre aquilo que seria essencial – Português, Matemática e Ciências – e um núcleo descartável ou dispensável, que incluiria as manifestações artísticas.

A prioridade dos conteúdos de línguas, cálculos e ciências nos currículos é obtida, invariavelmente, com o sacrifício de muitos outros componentes curriculares. Mas não existe garantia de êxito ou melhora nos resultados escolares a partir desta permuta. Em um momento de valorização dos resultados de avaliações institucionais no âmbito da educação básica brasileira e de investimentos na escola em tempo integral, a experiência norte-americana pode servir como um alerta:

Em 2002, quando assinou a lei Nenhuma Criança Fora da Escola, o presidente George W. Bush provavelmente não pretendia que ela causasse um efeito debilitador sobre o ensino de artes nos Estados Unidos. A lei recompensa as escolas que cumprem certos padrões em matérias centrais – leitura, matemática, ciências – e pune as que não passam nos exames. Em 2006, 71% dos distritos escolares já haviam diminuído os currículos das escolas primárias para poder compensar a diferença e, nesse processo, as artes foram consideradas dispensáveis. Na Califórnia, entre 1999 e 2004, o número de alunos matriculados em cursos de música caiu quase pela metade, de 1,1 milhão para 589 mil. O ensino de música vinha desaparecendo das escolas [norte americanas] havia décadas, mas a lei sancionada por Bush transformou um declínio lento em queda abrupta (ROSS, 2011, p. 261).

Nem o argumento pragmático, que atribui à música poderes especiais de desenvolvimento cognitivo em crianças e adolescentes, impediu tal declínio, pois o autor constatou que

outros estudos sugerem que os estudantes de música tiram notas mais altas em testes de proficiência, ou que suas notas de matemática aumentam a cada ano de estudo [...]. Mas nenhum desses argumentos científicos a favor da música impediu os cortes nos programas. Ao contrário, a música se apresenta sempre como o alvo mais tentador (ROSS, 2011, p. 262).

Tomo por referência o contexto dos Estados Unidos, que possui uma política de investimentos em educação musical historicamente mais sólida do que a observada no Brasil, e mais fortemente baseada nos estudos produzidos pela sua academia. No entanto, no Parecer CNE/CEB (BRASIL, 2013), o argumento pragmático, amparado por evidências ‘científicas’ e ‘médicas’ e, portanto, irrefutável, é convocado à discussão ao citar que a presença da música na escola seria fortalecida

por pesquisa atuais da neurociência, conforme estudos desenvolvidos [...] que têm demonstrado a importância da música para o desenvolvimento humano, o funcionamento cerebral e a formação dos comportamentos sociais (BRASIL, 2013, p. 06).

É importante destacar que não é citada, neste ponto do documento, uma gama de estudos que pudesse justificar o posicionamento, ocorrendo apenas esta menção genérica citada acima.

Não deixa de ser um sintoma de nossos tempos. Fonterrada (2008) constata que “se o valor da música é um consenso entre os músicos, não o é em outros segmentos da sociedade” (FONTEERRADA, 2008, p. 11). Alex Ross (2011) aponta que, para o aspirante a músico profissional ou o diletante, envolvido e apaixonado desde a infância, a defesa da educação musical parece simples e com respostas de fácil localização. Concordo com o autor, considerando que no Brasil, tal como nos Estados Unidos,

para a maioria dos estudantes, a utilidade das aulas de música é muito menos clara. Aqueles que amaram a música desde tenra idade estão certos de que ela tem um valor único e insubstituível, mas é difícil traduzir essa convicção em termos sociológicos exatos. Sempre que uma pessoa tenta defender a música em termos utilitários ela tropeça em incertezas fundamentais (ROSS, 2011, p. 261).

Mas por que ensinar Música? Koellreuter (1997) defendeu a ideia de que o ensino da Música se justificaria como uma contribuição para a modificação do

“homem e da sociedade, entendendo como consciência a capacidade do homem de apreender os sistemas de relações que atuam sobre ele, o influenciam e o determinam” (KOELLREUTTER, 1997, p. 69), uma perspectiva de transformação pessoal e social que a educação pública poderia facilitar.

Parece-me, que do ponto de vista das políticas públicas, “as artes devem ser incorporadas à cultura democrática, não por si mesmas, mas em nome da democracia” (ROSS, 2011, p. 269) e de valores humanistas identificados com a cultura educacional de uma escola pública e igualitária. Assim os sujeitos poderiam obter “uma compreensão mais profunda do mundo olhando para ele do ponto de vista peculiar de uma obra de arte” (ROSS, 2011, p. 269). O autor lembra que estes novos olhares reveladores e imaginativos que a música pode proporcionar, permitem que as crianças e jovens aprendam a

notar detalhes surpreendentes que ajudam a destruir um estereótipo popular; elas passam a tolerar a diferença, acostumam-se com as idiossincrasias. Elas também podem experimentar um choque de percepção que lhes mostre possibilidades alternativas em sua vida, tenham ou não essas possibilidades e essa vida uma relação óbvia com a obra de arte em questão (ROSS, 2011, p. 269).

David Hesmondhalgh fala no “potencial emancipador da experiência estética” (HESMONDHALGH, 2015, p.199), especialmente da experiência musical, na medida que reconhece que são também experiências de aprendizagem social, com potencial para unir as pessoas tanto quanto para dividi-las:

A música pode elevar nossa compreensão de como podem pensar ou sentir os outros. [...] Essa é uma das razões pelas quais a educação cultural poderia enriquecer a vida das pessoas. A aprendizagem sensível das convenções e dos discursos pode ajudar-nos a compreender de maneira mais realista que tipos de experiências e emoções estão codificadas na música (HESMONDHALGH, 2015, p.88-89).

Em outro ponto, a música oferece recompensas intrínsecas, carregadas de significações sociais, éticas e espirituais, por causa de seu “grande potencial para promover experiências compartilhadas que são corporais, emocionais, e estão plenas de significados potenciais aos participantes” (HESMONDHALGH, 2015, p.91). Tal como nos ensina a professora Violeta Gainza (1988), precisamos insistir:

[...] infatigavelmente, para conseguir que os governos que administram os bens culturais dos povos e que estabelecem as pautas e prioridades culturais se convençam de que a música, como se afirmou sempre, é um bem primeiro da humanidade e deve ser valorizada, conservada, ensinada e sobretudo utilizada para dignificar, dulcificar e tornar mais rica e profunda a vida do homem (GAINZA, 1988, p.99-100).

A presença enfática destes valores democráticos e educacionais, aliada a uma base filosófica profunda sobre a educação musical (FONTERRADA, 2008, p. 11) e os valores implicados nesta educação (PENNA, 2008, p. 40), deve contribuir para uma defesa mais efetiva da presença da música na escola, evitando os argumentos favoráveis ao pragmatismo ou que procuram associar a educação musical a um mero recurso paradidático, estes últimos, mais facilmente desmontáveis pelos promotores das políticas públicas, ao sabor dos interesses do momento.

1.2 Considerações finais do capítulo

Se por um lado, o ensino de música ainda continua periférico na educação básica, por outro, o debate tem se alastrado para além dos muros das universidades, como constataram Hentscke e Oliveira (2000, p.47) e as publicações recentes na mídia de circulação nacional (CARDOSO; MANCINI, 2011; GOULART, 2013; HERCULANO-HOUZEL, 2015).

As considerações presentes neste capítulo devem contribuir para o debate sobre a regulamentação e efetiva implantação da música na educação básica do Brasil, oferecendo uma contribuição para a análise dos possíveis efeitos a serem produzidos pela Lei Federal e o referido parecer nos próximos anos. Os dois pontos destacados demonstram que as Diretrizes Nacionais apresentam argumentos em favor da música na escola que, em certos momentos, não se sustentam.

O documento reflete, em um primeiro ponto, a situação dos órgãos representativos dos músicos no Brasil: profissões tradicionalmente consolidadas como a advocacia ou a engenharia não precisam defender suas posições com tanta urgência. O argumento de que a arte seria inofensiva, em relação a operar abdomens ou projetar pontes, não cabe aqui. O vácuo deixado pela ausência de

representatividade de órgãos como a Ordem dos Músicos do Brasil [OMB] é fato no país, e associações como a Associação Brasileira de Educação Musical [ABEM], Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação [ANPED] e a Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música [ANPPOM] – de trabalho árduo e militância séria na área – têm tido sua justa legitimidade reconhecida. Sua atuação, inicialmente circunscrita ao circuito acadêmico, foi posta à prova durante os últimos anos, a partir da necessidade de realização de ciclos de debates e fóruns para representar a categoria musical de modo mais amplo.

Não se pretende reforçar uma cultura do bacharelismo, de imposição das formalidades da academia ao trabalho pedagógico, mas suscitar o debate para que a música se insira no âmbito das profissões que, para serem ensinadas no ambiente escolarizado, carecem de profissionais qualificados para lidar com os aspectos pedagógicos inerentes à escola e aos alunos, obviamente diferentes das tradições orais ou das manifestações musicais nos terceiros ambientes, que possuem dinâmicas e demandas diversas.

No segundo ponto do Parecer, quanto à presença da música nas escolas e a argumentação em favor desta, a crítica aqui exposta é importante como um modo de aperfeiçoar os recursos de refutação aos detratores do ensino de música, que permanecem na ativa desde a aprovação da Lei nº11.769 (BRASIL, 2008). Ainda neste momento, *lobbys* robustos se levantam dentro e fora da escola, como o ensino de programação computacional (CAPELO, 2014), a prioridade das disciplinas tidas como básicas sobre as demais presentes nos currículos (IOSCHPE, 2008) ou o emprego extensivo das tecnologias da informação e comunicação, com defensores como Bill Gates ou Salman Khan, ambos diretores de organizações ‘sem fins lucrativos’, mas que obviamente possuem consideráveis interesses comerciais⁷, o último chegando a visitar o Brasil, com audiências públicas no Ministério da Educação e com a então presidente Dilma Rousseff (AGÊNCIA BRASIL, 2013).

Por certo, minha pesquisa não ignora que a inserção efetiva da música nas escolas remete a “escolhas orçamentárias, escolhas educacionais, a prioridades e escalas de valores estabelecidas pelas autoridades dirigentes” (SNYDERS, 2008,

⁷ Salman Khan esteve no Brasil em 2013 vendendo sua *Khan Academy*, uma plataforma *online* de vídeos instrucionais sobre diversos conteúdos da educação básica, ao governo federal (AGÊNCIA BRASIL, 2013; JARDIM, 2013). Bill Gates, fundador da Microsoft, ao mesmo tempo em que costuma declarar seu pouco apreço pelas instituições escolares, possui negócios polpudos com sistemas educacionais ao redor do globo, o que inclui o Brasil e o Estado de São Paulo. (MICROSOFT, 2015).

p.27). Estas escolhas são normalmente suportadas, no plano político, por um lobby substancial. Tal como no contexto norte-americano, concordo com Ross (2011) ao atribuir a fragilidade do ensino de música nas escolas brasileiras à carência de um *lobby* poderoso e ao anacronismo dos sistemas de ensino, que ainda estariam essencialmente baseados na música de concerto europeia (ROSS, 2011, p. 262) e no modelo e pedagogia dos velhos conservatórios, apesar do discurso de inovação corrente. E a indefinição dos modelos curriculares e das políticas educacionais a serem implantadas no Brasil em curto e médio prazos, consubstanciada na Base Nacional Comum Curricular e na MP do Ensino Médio, é fator agravante para a precariedade das condições de oferta e desenvolvimento da educação musical na escolaridade básica do país.

Culturas diversas, da Grécia de Pitágoras aos impérios chineses anteriores a 3000 a.C, valorizavam a música como parte fundamental da formação do caráter individual e também da sociedade. Em algum momento de nossa cultura ocidental, esta ideia acabaria perdendo força, ao menos no horizonte das preocupações educacionais. O presente trabalho contribui, em pequena parte, para a restituição destes valores, ao justificar a música como parte importante da existência cotidiana e intimamente ligadas aos valores dos indivíduos e dos grupos sociais aos quais pertençam.

A música na escola precisa suportar-se por si. Seu ensino deve possuir um valor intrínseco e democrático, de acesso aos saberes culturais, ao mesmo tempo em que promoveria uma perspectiva inventiva nos alunos, que só pode ser levada às últimas consequências por quem possui, de fato, a preocupação com o desenvolvimento de um espírito livre e criador entre os que acessam a educação básica. Esta pesquisa possui essencialmente esta preocupação, empregando os gêneros musicais como viés para as atividades educacionais de apreciação.

2. Gêneros musicais

Para delinear um exame dos gêneros musicais, demonstro neste capítulo as primeiras aproximações entre estes e os gêneros textuais, que possuem antecedentes nesta pesquisa e nos autores selecionados. Depois, sigo a uma análise do conceito de gênero musical na contemporaneidade e de sua inserção nos contextos escolares, como parte nuclear desta tese.

Inicialmente, delimito que o termo *gênero musical* é empregado como um conceito mais específico do que *estilo musical*⁸, 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 produção.

Os primeiros musicólogos e historiadores que abordaram o conceito de gênero na música popular desde a metade do século XX, fizeram-no para se referir “às obras dotadas de determinadas características musicais que, reunidas, formam um escopo que nos permitem identificá-las a determinados compositores e intérpretes, dentro de uma época definida” (BAMBERGER; BROFSKY, 1967, p. 280). Com o avanço dos estudos, uma perspectiva mais ampla foi sendo revelada, ao considerar os gêneros não apenas por seus eventos musicais, presentes ou potenciais numa obra, mas pelo “conjunto de papéis socialmente aceitos: formais e técnicos, semióticos, comportamentais, sociais e ideológicos, comerciais ou jurídicos” (FABBRI, 2004, p.07).

Para Fabian Holt, pesquisador dinamarquês e autor de um dos poucos livros que abordam especificamente a temática, em um nível fundamental,

gênero musical é uma categorização que se refere a um tipo específico de música com uma distintiva rede cultural de produção, circulação e significação. Dito isto, gênero não é somente o que está ‘na música’, mas o que vai nas mentes e corpos de particulares grupos de pessoas que compartilham certas convenções. Estas convenções são criadas nas relações com as músicas e seus artistas, nos contextos em que são executadas e experienciadas (HOLT, 2007, p.02).

⁸ Na música de concerto de tradição europeia, *estilo* remete a diferentes níveis de associação: ao compositor [o estilo de Mozart] ou as escolas compositivas [estilo francês ou italiano, no período barroco], conforme Beaussant (1997), Grout e Palisca (2007), Stravinsky (1996) e Harnoncourt (1998).

As dificuldades em precisar as origens de um gênero musical são relatadas por Simon Frith (1996, p. 88), um dos expoentes nos estudos dos gêneros na segunda metade do século XX, como algo que envolveria muito menos a invenção individual e mais uma ação de livre – e complexa – negociação entre os produtores, veiculadores e consumidores deste gênero. As convenções e expectativas seriam conformadas entre os grupos de pessoas, em atos de repetição desempenhados (HOLT, 2007, p.03) como parte da formação de coletividades, exemplificadas quando falamos em uma ‘cultura do samba’ ou do *hip-hop* que extrapola as práticas musicais, incluindo o comportamento dos grupos (LENA, 2012), sua moda, seu discurso e o formato de veiculação deste discurso.

Apontando um equívoco conceitual recorrente, Frith (1996) alertou que os músicos oriundos de uma educação informal e ligados aos gêneros populares, muitas vezes empregavam o conceito de gênero para se reportarem às práticas ou formas interpretativas que eram compartilhadas pelos produtores musicais das gravadoras e identificadas de pronto pelos ouvintes: ‘faça uma levada de bossa nova no violão’, ‘toque os pratos como Phil Collins’ ou ‘tente tocar uma linha reggae no baixo’ (FRITH, 1996, p.77).

Estudar e compreender um gênero musical trata-se, portanto, de analisar fenômenos vivos e dinâmicos, que envolvem a cadeia de produção e veiculação até a apreciação musical com suas implicações individuais e rituais grupais, e como estes processos se alimentam mutuamente na atualidade, por meio do compartilhamento de arquivos, das comunidades fundadas em redes sociais, entre outros pontos que não poderão ser considerados em tempo nesta tese. As tentativas de se isolar completamente um gênero para análise costuma gerar distorções que são percebidas pelo músico profissional e também pelo diletante: existe uma impossibilidade de nomear tudo o que se vê – ou se ouve – que encontra paralelo na tarefa inconclusa do Adão bíblico⁹.

⁹ A referência ao arquétipo bíblico dimensiona a impotência do homem em classificar – ou analisar – a totalidade de suas experiências, e é semelhantemente referenciada pelo crítico musical Greil Marcus: “Todos nós já fomos transportados pela música – varridos para longe, ejetados dos nossos próprios corpos. É o que os teóricos querem dizer quando atingem o limite de suas teorias e começam a falar do inefável. Quando você volta da experiência e tenta entendê-la, nada é suficiente; qualquer tentativa por meio do exame do gênio de um músico ou da profundidade de um letrista parece excessiva e desesperada” (MARCUS, 2006, p.107).

2.1 Aproximações entre gêneros musicais e textuais

A identificação dos gêneros musicais com os gêneros textuais não é uma descoberta de minha pesquisa. Entretanto, sua relação específica com uma apreciação no contexto escolar não havia sido explorada profundamente até o início desta jornada, e serviu como ponte para a escolarização dos gêneros musicais que proponho nesta tese.

No seu dicionário de conceitos de música popular, Roy Shuker abre seu verbete sobre gênero musical constatando essa proximidade (1998, p.145). Gênero é identificado pelo linguista Norman Fairclough (2001) como um conjunto de convenções relativamente estável, o que se aplicaria também à música para Fabian Holt (2007, p.22).

No início da pesquisa, o Círculo de Bakhtin¹⁰ ofereceu-me as primeiras pistas a seguir. A observação das ocorrências dos gêneros textuais na literatura precedeu a elaboração de uma teoria: o próprio Círculo formulou suas propostas sobre gêneros a partir da análise de autores consagrados como Dostoiévski (BAKHTIN, 2008) e Rabelais (BAKHTIN, 2003). Analisar gêneros musicais em pesquisas anteriores e em minha trajetória docente permitiu-me, igualmente, acessar as primeiras ferramentas para desencadear este processo.

É digno de nota que muitos termos empregados pelo Círculo de Bakhtin, tais como heterofonia, polifonia, vozes – foram emprestados ou possuem paralelos importantes na teoria musical tradicional. Tal característica é reveladora da disposição de seus membros para um debate com a cultura geral e de fronteiras não restritas às Letras.

As aproximações entre gêneros musicais e textuais a partir do Círculo justificam-se, também, pela notória permeabilidade do grupo às artes musicais. Ponzio (2010), ao citar um depoimento de Bakhtin sobre seus amigos, mais especificamente a pianista judio-russa Maria Yudina, apresentou um relato eloquente sobre a abertura do Círculo para a interação entre música e texto nas obras dos participantes:

¹⁰ O Círculo de Bakhtin é reconhecido como um grupo de intelectuais russos ou baseados na Rússia na passagem do século XIX ao XX, notoriamente aglutinados em torno da figura de Mikhail M. Bakhtin [1895-1975]. Discussões sobre sua ascendência em relação às ideias do grupo não serão abordadas aqui, podendo ser encontradas em edições nacionais de Bronckart e Bota (2012), Faraco (2009) e nas publicações de Paula e Stafuzza (2010).

[Yudina] transportava tudo o que se achava na fronteira' entre a música e outras artes, entre a literatura e a filosofia, entre a música, a poesia e a religião, e por isso 'não se enquadrava absolutamente na moldura do profissionalismo musical. Qualquer profissionalismo era absolutamente estranho a ela' (PONZIO, 2010, p.298).

O musicólogo Ivan I. Sollertinsky ocuparia, nas primeiras décadas do século XX, o posto de interlocutor do grupo entre a música, a filosofia, a linguística e outras formas de arte, analisando em seus artigos a obra sinfônica de Beethoven ou Mozart e empregando conceitos como dialogismo, multiplicidade de vozes e alteridade (CASSOTI, 2011, p.154), como reconheceria o próprio Bakhtin em entrevistas ulteriores, como na concedida a Viktor Duvakin em 1973 (BAKHTIN; DUVAKIN, 2008).

Para o Círculo, os gêneros textuais, tal como entendo os gêneros musicais, pertenceriam a uma determinada esfera da atividade humana, “devidamente localizados em um tempo e espaço [condição sócio histórica] e dependentes de um conjunto de participantes e suas vontades enunciativas ou intenções” (GOMES, 2008, p.71), como um espelho de todo o restante de uma cultura social e temporalmente localizadas.

Nesta perspectiva, reconhecer determinado gênero musical significa ser capaz de prever modos de seleção do material musical por quem o produz, determinados gestos expressivos identificados com o estilo pessoal do compositor ou do intérprete, o contexto sócio histórico em que ele foi produzido e veiculado, os modos como são recebidos pelos ouvintes, apontando as características mais marcantes em questão. A construção plena dos sentidos musicais – a inteligibilidade do discurso – se dará na apreciação dos sons articulados entre si e em relação com estes gestos e elementos extramusicais mais amplos.

Os músicos, como os falantes de Bakhtin, “contribuem tanto de forma dinâmica para a preservação, como também para a mudança e renovação dos gêneros” (GOMES, 2008, p.71), o que possibilitaria suas aplicações criativas em um número vasto de contextos. Entretanto, percebe-se que existem gêneros mais propensos à estabilidade que outros. Por este motivo, preferi ultrapassar as ideias do Círculo de Bakhtin em direção às contribuições de Jean Paul Bronckart (1999), mais ajustadas às propostas desta tese, verificando no conceito do *interacionismo*

*social*¹¹ uma aproximação mais razoável às modernas concepções de gênero musical.

Em sua análise sobre as atividades de linguagem, Bronckart considerou que os gêneros textuais seriam produtos de uma atividade,

[...] em funcionamento permanente nas formações sociais: em função de seus objetivos, interesses e questões específicas, essas formações elaboram diferentes tipos de textos, que apresentam características relativamente estáveis [justificando-se que sejam chamadas de gêneros de texto] (BRONCKART, 1999, p.137).

Esta estabilidade identificada nas condutas humanas de produção ou de apreciação musical seria resultado dos processos sociais e históricos, de modo análogo à atividade de linguagem preconizada por Bronckart (1999), e não residiria apenas no ouvinte, mas nas relações estabelecidas entre os sujeitos produtores e os consumidores ou receptores.

A dificuldade em identificar e escolarizar os gêneros textuais também é comparável à dos gêneros musicais, motivo pelo qual o exercício a partir de Bronckart (1999) é útil, pois:

[...] mesmo sendo intuitivamente diferenciáveis, os gêneros não podem nunca ser objeto de uma classificação racional, estável e definitiva. Primeiro, porque [...] eles são em número de tendência ilimitado; segundo, porque os parâmetros que podem servir como critério de classificação (finalidade humana geral, questão social específica, conteúdo temático, processos cognitivos mobilizados, suporte mediático, etc.) são, ao mesmo tempo, pouco delimitáveis e em constante interação; enfim, e sobretudo, porque uma tal classificação não pode se basear no único critério facilmente objetivável, a saber, nas unidades [...] observáveis. Qualquer que seja o gênero a que pertençam, [...] são constituídos segundo modelos muito variáveis [...] em segmentos em que podem ser identificadas regularidades de organização (BRONCKART, 1999, p.138).

Estas regularidades identificariam, por aproximação, os gêneros musicais fundamentais [*rock*, *samba*, *jazz*, *valsa*] com os gêneros de discurso de Bronckart (1999, p.149), pois envolveriam um conjunto mais abrangente de práticas,

¹¹ A expressão 'interacionismo social' designa "uma posição epistemológica geral, na qual podem ser reconhecidas diversas correntes da filosofia e das ciências humanas [...] e têm em comum o fato de aderir à tese de que as propriedades específicas das condutas humanas são o resultado de um processo histórico de socialização, possibilitado especialmente pela emergência e pelo desenvolvimento dos instrumentos semióticos" (BRONCKART, 1999, p. 21).

interações, estilos de realização e circulação, que por sua relativa permanência, permitiria aos *performers* e ouvintes identificarem certos tipos de música como pertencente a determinado gênero. Padrões rítmicos ou melódicos repetidos em contextos mais específicos, como o demonstrado na figura abaixo, e que costumariam caracterizar mais facilmente um subgênero musical, como no caso do *pop rock*, apresentam-se paralelamente como os produtos concretos das ações de linguagem dos gêneros textuais em Bronckart (1999, p.149):

The musical score consists of five staves. The top staff is labeled 'Vocal' and contains four measures of rests. The second staff is labeled 'Guitar' and contains four measures; the first two are rests, and the last two contain a few notes with 'N.C.' written above. The third staff is labeled 'Keyboard' and contains four measures of rests. The fourth staff is labeled 'Bass' and contains four measures of a repeating eighth-note pattern, with 'bass synth' written above. The fifth staff is labeled 'Drums' and contains four measures of a repeating pattern of eighth notes and rests.

Figura 1: Padrões rítmicos da bateria e contrabaixo repetidos [*riffs*], característicos do *rock pop* (GENESIS, 1981)

Ao isolar os elementos enunciados na partitura, o padrão rítmico da bateria e do baixo, fica mais fácil identificar uma ideia musical que é comum no gênero *rock*, com este tipo de instrumentação [bateria, baixo, guitarra] comportando-se rítmica e melodicamente como descrito no excerto.

Entretanto, não há garantia de estabilidade no universo das produções musicais. Mas é possível reconhecer, com maior ou menor grau de dificuldade, os elementos de permanência que caracterizariam determinadas produções musicais, pois os gêneros musicais promoveriam a interface entre o domínio das interações sociais (BRONCKART, 2008, p.78; LENA, 2012, p.13) e o domínio das produções propriamente ditas, o que nos permitirá avaliar a vasta produção e, na perspectiva educacional proposta nesta pesquisa, escolarizá-la. As aplicações escolares dos gêneros musicais serão desenvolvidas nos tópicos seguintes, não sem antes

apresentar uma síntese dos conceitos mais recentes de gênero musical que considero basilares do trabalho.

2.2 Os gêneros musicais na contemporaneidade

Os primeiros referenciais para os estudos culturais ligados aos gêneros musicais invariavelmente começam por Theodor Adorno e a Escola de Frankfurt. Seu embate com o *easy listening* e os gêneros populares¹² é firmado na primeira metade do século XX, pois considerava música popular fácil e massificada, “de uma tolice imanente contra a qual reage polemicamente, sobretudo, o ideal de emancipação da modernidade” (ADORNO, 1970, p.135).

Sob o ponto de vista dos fundamentos teóricos disponíveis na contemporaneidade, basear a análise da música popular e, por consequência, dos gêneros musicais em Walter Benjamin ou Theodor Adorno¹³ (1974; 1999) seria contraproducente: eles viveram uma época seminal da música popular, que mal tinha conhecido a ascensão do *bebop* e dos gigantes do *jazz*, para citar dois exemplos internacionalmente reconhecidos, e muito menos, a fúria do *rock*, com seus desdobramentos na música *pop* e seu impacto na cultura jovem ocidental. Por analogia, parece-me semelhante a pautar as descobertas e revoluções da medicina do século XXI à Hipócrates¹⁴. Isto nos levou a operar um aparato teórico que incluiu os estudos culturais em música popular e contemporânea produzidos prioritariamente na Inglaterra e nos Estados Unidos a partir da segunda metade dos anos de 1960, como apresento a seguir.

A centralidade do conceito de gênero musical para a compreensão das diferentes manifestações musicais está posta na contemporaneidade, apesar do campo de estudo ainda não estar completamente organizado, como nos lembra Holt

¹² Estas resistências à música popular pela vanguarda da Filosofia Musical do século XX foram também registradas por Enrico Fubini (2001, p.135), importante esteta da Música, avaliando o pessimismo de Theodor W. Adorno em relação ao assunto.

¹³ Ênfase a contribuição de Adorno por ter sido ele, dentre os associados à Escola de Frankfurt, o que tratou mais especificamente da Música em seus escritos e, provavelmente, o primeiro intelectual de vulto no século XX a considerar a música popular em sua pauta pessoal – ainda que para desqualificá-la.

¹⁴ Como na famosa passagem introdutória do tratado de Harmonia de Schoenberg (2001), em que igualmente apontava o equívoco de inventariar os recursos harmônicos disponíveis à música de concerto ocidental do início do século XX em comparação direta com a produção musical dos gregos de 700 a.C.

(2007, p.01). As contribuições dos estudos culturais e musicais britânicos – os mais representados nesta tese, bem como os estudos americanos, contribuíram decisivamente para uma configuração bem sustentada e delimitada dos estudos recentes. David Hesmondhalgh (2015) elenca os campos dos estudos culturais, sociologia, teorias sociais e políticas, das mídias e da comunicação, musicologia e antropologia, história da música, filosofia, psicologia e a história social como principais contribuintes. Em paralelo, observo que a convergência destes campos vinha sendo registrada em publicações especializadas sobre a educação musical desde o início dos anos de 1980, inclusive nos países latino-americanos¹⁵ (GAINZA, 1988; 1990).

Entre as diferentes abordagens do conceito de gênero que contribuíram para nossa particular circunscrição, Fabian Holt (2007) afirmava que os gêneros ajudam a classificar a música comercializada em *sites*, organizada em *playlists*, lojas virtuais e gôndolas de hipermercados. Simon Frith (1996, p.88) mencionava a função organizadora dos gêneros ao apreciar, executar e vender as diversas músicas. Em sua análise, Keith Negus (1999) também não descartava 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 de maior aceitação. Lena (2012), por sua vez, analisava como certos gêneros musicais são conformados em torno das ideias e comportamentos das comunidades em que são desenvolvidos.

As interseções entre os estudos culturais e as análises musicais (BRACKETT, 2002) são importantes para se avaliar um gênero musical, pois há um certo “grau de elasticidade entre os gêneros” (BORTHWICK; MOY, 2004, p.03), aqueles que ocupam um centro mais claro e distinto e aqueles que estão nos limites ou fusões [*crossover*] possíveis. Aprofundarei o assunto ao debater alguns exemplos em análises, no momento da descrição das atividades realizadas na pesquisa-ação em escolas.

Franco Fabbri (2004) destaca que certos eventos musicais, de modo semelhante às superposições possíveis na teoria dos conjuntos, podem pertencer à

¹⁵ Para não avançar sobre uma lista mais ampla, restrinjo aqui meu exemplo à educação musical latino-americana, da qual Violeta Gainza é uma figura proeminente. Apesar das publicações referenciadas datarem do final dos anos de 1980, os textos originais contidos nas edições pertencem ao início da década.

duas ou mais esferas de gêneros simultaneamente. As subdivisões¹⁶ também são muito recorrentes, e não serão objeto de atenção no presente momento, pois os autores tendem a variar muito suas abordagens, o que se tornaria exaustivo, repartindo-as em termos estritamente musicais, comerciais ou socioculturais, como observamos nos estudos empreendidos por Shuker (1998), Frith (1996) ou Lena (2012).

Daniel Levitin (2013) afirmava que as pessoas, com alguma informação cultural prévia, pretendem saber quais seriam os exemplares prototípicos de certos gêneros musicais, como *punk rock* ou um *tango* argentino, assim como se inclinariam a reconhecer que algumas gravações não seriam exemplos tão fortes destes. Sem adentrar nas especificidades e estudos relacionados à Psicologia da Música, percebe-se que o equilíbrio entre inovação e transgressão, ou a conservação de certas convenções musicais e não musicais, “o que pode envolver a criação de campos idiomáticos novos ou a capacidade de ruptura de uma obra” (FISCHERMAN, 2013, p.25), apoiariam a compreensão e o acordo tácito entre indivíduos¹⁷ sobre o que são os gêneros musicais, contribuindo na configuração e estabilidade daqueles formatos mais facilmente identificáveis, bem como de suas obras icônicas.

A complexidade destas relações presentes em um único gênero musical ou a baixa familiaridade com um repertório amplo, podem ser aspectos a distanciar os alunos da educação básica da variedade de músicas disponível. Daniel Levitin (2013) também constatou isto entre os seus. Por isso, se o professor puder oferecer um esquema, uma base sobre a qual os alunos possam resolver seus problemas perceptuais mais imediatos e adquirir o primeiro contato com o repertório, por meio de timbres que considerem interessantes, padrões rítmicos, melodias e harmonias que fujam do trivial, características inerentes às apresentações de uma certa banda

¹⁶ Os subgêneros de Franco Fabbri (2001) ou Simon Frith (1996) representam um exemplo de subdivisões no âmbito de um gênero musical. Considerando o *jazz* como um gênero musical mais amplo [ou um gênero discursivo, na perspectiva de Bronckart (1999)], sua categorização comportaria o *swing*, o *bebop*, o *fusion* [como os gêneros textuais de Bronckart], 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, andamentos, elementos de timbre e das gravações, entre outros aspectos de origem “espaço-temporal e social” (BRONCKART, 1999, p.150).

¹⁷ Este “espaço de possíveis” que contém um sistema de referências e marcas comuns, e que possibilitaria o tipo de acordo a que me refiro, é assinalado por Pierre Bourdieu (1996, p.57) em uma conferência proferida em 1986 e contida na publicação brasileira de seu livro *Razões Práticas* (1996). No entanto, para o autor, são os produtores que mantêm prioritariamente este espaço de negociação, e atuação dos consumidores ou receptores seria mais limitada.

ou grupo musical que cativem, seria possível esboçar este percurso para ensinar e difundir gêneros musicais na escola.

2.3 Para abordar os gêneros musicais na escola

A abordagem dos gêneros musicais na escola possui relevância, pois pretende mover o público da educação básica em direção às novas experiências e a ampliação de suas referências culturais.

Penso que a escola pode ser o local para a construção de um repertório musical abrangente. Não se trata, portanto, de algo natural ou congênito entre os alunos, como se fosse possível nascer com bom ou mau gosto¹⁸. É um processo social, de adoção e rejeição de ideias e comportamentos específicos, que será empreendido de modo particular por cada um deles e, por vezes, pode ser observável pelo professor.

O processo de apreciação dos gêneros musicais visa que os alunos adquiram um instrumental que os permita “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. 03), de modo que consigam transitar entre diferentes territórios musicais, como identificou Roger Scruton:

Convenções, alusões e aplicações ressoam na mente e nos ouvidos daqueles que tocam e desfrutam dessa música, e a diferença entre uma interpretação boa e ruim não pode ser traçada à luz dos elementos que poderiam ser igualmente utilizados para avaliar uma sinfonia de Mozart ou uma obra de *jazz* (SCRUTON, 2013, p.153).

Recordo Fabian Holt, que reafirmou a importância do conhecimento dos gêneros musicais, pois acreditava que sem prestar-lhes a devida atenção,

¹⁸ Não é o meu objetivo discutir o conceito de *gosto* nesta pesquisa, sob pena de sobrecarregar o leitor com outras terminologias como ‘beleza’ e ‘fruição’, que escapam ao escopo de nosso texto. Entretanto, como elemento explicativo, vale a citação do filósofo e esteta Roger Scruton, para quem o gosto tem raízes num contexto mais amplo, ao lembrar que as culturas não são universais. Para ele, a necessidade da elaboração de gostos dentro de uma cultura é “assinalar quais são as diferenças relevantes entre as formas de vida humana e as satisfações que as pessoas obtêm nelas” (SCRUTON, 2013, p.152).

nós ficaríamos pouco preparados para discutir um número de importantes questões: como são organizadas as variações rítmicas e melódicas? O que escutamos nestas músicas? Como os músicos as comunicam? Quais são as funções dos rituais na tradição musical? Como as pessoas entendem estas músicas e como costumam usá-las? O que podemos pensar comparativamente sobre estas músicas? (HOLT, 2007, p.02)

Estas classificações e delimitações oferecidas pelos gêneros, conforme apontadas por Holt (2007), ajudam a organizar as representações do mundo social que nos rodeia, elencando categorias fundamentais de percepção e apreciação dos fenômenos culturais, como também ensinou Roger Chartier (2002, p.17).

Em uma perspectiva educacional, a escola tende a processar os gêneros, sejam eles textuais ou musicais, escolarizando-os. As realizações de Schneuwly e Dolz (1999), ao organizarem didaticamente o ensino de gêneros textuais, são interessantes do ponto de vista pedagógico e fonte de inspiração para minhas primeiras aproximações. Entretanto, quando os gêneros vão à escola, sua reificação torna-se quase inescapável. Caberia ao professor não permitir que se isolem completamente o contexto escolar da realidade experimentada fora dele.

Sob esta perspectiva, é imperativo considerar que não há um gênero musical estático, como não há uma atividade de linguagem verbal ou musical da mesma forma. O obstáculo para seu ensino e a aprendizagem é que as extrações escolásticas¹⁹ normalmente são simulacros da realidade e os elementos isolados não produzem uma movimentação real na vida dos alunos, não lhes despertam algum interesse passional ou curiosidade intelectual. Esta tensão entre a música ‘escolarizada’ e a vida poderia ser abrandada caso a escola apresentasse sugestões flexíveis para a prática com os gêneros, em que uma apreciação e discussão cada vez mais aprofundadas pelos atores envolvidos levaria a um desdobramento em que o gênero não seria “mais instrumento de comunicação somente, mas, ao mesmo tempo, objeto de ensino e aprendizagem” (SCHNEUWLY; DOLZ, 1999, p.07).

Ao analisar os gêneros para levá-los à sala de aula, podemos encontrar “um sistema de orientações, expectativas, e convenções que reúne a indústria, os *performers*, críticos e fãs, fazendo que identifiquem um determinado tipo de música”

¹⁹ Considere-as como os fragmentos de partituras, pequenos excertos de peças, trechos de gravações, exemplos extraídos de manuais e tratados de composição ou arranjo que, ao serem isolados de seu contexto geral da obra ao qual pertencem, perdem sua força e os atributos expressivos que normalmente os tornariam notórios aos ouvintes.

(LENA, 2012, p.13)²⁰. Longe de reduzir sua apreciação a uma análise formal mais tradicional, de fragmentos de partituras ou trechos de gravações, empregamos um amálgama das assemelhadas abordagens de Borthwick e Moy (2004), Holt (2007) e Friedlander (2012)²¹, para ajudar na apreciação dos gêneros musicais na escola, por meio da identificação e análise dos elementos característicos da obra abordada.

Esta metodologia para uma análise e sistematização dos gêneros no contexto escolar poderia ser decomposta em diferentes momentos, baseada nos princípios sugeridos por Bronckart (1999):

Primeiramente, sobre as características estruturais e funcionais do conjunto das ações humanas e isso implica um exame das relações que essas ações mantêm com os parâmetros do mundo social em que se inscrevem. [...] A seguir, sobre as capacidades mentais e comportamentais que as ações colocam em funcionamento e, em particular, sobre as condições de construção dessas capacidades (BRONCKART, 1999, p.66).

Pela experiência obtida na pesquisa-ação e no trabalho docente em diferentes níveis de ensino, considero que os alunos respondem melhor às atividades quando encontram pontos de engajamento, seja pela familiaridade com o repertório ou pelo reforço de uma sensação de pertencimento ou domínio. Por este motivo, costumo partir de uma manifestação musical próxima dos alunos, acatando as sugestões deles ou oferecendo alguma outra baseada em avaliação diagnóstica²² das turmas ou grupos. Uma vez escolhido o gênero que circulará na sala de aula, o passo seguinte é elaborar um roteiro de análise, que ajudará o professor – e os próprios alunos – a identificar elementos de permanência, de contraste ou diferença entre os enunciados musicais presentes na escuta da obra e de outras obras que constituam o repertório individual de cada um.

Destaco, em linhas gerais, alguns tópicos que podem ser considerados em abordagens de uma peça musical para análise de gênero, devidamente ajustadas ao público da educação básica e aos objetivos de ensino delineados:

²⁰ Estes sistemas de representações baseados nos interesses dos grupos que as forjam, foram apontados anteriormente por Roger Chartier (2002), ao tratar em amplitude a representação na História Cultural. Para o autor, eles traduziriam posições e interesses expressos ou velados, descrevendo os eventos sociais [ou culturais], ainda que à revelia dos sujeitos ou grupos implicados.

²¹ Estas estratégias são essencialmente ligadas à Musicologia ou a História da Música. Não existia nestes autores uma preocupação essencialmente pedagógica no trato do tema.

²² Avaliação que não precisa ser necessariamente feita por meio de questionário ou uma entrevista: às vezes, uma roda de conversa ou a observação dos comportamentos de consumo musical na escola fornecem pistas importantes.

- Uma análise estrutural da peça escolhida para a apreciação, ressaltando aspectos de repetição, variação ou contraste entre as seções, por meio de diferentes aspectos como perfil melódico e harmônico, repetição de *riffs* ou padrões rítmicos;
- Identificação e descrição dos recursos vocais e instrumentais, texturas e timbres dentro da análise estrutural da canção;
- O estilo vocal e instrumental empregado, identificando-o à determinada época ou modo particular de realização;
- A letra [quando existente] e a mensagem presente. Sua relação, comentários ou contraposições com outras produções;
- Características da banda/artista, sua atitude, seu modo de se vestir, se apresentar e se comportar dentro e fora dos palcos, como sugere Paul Friedlander (2012, p.427);
- Abordar o encadeamento histórico do aparecimento de certos procedimentos musicais, identificando práticas comuns e os agentes responsáveis [intérpretes, compositores, críticos de música, a indústria, a sonoridade das gravações, as características de execução/performance];
- Examinar mudanças nas tradições musicais para demonstrar o papel social nessas transformações;
- Examinar outras características sociopolíticas, históricas ou da indústria cultural que envolvam a produção, veiculação e apreciação da obra.

Por este caminho, a escolha da música popular como ponto de partida para o exame dos gêneros na escola não é gratuita, mas fruto do reconhecimento de que elas estão presentes na escola, quer o professor deseje ou não. Como aponta Keith Swanwick,

o *pop* é um bom caso e tem sido o primeiro conjunto alternativo de idiomas musicais a se tornar amplamente acessível à prática de sala de aula dentro da estrutura da educação compulsória nas escolas [...]. As razões para isso estão bem próximas de nós: [...] são penetrantes, inevitáveis (SWANWICK, 2014, p. 146).

Partindo-se deste inventariado, o professor poderia organizar as atividades pedagógicas de apreciação sobre qualquer gênero – *rock*, *samba*, *jazz*, *frevo*, *baião* – em torno de unidades de trabalho razoavelmente independentes, como projetos de curta duração ou sequências didáticas, como nos moldes descritos no quadro abaixo:

| | |
|---|--|
| 1. APRESENTAÇÃO DE UMA SITUAÇÃO | Necessidade ou motivação da atividade ligada aos gêneros musicais. O motivo gerador pode ser um fator musical ou extramusical [memórias, história, etc.]. |
| 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? É mais ou menos familiar à classe? |
| 3. RECONHECIMENTO PELOS ALUNOS DO GÊNERO MUSICAL SELECIONADO | <p>Extraíndo informações dos alunos por meio de:</p> <p>a) Pesquisa / discussão sobre o gênero escolhido.</p> <p>b) Apreciação de gravações do gênero, seguida de exposições e debates, explorando relações:</p> <ul style="list-style-type: none"> - entre sua função e contexto social; - em seu conteúdo musical e estrutura composicional (melodia, harmonia, padrões rítmicos, texturas musicais); - de identificação e descrição dos recursos vocais e instrumentais, texturas e timbres dentro da análise estrutural da canção; - do estilo vocal e instrumental empregado, identificando-o à determinada época ou modo particular de realização; - de seu gênero, estilo e sonoridade, em obras semelhantes no mesmo e em outros períodos, - de análise estrutural, ressaltando aspectos de repetição, variação ou contraste entre as seções, por meio de diferentes aspectos como perfil melódico e harmônico, repetição de riffs ou padrões rítmicos; - sobre a letra [quando existente] e a mensagem presente na canção; - das características da banda/artista, sua atitude, seu modo de se vestir, se apresentar e se comportar dentro e fora dos palcos (FRIEDLANDER, 2012, p.427); - ao abordar o encadeamento histórico do aparecimento de certos |

| | |
|--|--|
| | <p>procedimentos musicais, identificando práticas comuns e os agentes responsáveis [intérpretes, compositores, críticos de música, a indústria, sonoridade das gravações];</p> <ul style="list-style-type: none"> - ao examinar mudanças nas tradições musicais para demonstrar o papel social nessas transformações; - com outras características sócio-políticas, históricas ou da indústria cultural que envolvam a produção, veiculação e apreciação da obra. <p>c) Seleção de uma peça destacada do gênero para um estudo mais aprofundado.</p> |
| 4. ATIVIDADE DE APRECIÇÃO | A apreciação musical 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 o auxílio do professor, com a finalidade de tentar definir o gênero segundo as linhas orientadoras propostas. |
| 6. CIRCULAÇÃO DO GÊNERO MUSICAL | Divulgando e amplificando os resultados obtidos no processo por meio de performances, debates, <i>chats</i> , <i>podcasts</i> , postagens em redes sociais, partilha de arquivos eletrônicos entre os alunos com o uso de dispositivos eletrônicos móveis. Pode ser ampliada por atividades de improvisação, composição ou performances individuais e em grupo. |

Quadro 1: Percurso para a apreciação musical de gêneros na escola

Tomo, para efeito de ilustração, um dos quadros de análise mais ampla estabelecido para as atividades de pesquisa-ação relatadas no Capítulo 4, em um samba instrumental intitulado “Chama o gerente”, de Cláudio Infante (INFANTE, 1995):

| | |
|--|---|
| <p>1. APRESENTAÇÃO DA SITUAÇÃO</p> | <p>Quando consultados suas preferências sobre música brasileira, os alunos apresentaram o samba como o gênero mais representativo do que seria a música brasileira. A partir daí, foi posta a oportunidade para abordar o gênero em questão entre os alunos do ensino fundamental.</p> |
| <p>2. SELEÇÃO DO GÊNERO MUSICAL</p> | <p>Tendo em vista a constatação realizada em sala de aula, selecionei uma gravação de <i>samba instrumental</i> de pouca circulação nas mídias, que servisse ao propósito de apresentar um gênero pouco familiar às crianças e que permitisse a exploração dos aspectos da apreciação de modo mais direto, sem as facilidades e interferências que uma familiaridade com o repertório costumam ocasionar.</p> |
| <p>3. RECONHECIMENTO PELOS ALUNOS DO GÊNERO MUSICAL SELECIONADO</p> | <p>a) Discussão sobre o gênero escolhido: o que conhecem sobre sambas? Quais são os intérpretes e compositores que reconhecem? Em quais locais este tipo de música é apreciada e/ou executada? Em que circunstâncias e em quais épocas?</p> <p>b) Apreciação de gravações do gênero, seguida de exposições e debates, explorando relações:</p> <ul style="list-style-type: none"> - entre sua função e contexto social: comparou-se o samba instrumental às primeiras gravações disponíveis [como <i>Pelo Telefone</i>, gravado por Donga, entre outras canções]; - em seu conteúdo musical e estrutura composicional [análise dos timbres instrumentais presentes, padrões rítmicos recorrentes, texturas musicais desenvolvidas pelos instrumentos, possível identificação da estrutura de tema com improvisações]; - de identificação e descrição dos recursos vocais e instrumentais, texturas e timbres; - do estilo instrumental empregado, identificando-o à determinada época ou modo particular de realização; - de seu gênero, estilo e sonoridade, em obras semelhantes no mesmo e em outros períodos: teria sido gravada recentemente? Qual é a qualidade sonora das gravações? É possível comparação entre os antigos sambas do início do século XX e estas gravações mais recentes? - de análise estrutural, ressaltando aspectos de repetição, variação ou contraste entre as seções, repetição de riffs, do tema principal, |

| | |
|--|--|
| | <p>os padrões rítmicos que suportam o samba;</p> <ul style="list-style-type: none"> - ao examinar mudanças nas tradições musicais para demonstrar o papel social nessas transformações: resgatando informações sobre a marginalização do samba no início do século XX e a ascensão dos pagodeiros nos anos de 1990. |
| <p>4. ATIVIDADE DE APRECIÇÃO</p> | <p>Os alunos ouviram a gravação sem apoio audiovisual, na primeira vez, a peça “Chama o gerente”. Nas repetições que se seguiram, foram convidados a acompanhar a pulsação do samba e os padrões rítmicos mais comuns com o uso do instrumento de percussão disponível, com objetos dispostos na sala de aula e com o próprio corpo [palmas, pés]. Outras gravações foram exibidas, com o apoio de videoclipes, para a caracterização dos diversos gêneros distintos reconhecidos como <i>samba</i>.</p> |
| <p>5. EXAME PRÁTICO DO GÊNERO</p> | <p>Extraindo informações dos alunos por meio de:</p> <p>a) Apreciação da peça “Chama o gerente”, seguida de exposições e debates, explorando relações:</p> <ul style="list-style-type: none"> - entre sua função e contexto social: comparou-se o samba instrumental às outras gravações disponíveis; - em seu conteúdo musical e estrutura composicional [análise dos timbres instrumentais presentes, padrões rítmicos recorrentes, texturas musicais desenvolvidas pelos instrumentos, possível identificação da estrutura de tema com improvisações]; - de identificação e descrição dos recursos vocais e instrumentais, texturas e timbres; - do estilo instrumental empregado, identificando-o à determinada época ou modo particular de realização, herdado das rodas de samba e das formações jazzísticas, simultaneamente; - de seu gênero, estilo e sonoridade, em obras semelhantes no mesmo e em outros períodos: teria sido gravada recentemente? Qual é a qualidade sonora da gravação, em comparação aos antigos sambas do início do século XX? - de análise estrutural, ressaltando aspectos de repetição, variação ou contraste entre as seções, repetição de riffs, do tema principal exposto pelos instrumentos de sopro e suas sucessivas entradas na peça, e os padrões rítmicos que suportam o samba [apoios mais comuns, alternância de sons longos e curtos nos tempos, |

| | |
|--|--|
| | <p>instrumentos de marcação de pulso e contratempos];</p> <p>- ao abordar o encadeamento histórico do aparecimento de certos procedimentos musicais [relacionando-o ao antigos grupos de samba instrumental, como Bossa Três, Milton Banana Trio, Bossa Rio; e posteriores, como a Banda Black Rio ou o Nosso Trio], identificando práticas comuns e os agentes responsáveis por elas.</p> |
| <p>6. CIRCULAÇÃO DO GÊNERO MUSICAL</p> | <p>Os alunos deveriam pesquisar outras duas gravações de samba, uma instrumental e outra que representasse qualquer outro tipologia [samba-enredo, samba-canção, samba bossa nova, pagode], pesquisando material que estivesse disponível em casa ou por meio dos sites de <i>streaming</i> gratuitos, como o Youtube. Deveriam compartilhar os links com os colegas pelas redes sociais ou trazer as mídias físicas [CD, DVD] para o encontro seguinte.</p> |

Quadro 2: Percurso para a apreciação musical do samba instrumental “Chama o gerente” (INFANTE, 1995), de Cláudio Infante

Esta proposta de análise apresenta, em resumo, duas características marcantes: constitui-se uma síntese com objetivos práticos, destinada a orientar as intervenções dos professores; e evidencia as dimensões ensináveis a partir dos quais os gêneros musicais podem ser abordados na escola (SCHNEUWLY; DOLZ, 1999). Apesar de obedecer à estrutura clássica da sequência didática, o percurso pode ser empregado em outros contextos e tipos de atividades didáticas, como ponto de partida para a sistematização do trabalho pedagógico.

2.4 Considerações finais do capítulo

Os gêneros são estruturados em torno de *elementos musicais* [forma, estrutura, ritmo, melodia] e *não musicais* [moda, suporte e mídias, comportamento, sociabilidades], como se analisou no capítulo, e possuem uma função organizadora das experiências de produção, veiculação e apreciação das obras pelos indivíduos e grupos.

Pelo caráter fundamentalmente dialético que apresenta, o estudo dos gêneros musicais que empreendi se aproxima da trajetória proposta para os gêneros

textuais pelo Interacionismo Sociodiscursivo, por “considerar as ações humanas em suas dimensões sociais e discursivas constitutivas” (BRONCKART, 1999, p.31), o que também fundamenta os projetos educacionais dispostos pelos demais autores da Escola de Genebra que citei.

Noto que os gêneros musicais se manifestam em certas situações sociais, de acordo com as esferas em que foram produzidos, permitindo um intenso diálogo entre as vozes presentes, deste e de outros tempos. Impõe-se, por ora, a impossibilidade de isolar completamente o nosso objeto de estudo: ao fazê-lo, mata-se o objeto. Ao retirar as manifestações musicais do contexto onde são produzidas e do diálogo com seu entorno social, histórico, dos indivíduos e suas paixões, retiramos sua dinâmica dialógica: diálogo permanente com os compositores, intérpretes, ouvintes, com outros gêneros musicais que o circundam ou o precederam²³.

É também neste momento que a impossibilidade de apreender, de pronto, todos os eventos musicais e extramusicais presentes na enunciação da obra, precisa ser considerada pelo ouvinte. Neste ponto a proposta pode ser útil, pois o estudo dos gêneros musicais é um campo exaustivo e o interessado precisa empreender uma imersão nas gravações e publicações nacionais ou estrangeiras, na tentativa de reconhecer os momentos de estabilidade e reiteração de suas características mais acentuadas. Os percursos apresentados para esta análise certamente colaborarão.

Ajudaria nesta primeira delimitação evitar, de início, o exame de figuras iconoclastas, como Egberto Gismonti ou Frank Zappa, que sabidamente transitaram entre diferentes gêneros e cujas obras possuem muitas fases, por vezes, quase inclassificáveis. Em outro espectro, ao denominar indistintamente um grupo de produções de diferentes gêneros como o ‘samba bossa nova’ e ‘baião’ sob o signo de ‘popular’ ou ‘MPB’, ou reuni-los sob uma mesma classificação²⁴, pode-se cometer erros.

²³ Esta perspectiva sociohistórica serve para o julgamento das obras que se aprecia, e é reforçada pelo filósofo e esteta Roger Scruton: “Devemos reconhecer que toda tentativa de definir padrões objetivos ameaça o próprio empreendimento que se procura julgar. Regras e preceitos existem para serem transcendidos; e, como a originalidade e o questionamento das ortodoxias são fundamentais à iniciativa estética, certo elemento de liberdade é incorporado à busca da beleza, seja a beleza mínima dos arranjos cotidianos, seja a beleza superior da arte” (SCRUTON, 2013, p.153).

²⁴ O rótulo ‘popular’, como utilizado pelo senso comum e nas prateleiras de hipermercados, engloba igualmente a música de Caetano Veloso e Mr. Catra. Ao juntá-las sob uma mesma classificação, David Fischerman alerta-nos que se poderia “generalizar o erro de pensá-las como objetos culturais

Sob o ponto de vista de sua abordagem escolar, considero que os gêneros permitem uma experiência mais completa e integradora do que as propostas calcadas exclusivamente na escuta dos sons em seu nível mais descritivo [diferenciar alturas, discriminar e inventariar instrumentos e timbres ‘de ouvido’], ou orientado à percepção de fragmentos melódicos, durações, intensidades isoladas. Esta é uma das suas vantagens do princípio pedagógico que assumimos e a pedra angular desta tese.

Considero igualmente que a diversidade e a perspectiva multicultural de uma escola igualitária podem ser equacionadas por meio do estudo dos variados gêneros. Escolas públicas²⁵ como a canadense (WARWICK, 2000) ou a australiana (DUNBAR-HALL; GIBSON, 2000) são exemplos de como os países são – às vezes forçosamente – obrigados a lidar com a diversidade étnica, cultural e musical; e recorrer às estratégias que abarquem a formação do público heterogêneo ao qual estão submetidas suas redes escolares. E isso nem é particularmente recente, diga-se. Quando olhamos para o cenário brasileiro, percebemos que a concepção musical de índios, africanos e europeus (CASTAGNA, 2010; MONTEIRO, 2010) também foi negociada, com maior ou menor ênfase, nos períodos colonial ou imperial, alternando elementos de autopreservação ou segregação, mas, pelo que se observa na literatura, promoveu-se quase sempre uma ideia dos *gôuts réunis*²⁶ à brasileira, quer na academia, quer nos salões e locais de concerto, e mais tardiamente, na escola.

Para aprofundar as perspectivas de uma abordagem educacional dos gêneros musicais, exponho no próximo capítulo os fundamentos para a apreciação musical destes e suas relações com a escola, considerando especialmente as crianças e jovens em idade escolar relacionada ao Ensino Fundamental e Médio.

similares e, portanto, abordáveis com os mesmos instrumentos teóricos. Sem dúvida, isto é apenas a prova de que a categoria ‘popular’, a esta altura do campeonato, não categoriza nada – ao menos nada importante” (FISCHERMAN, 2013, p.25).

²⁵ Menciono as escolas públicas porque a heterogeneidade do corpo discente é um traço facilmente identificável.

²⁶ *Les gôuts réunis* é a expressão que François Couperin [1724] empregou para denominar sua obra, que procurava reunir os estilos do Barroco Francês e Italiano.

3. Apreciação musical

A apreciação da música é certamente uma das atividades mais persistentes na rotina das crianças e adolescentes, como esta pesquisa e anteriores que desenvolvi (CONSTANTINO, 2012) confirmaram. Pretendo, nas próximas linhas, debater a qualidade e as possibilidades desta apreciação dentro da escola básica.

Oliver Sacks (2007) apresenta histórias curiosas e ilustrativas – muitas delas explicáveis por razões psicofísicas e clinicamente documentadas, sobre o poder e a influência que a apreciação da música exerce sobre as pessoas e seu comportamento, como indivíduos que sofriam ataques epiléticos desencadeados por certos tipos de música, ou que desenvolveram quadros extremos de *amusia*²⁷. Menciono isto, inicialmente, para esclarecer que este processo de audição dos sons é efetuado pela maior parte das pessoas²⁸, exceto aquelas acometidas por algum tipo de distúrbio mental ou fisiológico.

Uma apreciação musical ‘significativa’ se relacionaria com a escuta atenta, em meio ao *continuum* sonoro dos lugares onde habitamos ou em qualquer outra situação de exposição, pois seria “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). Esta intenção se tornaria intimamente relacionada ao ato de apreciar, pois a escuta atenta de peças e do próprio ambiente sonoro envolveria habilidades de estimar, avaliar, enfim, julgar aquilo que se ouve. A apreciação musical acabaria, finalmente, por transcender a intencionalidade, ao consistir em uma atividade de reflexão e de lançamento de juízo.

Para nomear esta escuta atenta, que reporta a uma compreensão aprofundada da música, diferentes autores consultados empregam expressões como “apreciação musical ativa” (BASTIÃO, 2014), “ouvir com significado” (LAZZARIN, 1999), “ouvinte inteligente ou consciente” (COPLAND, 1974); “ouvir música musicalmente” de Bennett Reimer (1989); “audição inteligente ou

²⁷ Distúrbio de ordem física caracterizado pela incapacidade [completa ou parcial] de ouvir música e reconhecê-la como tal.

²⁸ Nas palavras de Oliver Sacks, “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).

compreensiva” de Caldeira Filho (1971), ou “audição musical ativa”, de Wuytack e Palheiros (1995). Para além do nome, é a intencionalidade desta escuta dos sons²⁹ o princípio fundamental para a educação dos alunos-ouvintes na contemporaneidade. Em sua obra, Keith Swanwick (2014) repõe definitivamente o esquema de escuta de Roland Barthes (1984) dentro do seu modelo de ensino, ao considerar a composição, a apreciação e a performance como as atividades musicais fundamentais no processo educacional, distinguindo, em tempo:

[...] o ouvir como meio, implícito nas outras atividades musicais, e o ouvir como fim em si mesmo. No primeiro caso, o ouvir estará monitorando o resultado musical nas várias atividades. No segundo, reafirma-se o valor intrínseco da atividade de se ouvir música enquanto apreciação musical (FRANÇA; SWANWICK, 2002, p. 12).

Ouvir é indissociável das demais atividades musicais classificadas por Swanwick, e certamente, importante em todas as experiências (SCHAFER, 2009) ou métodos ativos da educação musical. Enquanto Swanwick fazia a dupla distinção mencionada acima, o modelo sugerido por Graça Palheiros (2006) considerava quatro modos de ouvir, relacionados no quadro abaixo:

| Modos de ouvir música | Intenção | Atividade | Nível de atenção envolvido | Contexto |
|-----------------------------------|-----------------|--|-----------------------------------|---|
| Música de fundo | Não | Passiva | Nenhum | Lugares públicos |
| Como acompanhamento de atividades | Sim | Passiva | Baixo/moderado | Casa, escola, quaisquer outros locais |
| Como atividade principal | Sim | Mentalmente ativa, fisicamente passiva | Alto | Sozinho ou em grupo, em qualquer local |
| Ouvir e interpretar | Sim | Ativa | Alto | Sozinho ou em grupo, em local definido para a atividade |

Quadro 3: Modos de apreciação musical, extraído e adaptado de Graça Palheiros (2006, p.324).

²⁹ Esta perspectiva emerge no relato feito por Murray 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: “uma organização de sons [...] com a intenção de ser ouvida” (SCHAFER, 1991, p. 35).

Algumas pesquisas robustas sobre a mente musical, sob a perspectiva da Psicologia, foram desenvolvidas ou compiladas em publicações deste início do século XXI (SLOBODA, 2008; LEVITIN, 2013). Elas podem ser fontes para os interessados nas perspectivas de percepção dos fenômenos musicais, como escalas, intervalos entre sons de alturas definidas, padrões rítmicos ou melódicos sequenciais, ou como o indivíduo relaciona estes aos seus sentimentos e experiências anteriores. No entanto, há mais de vinte anos, pesquisadores da área já concordavam que estas pesquisas deveriam “ultrapassar a informação sobre a aquisição de habilidades e conhecimentos, passando a incluir questões sobre o que a música significa para o ouvinte, para o executante e para o compositor”. (STUBLEY, 1992, p.13).

Esta perspectiva mais abrangente tem sido adotada por David Hargreaves et al. (2012, p.156-157), ao considerar que a apreciação seria estruturada em torno de uma rede de associações musicais entre diferentes materiais, peças e estilos, que os indivíduos realizariam para organizar mapas mentais que lhes permitam interpretar as novas peças que encontrarão mais adiante. Uma segunda consideração do autor seria baseada em aspectos das referências musicais dos ouvintes e seus usos ou funções: como peças e estilos musicais são vistos, por grupos em particular, como mais apropriados para certas situações do que outros. Finalmente, o autor sugere que as pessoas constroem suas próprias redes de associações ligando suas experiências pessoais – envolvendo pessoas, situações e eventos de suas vidas – aos seus territórios musicais mais familiares.

Por este motivo, avanço sobre alguns destes aspectos ao examinar a apreciação entre crianças e adolescentes, em um recorte por idade escolar, e inserindo-a no contexto educacional. Mas antes deste passo, com a finalidade de situar e justificar o estudo, promovo um breve resgate histórico da apreciação musical na escola brasileira, como complementação ao suporte legal relatado no primeiro capítulo desta tese.

3.1 Uma pequena história da apreciação musical na escola brasileira

Reconstituir os percursos históricos da apreciação musical dentro da escola brasileira é tarefa árdua, pois “no Brasil ainda temos pouca experiência com a

pesquisa em história da educação musical” (SOUZA, 2014, p.112). Rita Fucci-Amato (2006, p.145) corrobora esta afirmação, informando que a investigação histórica relativa à educação musical brasileira não tem mais do que um quarto de século. Este período, referido pela autora, coincide com o da multiplicação dos cursos superiores pelo país, o fortalecimento de entidades de classe e a inserção e difusão de diferentes autores e propostas, a partir do final dos anos de 1980.

Apesar da jovialidade do campo, tento localizar uma história da apreciação musical na escola brasileira, dentre as várias histórias da educação musical que estão sendo redigidas até o momento no país, e são apontadas por Jusamara Souza como:

a história das instituições; a história de movimentos pedagógico-musicais, como a história do canto orfeônico, no Brasil; a história dos cursos superiores de música no Brasil; a história do ensino de música e sua institucionalização na escola; a história do ensino de música a partir das orquestras e coros; a história da educação musical analisada por meio dos chamados espaços informais; a história do ensino de música a partir das associações de classe, incluindo a Associação Brasileira de Educação Musical - ABEM; ou, ainda, a história da educação musical a partir dos livros didáticos (SOUZA, 2014, p.113-114).

Dentre os estudos relacionados às instituições escolares e movimentos pedagógico-musicais disponíveis, os de Rosa Fuks (1991, 2007), Jusamara Souza (2007; 2014), Marisa Fonterrada (2008), Rita Fucci-Amato (2006; 2007; 2012), Lenita Nogueira (2001) e as publicações organizadas por Alda Oliveira e Regina Cajazeira (2007) ou José Geraldo Moraes e Elias Saliba (2010), são os referenciais mais recentes e vigorosos no país, e fundamentam nossa reflexão. Uns reúnem artigos sobre aspectos da educação musical no país e de seus expoentes, outros, como o artigo de Fucci-Amato, procuram relatar brevemente, no plano da educação básica brasileira, esta “história da educação musical nas escolas de ensino fundamental e médio do Brasil, desde a sua implantação no século XIX até os dias atuais” (2006, p.144).

Mais do que apenas as dificuldades impostas pela falta de bibliografia sobre uma historiografia da apreciação musical na escola, como sublinham Moraes e Saliba (2010, p.11), é preciso reconhecer a dificuldade adicional de uma cartografia desta atividade, neste recorte ainda mais específico, pois

[...] um aspecto a considerar é a discussão sobre possíveis origens: onde começa a educação musical no Brasil? No estado do Amazonas, os primeiros registros mencionados sobre o ensino de Música são do século XVII. Na Bahia, a vinda dos jesuítas para o primeiro Governo Geral, em 1549, assinala o início. No Rio de Janeiro, os primórdios são localizados no período colonial, no período de catequização dos nativos indígenas pelos jesuítas. E em Roraima, as notícias mais antigas estão nas expedições e viagens. Alguns autores vão correlacionar esse início com os ciclos econômicos e culturais como o ciclo da borracha, no Amazonas, ou o ciclo da mineração e a presença de um movimento artístico musical, em Goiás, no século XVIII (SOUZA, 2014, p.111).

Entre os jesuítas, tradicionalmente reconhecidos como os pioneiros na organização da educação brasileira no período colonial, “aprendia-se pela prática exaustiva, mediante exercícios que evoluíam do simples para o complexo” (FONTERRADA, 2008, p.209), de modo a permitir um domínio progressivo e racionalmente organizado, no que seria a primeira proposta para uma pedagogia musical em terras brasileiras. Um exemplo das técnicas deste *duplum* catequese-educação musical, praticado entre 1549 e 1759, é descrito por Paulo Castagna:

A primeira delas consistia em ensinar um texto cristão em língua tupi, cantado com melodia europeia; a outra era ensinar um texto cristão em tupi, mas utilizando melodia e instrumentos indígenas. A segunda técnica foi proibida em 1552 e, a partir de então, somente a maneira europeia de se cantar foi permitida [ao menos, oficialmente] (CASTAGNA, 2010, p.45).

Estes registros de canções da época não sobreviveram. O que se pode destacar é que os índios brasileiros receberam formação e puderam participar ativamente da cena musical brasileira, pelos registros que nos chegaram sobre índios músicos desde 1554, com uma prática de educação musical bem desenvolvida até 1580 (CASTAGNA, 2010).

Anos mais tarde, durante o período imperial, as práticas de ensino musicais herdadas dos europeus não sofreriam alterações significativas, ainda permanecendo atreladas aos “métodos progressivos e com grande ênfase na memorização. Ao mesmo tempo, firmava-se no país a prática informal da música popular, que não se moldava pelo conjunto de regras disciplinares de inspiração pragmática ou jesuítica” (FONTERRADA, 2008, p.210), mas se constituía de modo espontâneo ao valorizar aspectos como a habilidade do executante ou sua capacidade de improvisação.

Ainda no contexto imperial brasileiro, em 1854, o ensino de música no país foi regulamentado por um decreto federal que

[...] passou a orientar as atividades docentes, enquanto que, no ano seguinte, um outro decreto fez exigência de concurso público para a contratação de professores de música. Na primeira república, a legislação educacional evoluiu diversamente em cada estado, fazendo com que em cada região a estrutura e o funcionamento das escolas adquirissem características muito específicas (FUCCI-AMATO, 2006, p.147).

Os relatos e documentos oficiais que tratam das escolas paulistas durante o Império demonstram que a música era parte do currículo e considerada fundamental em uma formação educacional completa (NOGUEIRA, 2001, p. 301). Referindo-se às escolas paulistas no período da Primeira República, em 1892, Vidal e Filho (2005, p.43) relatam a presença do ensino de canto e leitura musical no programa das escolas preliminares do Estado.

Segundo Hentschke e Oliveira (2000, p.47), o ensino de música nas escolas públicas brasileiras havia se tornado obrigatório desde o século XIX, mas foi a partir da criação da Superintendência de Educação Musical e Artística – SEMA³⁰, que se tornou mais relevante, com a aplicação em larga escala do canto orfeônico e da iniciação musical por manossolfa:

A partir da década de 1920, diversas transformações nos modelos e nas legislações relativas ao ensino de música ocorreram. Um fato relevante para a educação musical sucedeu-se no ano de 1923, quando as escolas públicas paulistas passaram a utilizar o método “tonic-solfa” como modelo de musicalização. Outro grande avanço foi a musicalização para crianças, a partir de sua instituição através de uma lei federal de 1928, a qual criou os jardins de infância com orientação especializada. (FUCCI-AMATO, 2006, p.148)

Se não cabe aqui uma digressão sobre o pioneirismo paulista nas iniciativas do canto orfeônico e dos métodos de solfejo nas primeiras décadas do século XX, por meio da figura proeminente de João Gomes Júnior, seguida de Carlos Gomes Cardim, Fabiano Lozano, João Batista Julião, Antonio Sá Pereira; em detrimento ao

³⁰ Seu primeiro diretor foi Heitor Villa-Lobos, que se tornaria a figura mais reconhecida na implantação da educação musical escolar no país entre os anos de 1930 e 1950, baseado na utilização de métodos de solfejo padronizados e na organização dos *orfeões*, grandes coros de alunos que interpretavam o repertório prescrito nos manuais e materiais de apoio disponibilizados. Daí a denominação mais comum da proposta: Canto Orfeônico.

papel principal atribuído nacionalmente a Heitor Villa-Lobos nos anos seguintes, ao menos é importante mencionar que ambas iniciativas já se apresentavam nas escolas públicas paulistas antes mesmo do feito aglutinador de Villa-Lobos no país, que imprimiria às rotinas escolares a orientação disciplinadora³¹ dos corpos e mentes (FUKS, 1991, p.52). Nas palavras de Rosa Fuks, o fato de a metodologia de Villa-Lobos ter conquistado uma abrangência nacional, enquanto “o trabalho dos paulistas limitou-se ao Estado de São Paulo, fez com que a memória brasileira registrasse o canto orfeônico como marco inicial” (1991, p.102).

Entre os anos de 1930 e 1960, a educação musical no Brasil esteve essencialmente ligada ao Canto Orfeônico que, incentivando a predominância dos hinos patrióticos e canções folclóricas, assumia fortemente objetivos de formação cívica e moral (FUKS, 2007). A receita prescrita por Villa-Lobos, de seu canto orfeônico para “educar socialmente as crianças” (VILLA-LOBOS, 1987, p.13) estava impregnada do civismo e ideias nacionalistas em voga à época. Tratava-se de um projeto inserido em uma “abordagem tradicional do ensino de música [...] baseado em modelos imitativos, direcionados aos objetivos e metas do programa” (HENTSCHKE; OLIVEIRA, 2000, p.47), que explorava o aspecto funcional da música – dentro do projeto cívico getulista – e encontrou seu declínio a partir da década de 1950, ao final do Estado Novo.

Ao analisar o canto orfeônico, Fucci-Amato (2007) avança na mesma trilha, argumentando que este movimento pode ser entendido, tal como relatado por Villa-Lobos em suas obras e entrevistas, “na perspectiva do desenvolvimento do cidadão brasileiro, [...] já que a música foi por ele considerada um fato intimamente ligado à coletividade” (FUCCI-AMATO, 2007, p.81). Especificamente quanto ao repertório para apreciação musical na escola, a autora rememora que o canto coral concebido por Villa-Lobos “também se preocupou com a valorização das raízes culturais do país. O compositor dedicou grande parte de seus guias de Canto Orfeônico a canções tradicionais e folclóricas” (FUCCI-AMATO, 2007, p.82).

Observo que os métodos empreendidos por compositores-educadores, como nos casos de Béla Bartok [na Hungria] e Villa-Lobos [no Brasil], tinham forte preocupação com o emprego de materiais musicais ligados ao folclore nacional.

³¹ Fortemente identificada com o caráter nacionalista do governo ditatorial imposto ao país à época. A discussão sobre a identificação de Villa-Lobos com o regime e o seu grau de envolvimento no aparelho estatal ainda é assunto delicado no âmbito da academia, em que se apresentam entusiastas e detratores de sua proposta.

Entretanto, esta não era demandada por uma necessidade primordial de aprofundar o conhecimento e apreciação dos gêneros musicais cultivados nacionalmente, mas sim, de extrair recursos musicais [melódicos, harmônicos ou simplesmente rítmicos] para que gerassem *identificação* e *proximidade* com seu público, objetivando o incremento da performance individual ou em grupo³². Nesse sentido, suas abordagens pedagógicas, ao pretenderem trazer algo familiar e facilmente identificável pelos alunos, são elogiáveis.

Não obstante sua reconhecível genuflexão ao *gênio* de Villa-Lobos, Vasco Mariz (2005) reconhece que o músico “nunca foi um professor na expressão da palavra. Ensinou esporadicamente, mas não teve tempo e talvez paciência para ministrar classes com regularidade” (MARIZ, 2005, p.156), portanto, não surpreende que os ideais educacionais e artísticos não predominassem em sua proposta educacional, mas sim, as preocupações disciplinadoras e cívicas.

Compêndios e materiais usados na educação escolar à época, como o livro “Música para a escola elementar” (INEP, 1955), publicado pelo Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos [INEP], reuniam a transcrição em partitura de hinos e marchas oficiais, canções de exaltação nacionalista, folclore brasileiro, canções para acompanhar a rotina escolar ou para pontuar datas comemorativas. Cito ainda como exemplo do programa de apreciação oficialmente organizado³³ e que, segundo as recomendações tardias da Técnica de Educação do Estado da Guanabara, a professora Emília Jannibelli (1971), poderia ser disseminado com a ajuda do fonógrafo. Este contava com hinos, marchas escolares, canções folclóricas do Brasil e dos países americanos nas séries iniciais; e obras de ‘vultos’ como Saint-Saens, Carlos Gomes, Villa-Lobos, Radamés Gnattali para as séries finais (JANNIBELLI, 1971).

Posta a saída de cena progressiva do canto orfeônico, a partir dos anos de 1960, as tensões entre a música popular e a música erudita na academia e no

³² A ênfase, portanto, estava na *performance* musical. No caso de Bartók (1881-1945), as peças para piano supunham quase sempre uma execução individual. Em Villa-Lobos (1887-1959), as práticas em grupo estavam inseridas no contexto escolar, por meio do Canto Orfeônico.

³³ Não há uma pesquisa sobre o assunto, mas reconhecendo as carências materiais históricas da educação nacional, é bem provável que o fonógrafo ou outros dispositivos não tenham sido disponibilizados à totalidade das escolas públicas brasileiras e em número suficiente. Considero as recomendações de Jannibelli (1971) tardias em razão de tratarem de um programa educacional datado de 1967, momento em que a educação musical oficial vivia seu crepúsculo, e, simultaneamente, uma época em que os discos de vinil estavam bem mais popularizados no Brasil, em relação aos anos de 1930 ou 40. Portanto, fica difícil avaliar a abrangência deste tipo de desenvolvimento curricular em larga escala, como relatado pela autora.

interior da escola pública se intensificam, em um movimento que se apresentava desde o final da Segunda Guerra mundial. Ao mencionar uma cadeia de eventos relacionados à chegada de H.J. Koellreuter ao Brasil, o final do Estado Novo, as alternativas de uso da criatividade na pedagogia por meio das oficinas de música e a introdução das diferentes vanguardas composicionais europeias em terras brasileiras, Fuks (1991) identifica muitas das práticas escolares do pós-guerra, sem mencionar especificamente a apreciação musical.

Verifica-se, entretanto, que a introdução de elementos das oficinas de música nas escolas, contemplando um repertório mais amplo, é documentada por meio de alguns depoimentos de expoentes mas, para a Rosa Fuks (1991), não há clareza de que as práticas de exploração de variados materiais musicais e repertórios tenham sido sistematicamente adotadas nas salas de aula de todo país.

A exceção é quando a autora informa que a maioria das alunas da escola normal no Rio de Janeiro era jovem e dedicava “grande parte do seu tempo de lazer a ouvir o rádio” (FUKS, 1991, p.137). É o advento da cultura jovem e de suas preferências musicais no Brasil. O rádio se ocupou em tentar fornecer, ao menos em parte, material para esta apreciação musical escolar. Mas as tentativas não foram suficientemente sistematizadas ou registradas sob o enfoque da escola.

A abordagem enfatizada por Fuks (1991) sobre a educação musical das escolas pesquisadas pela autora, reiterando o uso da palavra ‘musiquinha’ e dos termos em diminutivo para designar os atos pedagógicos e musicais verificados, oferece uma medida do tratamento desinteressado ou superficial dispensado às práticas pedagógicas nas escolas públicas na década de 1980: ‘musiquinhas’ de comando, para acalmar as crianças, acompanhadas de ‘gestinhos’, para assinalar a hora da ‘merendinha’. O espantoso é que tal conduta ainda seja observada na escola brasileira do século XXI, a partir de uma verificação empírica e também por outros estudos recentes (DALLABRIDA et al., 2014).

Ao final deste breve resgate, é importante ressaltar que os elementos para compor uma história da apreciação musical na educação escolar brasileira são mínimos, esparsos e, dado à sua fragmentação, precisaram necessariamente ser reunidos para uma compreensão mais aprofundada. Marisa Fonterrada (2008), em obra fundamental da educação musical brasileira, reconhecia que até o final do período imperial, quase não haviam “referências à maneira pela qual o ensino da música se dava, a não ser quanto ao repertório, predominantemente europeu”

(FONTEERRADA, 2008, p.209-210). Nas décadas seguintes à Proclamação da República, quando ocorreu a implantação do canto orfeônico na década de 1930, o repertório escolar foi fortemente baseado nas tradições folclóricas coletadas e transcritas nos manuais pedagógicos.

Foi necessário deter-se na perspectiva do canto orfeônico, por se tratar da manifestação educacional mais importante em âmbito nacional até a atualidade, não apenas na abrangência do número e localidade das escolas, mas na vultuosidade, investimentos e ambições da proposta, que pretendia uniformizar as práticas educacionais no país.

Não seria possível uma apreciação musical sistematizada no Brasil em formato semelhante ao proposto nesta tese, ao menos até a segunda metade do século XX³⁴, por uma razão tecnológica: as gravações ou registros fonográficos ainda não estavam disponíveis ao público mais amplo e muito menos à escola nos primeiros momentos, e durante o período dominado pelo canto orfeônico a ênfase nas atividades de execução musical em grandes coros relegou à apreciação musical uma função secundária, desenvolvida na medida em que se tornava necessário dominar o repertório de canções folclóricas ou daquelas elaboradas com fins pedagógicos.

O advento e popularização das gravações é o que nos permitirá tratar a apreciação musical como uma atividade possível de ser isolada para fins educacionais. A seguir, exponho o conceito de apreciação, a saturação da escuta em razão da popularização da música registrada, em uma aproximação da escola brasileira atual e seu entorno.

3.2 A deterioração da escuta e suas relações com a escola

No percurso de apreciação musical desenvolvido na escola por meio dos gêneros, o envolvimento dos alunos com as atividades educacionais poderá ser

³⁴ George Snyders vislumbrou, no contexto do ensino francês da segunda metade do século XX, esta idêntica “mutação histórica, advinda das novas possibilidades técnicas de reprodução em alta-fidelidade. [...] Tornou-se tecnicamente possível os alunos escutarem, na sala de música ou mesmo numa sala de aula comum, obras musicais, obras-primas, em condição de quase perfeição. Não há mais nenhuma dificuldade para isolar ou repetir uma determinada passagem da obra, para seguir um tema em suas modificações; o professor pode, sem problemas, pedir aos alunos para ouvirem de novo, em suas casas, uma obra estudada em classe. É isto que pode e deve transformar o ensino da música em seu conjunto (SNYDERS, 2008, p.27).

ampliado e a instituição oferecerá contribuições valiosas para o desenvolvimento e formação cultural dos discentes, o que é corroborado por Paula e Silva (2010), ao promover um avanço sobre a constatação de Liane Hentscke e Alda Oliveira³⁵ de que na escola brasileira,

na maioria dos casos, os processos educacionais em música não passam de sensibilização inicial com a voz e com instrumentos de percussão, perdendo a oportunidade de permitir ao aluno familiaridade com um campo de conhecimento que envolve atividades de composição, execução e apreciação (2000, p.51).

Por certo, diferentes metodologias adotam o tempo, o repertório ou o próprio som como seu elemento fundador. Jacques Dalcroze, por exemplo, erigiu as bases de seu trabalho “sobre a rítmica, o solfejo e a improvisação” (MARIANI, 2012, p.40); Zoltan Kodály sobre o solfejo de estruturas melódicas pentatônicas e na leitura de canções folclóricas, com vasto repertório compilado e tendo o professor como modelo a ser imitado; Murray Schafer (2009, p.14) sobre a escuta do som e sua disposição na paisagem sonora. No caso desta tese, não se trata de encerrar a apreciação musical de gêneros como atividade única e exclusiva na proposta pedagógica para a educação básica. Com fins didáticos, isolou-se tal atividade a fim de debatê-la, apresentando os elementos necessários para a constituição de práticas educacionais mais abrangentes. Reforçando a importância de que a apreciação da música é a prioridade de qualquer processo em educação musical, Violeta Gainza afirmava que:

Em primeiro lugar, a educação do ouvido. [...] A participação do ouvido constitui a base da compreensão mental. A mente musical só pode entender verdadeiramente e trabalhar dentro do contexto que o ouvido lhe fornece. Podemos afirmar que nenhuma pessoa, salvo os deficientes auditivos graves³⁶, carece de experiência auditiva (GAINZA, 1988, p.117).

³⁵ Passadas duas décadas, a denúncia de Esther Beyer sobre a defasagem das práticas de apreciação na escola, em relação à performance e a criação, ainda é desafiadora para a escola brasileira: “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” (BEYER, 1993, p.15).

³⁶ Considere-se que mesmo os deficientes auditivos com grave comprometimento possuem mecanismos para a escuta, pois seu corpo continua a ressoar por simpatia com determinados sons em volume e frequências específicas.

A justificativa para a abordagem da apreciação musical nos currículos da educação básica apresenta-se pelo momento particular que vivemos, em que a escola se depara com um paradoxo: nunca se ouviu tanta música, dentro e fora dos muros escolares, e nunca tanta gente esteve tão desinformada sobre as manifestações musicais do seu e de outros tempos. Por certo, uma variedade de música

[...] quase infinita está disponível, transmitida por rádios de automóveis ou pelos fones de ouvidos de tocadores pesando poucos gramas. Quem prefere o silêncio corre o risco de ser constantemente interrompido pela música amplificada dos bares, cafés, clubes e carros que passam. Essas experiências sintetizam as características proeminentes da música atual: acessibilidade, portabilidade, diversidade e, acima de tudo, onipresença (BLANNING, 2011, p.189).

Tim Blanning (2011) escreve visualizando o contexto recente, ao final da primeira década do século XXI. Mesmo antes da popularização dos *smartphones* e arquivos digitais de música, o escritor Pascal Quignard denunciava que a música,

amplificada de uma maneira subitamente infinita pela invenção da eletricidade e pela multiplicação de sua tecnologia, se tornou incessante, agredindo tanto de dia quanto de noite, nas ruas comerciais do centro da cidade, nas galerias, nas passagens, nas lojas de departamentos, nas livrarias, nos quiosques dos bancos estrangeiros onde se retira dinheiro, mesmo nas piscinas, mesmo nas praias, nos apartamentos, nos restaurantes, nos táxis, no metrô, nos aeroportos (QUIGNARD, 1999, p.120).

Depara-se com a crueza da realidade descrita por Quignard, para quem a audição não é como a visão, afinal, “o que é visto pode ser abolido pelas pálpebras. O que é orelha não conhece nem pálpebras, nem paraventos, nem reposteiros, nem muralhas” (1999, p.63). Em adicional, considero a experiência bucólica do professor Murray Schafer, em seu relato de que, em um momento de esgotamento da vida acadêmica e pessoal em centros urbanos como Vancouver, Canadá, retirou-se e foi viver em uma fazenda isolada nas montanhas, numa “paisagem sonora raramente perturbada por ruídos” (SCHAFER, 1991, p.343). Para a maior parte dos indivíduos, simplesmente não é viável mudar-se ou, mais difícil, retirar-se dos ambientes sonoros nos quais estão inseridos. No processo de deterioração da escuta sensível,

intensificado pela urbanização e multiplicação dos *media*, onde encontrar sossego para os ouvidos?

Uma cadeia de eventos históricos nos ajuda a localizar estas transformações da apreciação musical dos indivíduos, especialmente nas sociedades de consumo de corte ocidental. Simon Frith destaca-nos, no trecho parafraseado por Herschmann,

que a primeira revolução na indústria da música foi deflagrada pelo emprego da imprensa às partituras. [...] Uma segunda revolução resultou do desenvolvimento das tecnologias de gravação, que permitiram armazenamento em discos e cilindros. A partir daí se passou a ter música em casa, sem necessariamente se dominar o ofício de 'fazer música'. [...] A terceira revolução, a atual, está relacionada ao desenvolvimento e a aplicação da tecnologia digital ao universo musical [...] que afeta também a circulação e comercialização". O fonógrafo veio a significar que as atuações musicais públicas podiam agora ser escutadas no âmbito doméstico. O gramofone portátil e o transmissor de rádio deslocaram a experiência musical até o dormitório. O walkman da Sony possibilitou que cada indivíduo confeccionasse seleções musicais para sua audição pessoal, inclusive nos espaços públicos (2010, p. 114-116).

A apreciação da música, que sempre teve uma função coletiva³⁷, passou a ficar cada vez mais individualizada³⁸. O ponto de origem do fenômeno costuma acompanhar o advento de uma *cultura jovem*³⁹, posto no fim da Segunda Guerra Mundial (BENNETT, 2000, p. 11) e que coincide com a disseminação dos aparelhos de reprodução portáteis⁴⁰ [inicialmente rádios, gravadores em fita e vitrolas], bem como a fabricação dos instrumentos musicais eletrificados e mais baratos (BLANNING, 2011; MORAES; SALIBA, 2010).

³⁷ "A música sempre teve uma função coletiva, e mesmo quando compramos discos e revistas ou escutamos rádio, fazemos isso com o objetivo de nos sentir parte de uma determinada coletividade que compartilha gostos e códigos sociais" (HERSCHMANN, 2010, p.116).

³⁸ "Quando consideramos o êxito que tiveram os *walkman* e os MP3, que deram a possibilidade do indivíduo usar a música para separar-se do ambiente que o rodeava e projetar todo tipo de valores e imaginações em estranhos ou nas paisagens urbanas de seu entorno, é compreensível que alguns sintam que a vida moderna tem se caracterizado por uma individualização profunda da experiência musical" (HESMONDHALGH, 2015, p.139).

³⁹ Esta cultura jovem é um fenômeno cujo advento é apontado imediatamente ao final da segunda guerra mundial (BENNETT, 2000), e que se levanta no período pós-guerra com força. Destaco também as relações do *rock* com este impulso e transformação da cultura popular em uma cultura de caráter jovem.

⁴⁰ Tim Blanning recorda-nos quem apressou a marcha no início do século XXI: "o efeito cumulativo de jukebox, disco de vinil, rádio transistor, fita cassete, walkman, iPod e todos os demais dispositivos eletrônicos foi dissolver as fronteiras tradicionais entre ouvir música e a vida diária. Levando a tendência um passo à frente, em 9 de janeiro de 2007, Steve Jobs, diretor executivo da Apple, anunciou o lançamento do iPhone, um aparelho que faz download, armazena e toca música e vídeos, além de lidar com chamadas telefônicas e e-mails". (BLANNING, 2011, p.235)

Os desdobramentos da morte da antiga indústria fonográfica e o advento da troca de arquivos digitalmente comprimidos – dos quais o MP3 é o formato mais comum, mas não exclusivo – não cabem nesta tese⁴¹, mas sua menção serve para demonstrar o contexto em que os alunos, crianças e adolescentes implicados nesta pesquisa, estão atualmente inseridos.

Mas qual seria o problema em aceitar essa inexorável marcha dos sons sobre os indivíduos? Afinal não seria um sintoma dos tempos que vivemos? Com as virtudes e efeitos indesejáveis que os acompanharia?

Theodor W. Adorno [1903-1969], como o primeiro filósofo e musicólogo de vulto a tratar da questão da apreciação no contexto da ascensão de uma indústria cultural, afirmava que a exposição excessiva e alienante à música de massas levaria à domesticação da escuta – convertendo-a em uma audição musical passiva, esvaziada de atenção e propósitos, transformando-se, progressivamente em um “engodo das massas⁴², isto é, em meio de tolher suas consciências. Ela impede a formação de indivíduos autônomos, independentes, capazes de julgar e de decidir conscientemente” (ADORNO, 1986, p. 295).

Para Michael Chanan, “o vasto aparato comercial moderno da música tem expulsado os aficionados e reduzido o ouvinte à condição de consumidor

⁴¹ Uma publicação recente de Stephen Witt (2015), *Como a música ficou grátis*, permitirá ao leitor aprofundar-se na história e nos acontecimentos relacionados à indústria fonográfica mundial nos últimos trinta e cinco anos, que obviamente não cabem neste capítulo da tese. Aos que pretenderem observar o fenômeno circunscrito ao Brasil, ainda que em um tom autobiográfico e informal, sugiro o livro de André Midani (2015), *Do vinil ao download*. Existem ainda publicações que examinam a indústria da música, enfatizando aspectos da indústria fonográfica e relacionando-a à segmentação por gêneros do mercado, como os livros de Eduardo Vicente (2014) ou Micael Herschmann (2010), pesquisando enfaticamente gêneros como samba e o choro, ou as canções produzidas nos festivais de música ultimamente reeditados.

⁴² A sugestão de Adorno, de que seria possível ‘imunizar’ os alunos com a ajuda de professores oriundos da música ‘não jovem’ foi tratada com seriedade pelo autor naquele momento: “Por exemplo, imaginaria que nos níveis mais adiantados do colégio, mas provavelmente também nas escolas em geral, houvesse visitas conjuntas a filmes comerciais, mostrando-se simplesmente aos alunos as falsidades aí presentes; e que se proceda de maneira semelhante para imunizá-los contra determinados programas matinais ainda existentes nas rádios [...]; ou então, que um professor de música, não oriundo da música jovem, proceda a análises dos sucessos musicais, mostrando-lhes por que um *hit* da parada de sucessos é tão incomparavelmente pior do que um quarteto de Mozart ou de Beethoven ou uma peça verdadeiramente autêntica da nova música. Assim, tenta-se simplesmente começar despertando a consciência quanto a que os homens são enganados de modo permanente, pois hoje em dia o mecanismo da ausência de emancipação é o *mundus vult decipi* em âmbito planetário, de que o mundo quer ser enganado” (ADORNO, 1995, p.183). Hoje nos parece absolutamente deslocada, pelas diferentes razões que elencamos no decorrer desta tese. O próprio autor, ao final de sua vida, flexibilizou esta posição em entrevistas, fazendo concessões à música popular.

obediente⁴³ (CHANAN, 1994, p.29), e a culpa certamente recairá sobre os meios de gravação e reprodução da música, disseminados de modo espantoso ao longo do século XX, pois,

evidentemente as tecnologias de gravação tem acrescentado esta faculdade da música seguir fixada em nossas mentes: a maioria de nós escuta muito mais música do que a maioria de nossos antepassados e, além disso, temos a possibilidade de escutá-la repetidamente, com frequência, em grandes levas de repetições durante as poucas semanas que seguem à aparição de grandes sucessos e continuam sendo reproduzidos regularmente nos espaços públicos (HESMONDHALGH, 2015, p.88).

Não se tratará, portanto, de infundir nos alunos gostos elitistas ou uma audição musical excludente e preconceituosa. Ao contrário, se buscará compreender, dentro da escola, a função social da música no mundo atual⁴⁴, de modo a franquear suas experiências ao maior número de indivíduos quanto possível e com a devida qualidade.

Uma nova compreensão da música popular poderia ser o ponto de partida para estas experiências. Não se pode mais negligenciar que, como afirma Fabian Holt,

a música popular é uma poderosa força cultural e econômica nas modernas sociedades capitalistas. Gêneros e artistas individuais têm sido fortes símbolos dos grupos sociais, locais e períodos. Nas últimas décadas, rock/pop se tornaram parte do *mainstream* cultural e acumularam funções de articular a memória coletiva das pessoas e nações nos principais eventos como a queda do muro de Berlim, o funeral da princesa Diana, as Copas do Mundo de futebol ou o encontro do G8. (HOLT, 2007, p.01)

Podemos incluir neste inventário do autor eventos mais recentes, como as duas eleições e a despedida de Barack Obama da presidência dos Estados Unidos – embaladas por música tema da banda irlandesa U2, ou a série de concertos da

⁴³ Para o francês Quignard, “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).

⁴⁴ Em dado momento de seu texto, publicado na década de 1960, um autor de reconhecida erudição como Umberto Eco (2004) ultrapassava 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, por diferentes suportes, 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).

mesma banda em Paris no mês de dezembro de 2015, semanas após os atentados terroristas coordenados em diversos pontos da França.

Na esteira desta observação, a distinção entre artes de massa [cinema e jazz] e artes eruditas [teatro e concertos, por exemplo] não cabe mais em nossos tempos, em razão da dissolução das fronteiras destas manifestações, por caminhos que não nos cabem elencar neste volume. Esta autocomplacência com uma alta cultura que se pretende idealizada, em Bourdieu e Passeron (2015); ou naturalizada, no caso de Snyders (2008), ao mesmo tempo em que apregoam a diversidade (2008, p. 56; p. 146) e tentam uma aproximação deslocada dos gêneros populares, como o *jazz* [nos primeiros] ou *rock* [no segundo], continuam, no fundo, a defender a música de concerto europeia como algo insuperável, sem referenciar ou remeter aos principais autores e estudos da música popular ou da sociologia da música da metade do século XX em diante.

Comentando os estudos realizados por Bourdieu e Passeron (2015) entre os estudantes franceses, David Hesmondhalgh sublinhou que

Bourdieu acreditava que ‘nada afirma mais claramente a ‘classe’ a que alguém pertence, nada classifica de maneira mais infalível, que os gostos em música’. Isto se deve a três razões. Primeiro, ir a concertos e tocar instrumentos eram atividades menos difundidas que outras práticas discriminatórias (o teatro, museus, galerias). Segundo, a música implicava uma manifestação cultural de um tipo particular, derivada da relação especial da música com a interioridade [...] e a insensibilidade musical era uma forma particularmente negativa de rudeza materialista. Terceiro, a música representava ‘a forma mais radical e absoluta de negação do mundo e especialmente do mundo social que o *ethos* burguês tende a exigir de toda forma de arte’. Estas caracterizações mostram as limitações da sociologia de Bourdieu do consumo cultural, alimentadas por uma reconhecida fúria contra a profunda desigualdade e autocomplacência da cultura francesa. A música e o consumo musical das sociedades modernas, incluídos, suspeito, os da França das décadas de 1960 e 1970, são muito mais complexos do que dão a atender estas declarações de Bourdieu (HESMONDHALGH, 2015, p.199).

O estudo de Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron (2015), nomeado no Brasil “Os herdeiros: os estudantes e a cultura”, foi originalmente publicado em 1964, portanto, às portas das movimentações estudantis [e de outras classes] que eclodiriam em Paris nos anos seguintes, das quais o Maio de 1968 seria a mais significativa. Sua importância sob o ponto de vista sociológico [como paradigma de

estudos sociais] e educacional [pelas perspectivas de democratização da cultura na escola ou na denúncia de uma legitimação das desigualdades sob variados argumentos dentro dos sistemas de ensino] o mantém como leitura incontornável para uma análise sobre o repertório cultural dos estudantes, em qualquer modalidade [não apenas dos universitários, alvo original do estudo na França].

As digressões sobre o comportamento musical dos estudantes de Snyders (2008, p. 37-39) são insipientes para o diapasão moderno, tais como as de Boudieu e Passeron (2015)⁴⁵, porque desconsideram o aparato de escuta e as condições disponíveis na segunda metade do século XX, opondo meramente o seu nível mais elementar, dos sons concretos e do cotidiano do espaço sonoro comum que habitamos, a outro, devotado às obras primas da música de concerto europeia, representada pelos mestres mais facilmente reconhecíveis, como Beethoven ou Mozart. Logo, a apologia ao “supremo na escola” e à “obra prima” (SNYDERS, 2008, p.20) como matéria essencial da abordagem musical escolar é incompatível com o momento atual da educação francesa ou da maior parte dos países ocidentais, como o Brasil, e contrária à nossa formulação. Espero que o leitor apreenda essas nuances ao longo desta exposição, reconhecendo que trabalhar com a diversidade de gêneros no processo pedagógico (PENNA, 2008) foi um princípio norteador da presente pesquisa, em uníssono com a recente publicação das diretrizes nacionais para a operacionalização do ensino de música na educação básica (BRASIL, 2013, p.06).

Fica o questionamento: o professor deve omitir-se de sua função, frente a deterioração da escuta sensível de seus alunos? Por óbvio, não. Assumindo-se que ouvimos, atualmente, ruídos⁴⁶ e “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), apresenta-

⁴⁵ O próprio Pierre Bourdieu reconsideraria sua posição mais tarde (1996, p.158), ao ponderar que uma economia dos bens simbólicos não funcionaria inteiramente de acordo com os princípios de maximização do lucro [monetário] nas sociedades de base capitalista, portanto, as regras de fruição e consumo dos bens culturais seriam mais complexas do que ele próprio narrara anteriormente.

⁴⁶ O regente austríaco Nikolaus Harnoncourt (1998) ainda mantinha uma distinção entre música e ruídos perturbadores. Quignard afirmava que a humanidade já havia ultrapassado estes antigos limites, ao recordar que “para ouvir a música escrita, era preciso esperar até o domingo. [...] O que era raro tornou-se muito mais do que uma frequência. A música pela multiplicação não de sua utilização, [...] mas de sua reprodução bem como de sua audiência, agora ultrapassou a fronteira que a opunha ao ruído” (QUIGNARD, 1999, p.150).

se uma oportunidade para que a educação musical escolar ofereça sua contribuição para o desenvolvimento de uma escuta atenta, aprofundada e criativa.

Entendo que a dificuldade inicialmente posta para o desenvolvimento das práticas de apreciação na escola ocorre pelo descompasso entre as mudanças no panorama social e a presença da educação musical na escola básica. Da escuta ampliada pelo advento do rádio (ECO, 2004) ao uso dos *players* eletrônicos e *smartphones*, muitos professores, para manter o controle da sala de aula, ignoram deliberadamente a presença das diferentes músicas – proibindo os dispositivos eletrônicos no ambiente escolar – ou procuram controlar estas mudanças, apelando para a manutenção de uma tradição europeia ou da herança da ‘música de antigamente’, que seria realmente boa (GATES, 2009, p.21-22) para os alunos.

Os alunos também precisam de um espaço para as tomadas de decisão, o que pode ser feito não apenas na escolha dos gêneros, como inferi anteriormente em minha dissertação de mestrado, mas também nas escolhas do que se torna fundamental abordar, quais características chamam mais a atenção dos sujeitos, como estas características são percebidas, transmitidas, renovadas ou abandonadas em certos períodos ou até definitivamente, enfim, quais abordagens acabam sendo mais importantes dentro das atividades musicais escolhidas e em quais gêneros elas se basearão. Estes “aspectos extramusicais da música necessitam de uma pesquisa muito cuidadosa” (MADSEN, 1994, p.94), inclusive para permitir a reflexão sobre quanto dessa informação será realmente valiosa e relevante, de modo a incrementar a apreciação musical realizada em sala de aula.

Graça Palheiros (2006) ressalta que uma abordagem multidisciplinar da apreciação musical é fundamental à esta compreensão atual. Sublinha, inclusive, as diferenças da apreciação recente à quase totalidade dos momentos históricos anteriores: ouvir música sempre foi uma atividade grupal, seja durante as manifestações rituais ou na aparentemente passividade da audiência dos concertos de música de tradição orquestral, em oposição ao individualismo típico do *smartphone* e *players* portáteis com fones de ouvido. Falar de apreciação, portanto, é assumir os múltiplos contextos e funções que esta pode assumir na escola e das mudanças que se observa neste início de século XXI.

3.3 Por uma apreciação musical escolar das crianças

A apreciação musical das crianças tem sido estudada em diferentes estágios de seu desenvolvimento, desde a presença delas no útero materno⁴⁷. Com os avanços recentes obtidos no campo da Psicologia, reconhece-se cientificamente que os fetos já se apresentam como ouvintes competentes, ao menos, desde o sexto mês de gestação (ILARI, 2006), exibindo atributos como manifestações físicas e emocionais aos sons ou memória de experiências sonoras. Ao final do primeiro semestre de vida, conseguiriam discriminar sons consonantes e dissonantes, por meio de reações físicas verificáveis.

Portanto, o delineamento das preferências musicais e da identificação com certos gêneros começaria ainda na infância⁴⁸ (HOLT, 2007, p03), ao serem apresentadas às músicas compartilhadas por sua família; e moldado às diferentes fases de seu desenvolvimento cognitivo (SWANWICK, 2014; LEVITIN, 2013). Como destaca Kelly Stifft, no que concordo,

podemos inferir que a hipótese de que a construção do conhecimento musical através da apreciação parece estar diretamente ligada ao desenvolvimento geral da criança está correta, pois pudemos verificar que as respostas das crianças se modificam conforme a idade, tornando-se mais complexas e vinculadas com a obra na medida em que a idade aumenta (STIFFT, 2009, p.33).

Esta importância da apreciação musical debatida na escola, especialmente entre as crianças no ensino infantil e fundamental, foi tratada por diferentes estudos, com um corte mais ou menos semelhante: os veículos de informação seriam normalmente prejudiciais, pois apresentariam apenas música ruim às crianças, que as assimilariam diuturnamente sem qualquer poder de reação. Esta é a posição assumida nas pesquisas de Luciana Ostetto (2004), Alícia Loureiro (2008) ou Maria José Subtil (2006), por exemplo.

⁴⁷ Pascal Quignard, em um registro filosófico, ponderou o mesmo: “antes do nascimento, até o instante derradeiro da morte, os homens e mulheres ouvem sem um instante de descanso (QUIGNARD, 1999, p.65).

⁴⁸ Ao relatar experiência e representações de tempos e leituras da infância, cito aqui autores falavam originalmente de livros, mas o paralelo com a cultura musical é inevitável, pois consideravam “o horizonte cultural de origem inseparável do vínculo estabelecido outrora entre certas obras e os lugares da infância” (FRAISSE; POMPOUGNAC; POULAIN, 1997, p.23). Reencontrar [a música, no caso] equivale reviver a infância.

Importa-nos, no âmbito da proposta desta tese, criar uma “conduta musical” (GAINZA, 1988, p.23) entre as crianças em idade escolar, como um primeiro objetivo desta nossa apreciação musical direcionada, pois:

a criança em idade escolar não costuma escutar o som da música que ela mesma produz, grita enquanto canta e bate nos instrumentos, ao invés de tocá-los, a menos que tenha sido especialmente sensibilizada ou treinada para proceder de forma diferente, ou caso tenha ao seu redor modelos capazes de induzir comportamentos mais refinados que os correspondentes à sua idade (GAINZA, 1988, p.23).

Busca-se “sensibilizar a criança, torná-la receptiva e consciente diante de sua própria experiência”. (GAINZA, 1988, p.120), e isso seria uma primeira demarcação de um possível êxito da proposta. Simon Frith (1996) sugeriu que a dança teria uma influência decisiva nessa apreciação infantil, pois a escuta estaria longe de ser exercida somente com os ouvidos – como os deficientes auditivos bem o sabem – e que as respostas corporais deveriam ser consideradas como legítimas nas músicas expressamente ‘dançáveis’, o que não aumentaria ou diminuiria seu valor estético e pedagógico, pois

do ponto de vista de sua funcionalidade é possível que não haja uma grande diferença entre uma e outra, no entanto cada uma opera dentro de um sistema próprio de valores e a experiência de escutá-la/cantá-la/dança-la é definida invariavelmente como ‘estética’ pelo seu público experto. E sem dúvida, são diferentes (FISCHERMAN, 2013, p.21).

Ao palestrar no Brasil por ocasião do III Encontro Anual da Associação Brasileira de Educação Musical, em 1994, o professor Clifford K. Madsen orientou as atividades de apreciação infantis sempre na perspectiva discriminatória dos sons, posteriormente expandida para “pequenos fragmentos rítmicos, melódicos em conjuntos mais ou menos complexos” (MADSEN, 1994, p. 87-91). Afinal, as crianças podem responder aos estímulos musicais mesmo antes de poder empregá-los em suas próprias criações musicais, embora sejam capazes de apreender e analisar sequências musicais complexas (SLOBODA, 2008), o que, do ponto de vista da aprendizagem da apreciação musical, pode ser um recurso diferenciado em relação ao que ela pode produzir cantando, tocando instrumentos ou criando música espontaneamente.

A apreciação musical das crianças possui um caráter imagético e fortemente associativo, que nem sempre pode ser descrito em termos muito apropriados, como ‘gosto de música azul’ ou ‘música de antigamente’. Entretanto, muitos adultos e até alguns músicos importantes descrevem a música desta maneira⁴⁹. Em certo sentido, e em um nível ainda pouco explicado de simbiose entre as diferentes formas de percepção, é necessário permitir às crianças uma intensa associação das atividades de apreciação musical de modo ativo, associando-a ao movimento, às danças, à execução musical e a criação instantânea ou refletida⁵⁰, o que se apresenta como uma perspectiva comum aos demais métodos ou programas educacionais que abordamos são reconhecidos nos limites desta pesquisa.

Uma definição de apreciação contemporânea dos gêneros musicais na escola não se relaciona apenas ao que se se ouve dos materiais sonoros, mas às reações igualmente físicas e emocionais, como dançar ou excitar-se de algum modo em razão de sua contemplação, além das características não musicais que o circundam. Kelly Stifft conclamava as escolas de educação infantil, para que oportunizassem momentos em que pudessem ouvir música e agir sobre ela por diferentes modos: “dançando, ouvindo deitadas com os olhos fechados, fazendo comentários pessoais sobre a música, participando de exercícios que trabalhem a forma, o caráter, a tonalidade ou outros elementos em evidência na obra apreciada” (STIFFT, 2009, p.34-35).

A contribuição desta tese considera que:

- os gêneros musicais são elementos estruturadores das atividades de apreciação das crianças;
- por este motivo, não é prioritário isolar sons concretos ou associá-los às fontes prontamente reconhecidas pela maior parte das crianças;
- as informações e objetivos educacionais, uma vez fixados e dispostos de maneira clara e consistente pelo professor, podem ser adaptados às crianças em

⁴⁹ É possível conferir exemplos em Oliver Sacks (2007) ou no relato biográfico de Geoff Emerick (2006) engenheiro de som dos Beatles.

⁵⁰ Não esperar um tipo de comportamento passivo dos alunos, especialmente nas primeiras etapas da educação básica, livrará o professor de frustrar suas expectativas ao se deparar com turmas de trinta ou mais alunos, e permitirá envolver um maior número deles em atividades significativas e que acionem diferentes as competências musicais para além da apreciação, tais como performance ou a improvisação.

idade escolar, respeitadas suas capacidades cognitivas inerentes [o que considera também as diferentes modalidades de educação especial];

- tais atividades de apreciação vão ao encontro às diretrizes para a educação infantil e fundamental, conforme verificado nos textos oficiais (BRASIL, 2010) que organizam a escolaridade básica brasileira.

Concordo com Teca Alencar de Brito que apontava como úteis às crianças atividades variadas como “exploração da voz cantada e falada, a criação e interpretações de canções, brinquedos musicais, jogos de improvisação, registro e notação musical, construção de instrumentos” (2003, p. 59), contar e criar histórias associadas aos sons e músicas⁵¹; aos quais acrescento a criação de trilhas sonoras e música para atividades cênicas ou vídeos que elas possam assistir em pequenos trechos, a exploração de aplicativos musicais em telefones e *tablets*, as possibilidades de escutar a mesma obra a partir de diferentes fontes sonoras, brincando com a modulação das frequências, o volume e a espacialização dos sons [os aparelhos eletrônicos e analógicos de reprodução permitem este tipo de controle mais ou menos elaborado].

3.4 Por uma apreciação musical escolar dos adolescentes e jovens

Em relação à abordagem da apreciação musical das crianças, importa-nos ressaltar o tratamento que os adolescentes e 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. Eles possuem certa consciência sobre como os gêneros musicais ajudariam a compor as identidades, e de como a “sociabilidade e paixão musical podem ser fatores importantes da vida privada” (HOLT, 2007, p.03).

No caso do público adolescente e jovem, os gêneros e suas subdivisões adquirirão um papel importante como elemento de identificação com grupos e de

⁵¹ Teca Alencar de Brito tem uma publicação, com áudio e ilustrações, que liga o folclore de diversos países e as atividades musicais às histórias criadas e contadas pelas crianças com as quais trabalhou (BRITO, 2009). Cecília Cavalieri França (2009) também possui uma edição valiosa, repleta de atividades destinadas ao referido público. Considero sugestões interessantes para a educação infantil nas séries iniciais.

socialização, rejeitando ou aceitando uns aos outros nos círculos de convivência em razão de suas afinidades musicais. Para eles, as apreciações de um determinado gênero, dentre um sem número de obras disponíveis,

são concebidas como inscritas em uma dimensão simbólica de significados comuns a determinados grupos. Dimensão cultural configurada por sensações, memórias e representações que são singularizadas nas marcas identitárias. A ideia de cultura juvenil se refere às identificações tecidas por um contingente etário no cerne de diferentes contextos sociais. Se estas identificações são indissociáveis da ideia de cultura, podemos pensar que a música se faz presente neste conceito e se inscreve nos modos de habitar os diferentes espaços em que se tem acesso e as maneiras de se relacionar com o tempo. Nesta relação espaço-temporal, os desejos, a imaginação, a relação com os adultos e entre pares, as sexualidades, a dimensão lúdica, a corporeidade, a religiosidade, e a relação com as diferentes instituições se fazem presentes. (VALE, 2010, p.109).

Dentre os estudos consultados durante a revisão da literatura, observo que alguns são exclusivamente devotados ao levantamento de um perfil psicossocial dos adolescentes e jovens, que seria supostamente revelado pelas suas preferências musicais, associando o comportamento dos indivíduos observados aos tipos de música que costumam escutar. No entanto, em pesquisa anterior (CONSTANTINO, 2012), constatei 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.

Ao falarem sobre os gêneros musicais, retomo a ampla pesquisa feita por Bennett (2000) que considerava, com efeito,

duas maneiras diferentes dos entrevistados falarem sobre a música, uma mais encapsulada em noções mais genéricas como 'gosto' ou 'não gosto' em relação a certos gêneros, artistas e canções, sem qualquer referência global sobre como foram usadas, e outras que envolvam uma reflexão mais profunda na vida cotidiana.[,,] Uma conclusão geral é que na busca por justificar seus gostos pessoais em música e estilo [...] os indivíduos lançam mão de imagens localmente reconhecidas, discursos e sensibilidades sociais centradas em torno do familiar, do acessível e do facilmente reconhecível (BENNETT, 2000, p.197).

Portanto, a familiaridade com o gênero a ser explorado pode auxiliar na diminuição das resistências dos adolescentes e jovens ao trabalho escolar. O

equilíbrio entre o novo e o reconhecível é pensado a partir da observação de Hesmondhalgh, que considerava que o excesso de apego ou nostalgia, não necessariamente bom ou mau, mas que poderia implicar

[...] em uma relação negativa com nosso passado: por exemplo, pessoas de mais idade podem projetar um sentimento de que em sua juventude tudo era melhor. [...] O apego às gravações do passado que nos parecem familiares podem diminuir a inclinação e o desejo de incorporar novas experiências à vida, inibindo seu florescimento e desenvolvimento (HESMONDHALGH, 2015, p.88).

A ênfase que costumo aplicar na apreciação musical dos adolescentes e jovens dentro da escola é a abordagem por meio dos suportes multimídia, e justifica-se pela transversalidade desta temática. De acordo com Jacques Gonnet, as mídias “tocam todos os assuntos e são, então, particularmente interessantes em termos de conhecimentos. Além disso, elas induzem a um interesse e a comportamentos que perturbam o quadro habitual” (2004, p.87-88) de currículos rígidos e esquemas pedagógicos herméticos.

Estas multimídias seriam também um fator de integração escolar para Gonnet (2004). Em suas considerações, sua abordagem seria um pretexto para “resgatar a verdadeira dimensão da escola, de atendimento ao aluno-sujeito, e assim superar o caráter artificial de uma escola da qual se espera que aprenda cada vez mais, que está à deriva de sentido e é pouco hábil para tratar seus excluídos”. (GONNET, 2004, p.87).

Sob esta perspectiva analise-se, como exemplo, a *nuvem* de gêneros obtida do *website* criado em 2013 pelo engenheiro Gleen Mcdonald e sua equipe, “Every noise at once” (2015)⁵², que aplica um algoritmo específico para categorizar cerca de 1500 gêneros encontrados nas listas do *Spotify*. Ela representa bem [e visualmente] a variedade ao qual estamos submetidos no momento atual:

⁵² A plataforma é descrita pela equipe de produção como um dispositivo “que permite que as pessoas explorem os gêneros arcanos e gerais da música, em um mapa de palavras. É uma maneira incrivelmente simples e profunda de explorar Música, bem como procurar por bandas para descobrir onde elas se encaixam” (MCDONALD, 2015). Disponível para acesso gratuito em <<http://everynoise.com/engenremap.html>>, dispõe inclusive um manifesto sobre como seus idealizadores compreendem os gêneros musicais e os modos de categorização adotados.

A Retromatic History of Music (or Love), 2016–1960 playlist



Figura 3: Um infográfico interativo sobre a história da música organizada por gêneros (MCDONALD, 2015)

Outra possibilidade do *website* é a de organizar os gêneros por país de origem, em um mapeamento geográfico que identificaria a localidade mais representativa, o berço de cada gênero:

Every Noise at Once · The Sounds of Places



Figura 4: *Tag cloud* demonstrando a organização dos gêneros musicais por país (MCDONALD, 2015)

O exemplo do *Every noise at once* configura de modo exato as características da circulação da música atual listadas por Tim Blanning (2011) e que citei anteriormente: *diversidade*, pois reúne milhares de exemplos de gêneros musicais em um único espaço virtual; *acessibilidade*, *portabilidade* e *onipresença*,

por intermédio da navegação livre e fácil acesso às gravações, que podem ser acessadas em computadores e dispositivos móveis, em qualquer local e ocasião. Nos oferece também uma perspectiva de como os indivíduos, incluindo as crianças e jovens, podem transitar entre diferentes gêneros musicais com o auxílio das mídias disponíveis.

A discussão sobre as distorções e limitações da plataforma não cabem neste momento, se apresentando como uma oportunidade próxima de pesquisa. Entretanto, apresentá-la serve, por ora, para demonstrar a ambição de seus criadores em mapear os gêneros musicais de todo o mundo, reunindo-os em uma Torre de Babel⁵³ *online*.

Tomando este exemplo do âmbito da internet, que dadas as facilidades oferecidas para o consumo de música por *download* e *streaming*, apresenta-se como o berço dos sucessos vãos e da efemeridade, reconheço também o mecanismo catalisador de uma gigantesca comunidade que se reúne em redes sociais, websites e plataformas virtuais para apreciar e debater os mesmos tipos de música⁵⁴. Discutir estes mecanismos com os alunos pode auxiliá-los a ultrapassar a ideia de uma apreciação musical calcada exclusivamente nos aspectos técnicos e na descrição de materiais sonoros, para uma modalidade de escuta orientada para um sentido mais amplo, que consideraria não somente os sons e os recursos musicais dispostos na audição imediata da obra, mas também fatores exteriores que influenciaram sua produção e apreciação. Também ajudaria a dissipar uma possível ingenuidade dos ouvintes quanto aos processos de produção, divulgação e fruição destes produtos, inseridos na moderna indústria cultural.

Ao isolar elementos reconhecíveis dos gêneros musicais em paralelo às mídias, será possível empregá-los como pontos de partida para desenvolver atividades de apreciação estruturadas em sala de aula, apoiadas por outras atividades educacionais correlatas. Barbara Lewis e Charles Schmidt (1991) sintetizam com propriedade que

⁵³ Na passagem bíblica narrada, o final do empreendimento de reunir todo o conhecimento em um único lugar foi a dispersão e a confusão. A conferir com profundidade, em pesquisa posteriores, os resultados deste projeto relacionado ao mapeamento global dos gêneros musicais.

⁵⁴ David Hesmondhalgh nos recorda, como um paradigma destas novas sociabilidades, que “na era do Youtube, muitos de nós temos acesso habitual às gravações de recitais ao vivo, alguns extraídos de velhos programas de televisão, além de vídeos promocionais e espetáculos filmados por telefones celulares” (HESMONDHALGH, 2015, p.51).

o formato usual numa aula de apreciação é frequentemente alguma combinação de palestra, discussão e audição realizadas enquanto os alunos sentam quietos. Alternativamente, seria possível, para alguns alunos, que o acompanhamento da música com uma resposta física ou o exercício da imaginação enquanto escutassem pudesse integrar-se à experiência. Respostas físicas à música poderiam incluir a dança, movimentos criativos, ou simplesmente a marcação dos tempos com os pés. Atividades que permitam aos alunos formar associações ou imagens mentais enquanto escutam poderiam incluir desenhos para descrever o estado de humor evocado pela música ou a dramatização de seu conteúdo programático (LEWIS; SCHIMIDT, 1991, p. 319).

Neste caso, não apenas os elementos dialógicos como debates, rodas de conversa, entrevistas, que são comumente empregadas junto aos alunos do ensino médio, mas também as associações às atividades de criação e execução musical são úteis para obter respostas do público quanto ao domínio dos gêneros.

3.5 Considerações finais do capítulo

A apreciação musical na contemporaneidade se relaciona com uma escuta atenta e intencional, em meio ao *continuum* sonoro dos lugares onde habitamos ou qualquer outra situação em que estivermos expostos aos sons.

A apreciação musical na escola constitui-se em tarefa a ser empreendida em dois tempos: a) como mediadora e juíza das demais atividades musicais, como a composição, improvisação e a execução e, na perspectiva que se adotou nesta pesquisa; b) como atividade autônoma, que visa o desenvolvimento do conhecimento musical dos alunos e da ampliação de sua cultura geral e acesso aos bens culturais, auxiliando-os no contato com gêneros musicais não familiares e na redescoberta ou aprofundamento de materiais anteriormente apreciados.

Uma vez reposta à condição de atividade prioritária para uma educação musical integradora, a apreciação musical, tal como a concebo, não é uma atividade passiva, mas revestida de intencionalidade e objetivos educacionais, sob a perspectiva do professor; e de prestígio às subjetividades dos alunos, pois envolve igualmente imaginação e criatividade (HARGREAVES et al., 2012) na resolução de problemas perceptuais e uma mente ativa na construção de estruturas e

significações pelo ouvinte. Nesta perspectiva, apreciar música e entender os percursos midiáticos de uma obra torna-se desejável para todo aluno da educação básica, objetivo prefigurado também pelos currículos oficiais do Brasil e do Estado de São Paulo, como demonstrei.

Trata-se também de uma atividade que diminuiria as desigualdades verificadas entre alunos, sob o aspecto de seu capital cultural. Afinal, a capacidade de transitar com desenvoltura entre diferentes gêneros musicais dependeria diretamente, como acertadamente notaram Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron (2015)⁵⁵, das condições socioeconômicas e de um entorno familiar que lhes permita o acesso ao teatro ou aos concertos, enquanto os alunos oriundos de famílias menos favorecidas percorreriam um processo de aculturação e aprendizagem mais árduo e extenso, uma vez que não se situam próximos às manifestações concretas da Arte desde a infância. Concluo que, se a escola contribuir para a redução destas desigualdades por meio de atividades de apreciação estruturadas em sala de aula e nos espaços de aparelhos culturais disponíveis, por certo, cumprirá o papel designado por Bourdieu e Passeron, de sua finalidade incondicionalmente democratizadora das aprendizagens (2015, p.101).

Por considerar que a curiosidade e as habilidades de apreciação dos alunos pode não ser despertada simplesmente “ditando-se informações sobre a vida dos músicos ou da história social” (SWANWICK, 2003, p. 67), e na perspectiva de aproximá-los dos variados gêneros musicais a serem explorados por meio de uma apreciação musical ativa, empreendeu-se a pesquisa-ação relatada no capítulo seguinte, entre alunos do Ensino Fundamental e Médio.

⁵⁵ Nas palavras dos autores, tomando o caso do ensino superior francês, os “estudantes mais favorecidos não devem somente ao seu meio de origem hábitos, treinamentos e atitudes aplicáveis diretamente às suas tarefas escolares; eles também herdaram saberes e um saber-fazer, gostos e um “bom gosto” cuja rentabilidade escolar, por ser indireta, é ainda mais certa. [...] O privilégio cultural é evidente quando se trata da familiaridade com as obras que somente a frequência regular do teatro, do museu ou do concerto [frequência que não é organizada pela escola, ou somente de maneira esporádica] pode oferecer (BOURDIEU; PASSERON, 2015, p.34).

4. Procedimentos da pesquisa

Para desenvolver as ideias sobre a apreciação dos gêneros musicais na escola contidas nos capítulos anteriores, sintetizo o percurso da pesquisa tal como foi desenvolvida entre os 169 alunos de escolas públicas estaduais paulistas⁵⁶, durante os anos de 2014 a 2016, procurando expor as relações destas intervenções com a produção específica apontada nesta tese.

4.1 Histórico

A parte aplicada deste projeto foi realizada em escolas públicas. Por princípio, considerei que elas deveriam ser o centro das atenções da pesquisa, pois concordava com a afirmação do professor José Mário Pires Azanha [1931-2004], para quem “o exercício da profissão de ensinar só [seria] possível no quadro institucional da escola, que deve ser o centro das preocupações teóricas e das atividades práticas” (AZANHA, 2004, p.373), especialmente no contexto de uma Pós-Graduação desenvolvida em instituição igualmente pública e gratuita.

O período escolhido foi o início do primeiro semestre de 2014 e o segundo de 2016, em razão de contingências pessoais e dos prazos para a conclusão da pesquisa. Atividades intermediárias, de caráter preparatório, foram realizadas em oficinas e minicursos que desenvolvi, entre 2013 e 2015, como laboratórios para as práticas entre as cinco turmas que relato nesta pesquisa.

A opção foi desenvolver a proposta com primeiras séries do Ensino Médio e sexto ano do Ensino Fundamental, pois eram dois dos momentos na seriação da educação básica em que a música era oficialmente contemplada nos currículos oficiais paulistas. Após a consulta a alguns diretores da cidade de Assis-SP, a escolha recaiu sobre duas escolas específicas, pelas seguintes razões:

a) que fossem públicas, por considerar desejável que a escola pública fosse o objeto central de um pesquisador ligado à Universidade;

⁵⁶ Trabalhei com 58 alunos de duas turmas de sexto ano do Ensino Fundamental e outros 111 de três turmas do Ensino Médio, todas situadas em escolas públicas do Estado de São Paulo.

b) que tivessem perfis distintos: uma dedicada exclusivamente à educação integral, com Ensino Fundamental e Médio; e a outra, dedicada apenas ao Ensino Médio e Educação Profissional, a fim obter variedade na amostragem dos alunos;

c) que pela situação geográfica, não permanecessem circunscritas ao atendimento de um único bairro da cidade de Assis, ampliando a variedade do público atendido, quanto às suas condições socioeconômicas e seu capital cultural;

d) que permitissem condições assemelhadas às encontradas pelos professores do ensino público no seu cotidiano escolar, quanto ao tempo disponível para as atividades, os recursos materiais oferecidos pelas unidades e a própria disposição dos alunos em participar de modo voluntarioso das práticas educacionais;

e) que não tivessem um professor especialista em educação musical atuando nas aulas regulares ou em projetos extracurriculares, como forma de oferecer uma contribuição adicional a formação dos alunos nos diferentes níveis de ensino, Fundamental e Médio.

O desenvolvimento da pesquisa-ação deu-se durante um tempo relativamente curto em cada uma das cinco turmas, durante três encontros definidos nas escolas, por três semanas consecutivas, em duas ou três horas [que era o tempo disponível para as aulas de Artes nas séries] de duração. Considerando que os professores regulares destas salas dispõem de 80 [EF] e 120 [EM] horas anuais previstas no currículo oficial, o tempo dos encontros assemelha-se muito ao dispensado por estes professores ao trabalhar com as diferentes linguagens requeridas [artes visuais, música, dança, artes cênicas] em suas unidades segmentadas de trabalho.

4.2 Descrição das escolas

As informações sobre as escolas foram obtidas por meio dos diretores, que permitiram o acesso aos dados das turmas disponíveis nos anos de 2014 e 2016, além de oferecerem uma cópia das informações contidas nos respectivos planos plurianuais de gestão. Informações específicas sobre as turmas com as quais trabalhei foram conseguidas por meio da coordenação pedagógica da Escola

Estadual e da Escola Técnica Estadual abordadas, e também junto às professoras de Artes que ministravam as aulas regulares previstas no currículo oficial⁵⁷.

A descrição a seguir não apresenta um estudo aprofundado do contexto de cada uma das escolas, mas é suficiente para situar a pesquisa que se desenvolveu nos diferentes locais.

4.2.1 Escola Estadual Dona Carolina Francini Burali

A etapa da pesquisa no Ensino Fundamental foi desenvolvida na Escola Estadual [E.E.] Dona Carolina Francini Burali, com 58 dos 61 alunos matriculados em duas classes de sexto ano, que estiveram presentes nos seis encontros realizados na unidade [três em cada turma, 6º ano A e B].

Trata-se de uma escola com constituição histórica na cidade, pois foi iniciada em 16 de novembro de 1947, como uma unidade que ofereceria quatro classes de segundo estágio, para atender a demanda do bairro Vila Palhares, então em recente desenvolvimento no município de Assis. Dirigida desde 2004 por Lucia Helena Gomes Fernandes, diretora que gentilmente nos recebeu desde o primeiro momento da pesquisa, contava no ano de 2016 com cerca de 360 alunos matriculados do sexto ano do ensino fundamental à terceira série do ensino médio, em tempo integral, além de um corpo docente composto por 25 professores, 3 coordenadores de área e coordenadora pedagógica.

Atualmente é uma das escolas estaduais integrantes do Programa Escola de Tempo Integral [ETI] do governo paulista, em que os alunos permanecem em dois turnos para uma jornada ampliada. De acordo com informações oficiais da SEE,

⁵⁷ Os Parâmetros Curriculares Nacionais em vigência para o Ensino Fundamental e Médio destacam: “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; b) confrontar opiniões e pontos de vista sobre as diferentes linguagens e suas manifestações específicas; c) 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; d) 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; e) aplicar as tecnologias da comunicação e da informação na escola, no trabalho e em outros contextos relevantes para sua vida” (BRASIL, 1997; 2000). O Estado de São Paulo, em sua proposta curricular em vigência para o Ensino Fundamental e Médio, é ainda mais específico ao prever a apreciação musical como um componente a ser prestigiado no currículo oficial, requerendo no currículo oficial mediações para a escuta; interpretações diversas; repertório pessoal e cultural (SEE, 2012).

mais de 50 mil estudantes são atendidos pelas 257 ETI espalhadas no Estado, que oferecem, no contraturno das aulas regulares, atividades esportivas e culturais. Em 2015 o programa foi ampliado para os anos iniciais do Ensino Fundamental e 17 escolas passaram a atender crianças entre 7 e 11 anos. Nas matrizes curriculares destas unidades são também contemplados momentos para a orientação de estudos, preparação para o mundo do trabalho e auxílio na elaboração de um projeto de vida (SEE, 2016a).

Informe-se que, no momento da pesquisa, apesar dos alunos da E.E. Dona Carolina Francini Burali estarem desenvolvendo outras atividades no contraturno, nada era ligado à música ou a educação musical. O fato de ser uma escola que funciona atualmente em tempo integral, reforça a ideia de precariedade das atividades culturais na escola pública, mesmo naquelas que, pela sua finalidade, deveriam contemplar este tipo de programa educacional. A direção da unidade e coordenação pedagógica prontamente nos atendeu, e disponibilizou o espaço das aulas de Artes regulares, de 2 horas semanais, para os encontros consecutivos.

Contamos, nos primeiros contatos com a escola, com a colaboração e a anuência da diretora da unidade e da coordenadora pedagógica, às quais nos reportamos durante e após a intervenção, demonstrando os resultados obtidos parcialmente na atividade e ao final dela.

Os encontros foram realizados na sala de vídeo da unidade, que contava com televisor e equipamento de som, além de ar condicionado e ventiladores em funcionamento. Os alunos do ensino fundamental se apresentaram sob os cuidados da professora de Artes e da coordenação pedagógica, que introduziu o primeiro contato entre o pesquisador e os alunos, com a finalidade de estabelecer uma comunicação não-violenta⁵⁸ desde os primeiros momentos da pesquisa.

⁵⁸ Tomo por comunicação não-violenta a posição de Pierre Bourdieu (1997, p.697), que mesmo fundando-a sobre a proximidade social e a familiaridade entre pesquisador e os indivíduos implicados, reconhece os limites destes acordos para os resultados manifestos da pesquisa.

4.2.2 Etec Pedro D’Arcádia Neto

A pesquisa no Ensino Médio deu-se entre os 111 alunos de três classes de primeiras séries da Escola Técnica Estadual Pedro D’Arcádia Neto [Etec], instituição pública ligada ao Centro Paula Souza⁵⁹.

A escolha recaiu sobre os alunos da primeira série do Ensino Médio pelo fato de que, durante esta etapa, os conteúdos relacionados à educação musical – no componente curricular Arte – devem ser abordados, conforme orientações emanadas da Proposta Curricular do Estado de São Paulo, que pauta as ações e organizações curriculares Escolas Técnicas administradas pelo Centro Paula Souza.

De acordo com os dados obtidos junto ao plano escolar da unidade, a Etec, situada em um bairro antigo da cidade nomeado Vila Xavier, na Rua Senhor do Bonfim, 1226; é uma instituição tradicional. A inauguração da Escola deu-se em 02 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, além do Ensino Médio, Ensino Técnico em Informática Integrado ao Ensino Médio e os cursos Técnicos em Açúcar e Alcool, Administração, Contabilidade, Enfermagem, Informática, Mecânica, Meio Ambiente e Química, conforme informação obtida nos registros oficiais da instituição quanto ao último ano de 2016, em que recebeu 1543 alunos nos dois semestres letivos do ano (CETEC, 2016), número semelhante ao que dispunham em 2014 por ocasião da pesquisa, com 1508 alunos.

Após o contato com a escola, fomos prontamente atendidos pelo diretor Daniel Paulo Ferreira⁶⁰ e a coordenação pedagógica, que se comprometeram a franquear o 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

⁵⁹ O Centro Paula Souza é uma entidade autárquica destinada a articular e desenvolver a educação técnica e tecnológica de nível médio e superior no Estado de São Paulo, que mantém 220 Escolas Técnicas [Etecs] e 66 Faculdades de Tecnologia em mais de 300 municípios do Estado, abrigando cerca de 290 mil alunos (CETEC, 2016).

⁶⁰ Diretor da unidade escolar desde 2013, conforme dados obtidos no Plano Escolar da Etec.

decisivamente durante todo o processo, inclusive participando de parte dos encontros com os alunos.

O espaço reservado para os encontros foram as próprias salas de aula das primeiras séries, que contavam com um ambiente adequado para as atividades de apreciação musical, pois dispunham de acomodação para todos os alunos, com ar condicionado, aparelhagem de som de boa qualidade e projetor multimídia.

4.3. Princípios metodológicos gerais

Sendo o ambiente escolar caracterizado pela variedade nas interações sociais, a pesquisa-ação apresentou-se desde o início como o método mais adequado às proposições, uma vez que envolveu tarefas e procedimentos compartilhados com os implicados e, associadamente, se tratar de uma atividade de caráter emancipatório, que amplia as oportunidades de aprendizagem dos participantes ao engajá-los na luta por condições educacionais plenas (CARR; KEMMIS, 1988), como o cumprimento do previsto nas LDB e Diretrizes Nacionais vigentes, no Plano Nacional e Estadual e na Base Nacional Comum Curricular, quanto ao ensino e propagação das Artes na educação básica. Em adicional, uma modalidade de pesquisa-ação aplicada ao estudo da educação musical e das mídias também seria, de acordo com Jacques Gonnet:

uma ocasião extraordinária (no sentido esquecido da palavra) para desenvolver uma pedagogia de troca, pois o papel do mestre permanece sempre incansavelmente aquele de colocar os conhecimentos em perspectiva, contextualizá-los. [...] Permite questionamentos, individuais e em grupo, que contribuem para construir positivamente as identidades, ela favorece as descobertas incentivando o respeito. Sobretudo, ela adquire uma dimensão insubstituível: ela responde a expectativas (2004, p.90).

A utilização da pesquisa-ação, apresentada por Michel Thiollent (2005) e René Barbier (2007), pode ainda ser descrita como útil para a educação musical, por permitir que os resultados sistematizados da pesquisa sirvam para a produção de práticas que estreitem as relações entre o que se pensa e o que se faz em termos da educação escolar. Seus resultados, finalmente, acabariam por validar os fundamentos teóricos desta tese, nos moldes prefigurados por 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 Fundamental e Médio a apreciar diferentes gêneros musicais na escola – e gerar uma transformação – que os participantes tivessem a oportunidade de ampliar sua cultura geral por intermédio de uma apreciação ativa de diferentes obras, compreendendo seus aspectos fundamentais, baseados em objetivos educacionais estabelecidos. Considerar as expectativas de alunos com *backgrounds* culturais e experiências de escuta tão distintas, ainda que balizadas pelo acesso às mídias sociais, ao rádio, aos sites de *streaming*, foi importante para a pesquisa, como o deveria ser ao professor que atue regularmente na educação básica.

Por não se tratar somente do mapeamento das preferências musicais dos sujeitos ou da prescrição de atividades formatadas para os alunos do Ensino Fundamental e Médio, ela demandou uma intervenção prática do pesquisador, baseada em uma espiral reflexiva de *planejamento-ação-observação-reflexão*, conforme os princípios estabelecidos por Wilfredd Carr e Stephen Kemmis (1988). Alguns objetivos inerentes a este método, de acordo com os pressupostos dos autores (1988, p. 177), foram estabelecidos: aperfeiçoar as práticas pedagógicas, ampliar a compreensão que se possui delas por um número cada vez maior de pessoas, e o melhoramento da situação específica dos campos de atuação da pesquisa, o que envolvia não apenas as instituições escolares, mas especialmente os alunos. Demonstrarei que a pesquisa atingiu estes objetivos inerentes ao método, o que permite caracterizá-la como tal, e as condições desta participação, colaboração e resultados serão descritas nas próximas linhas.

A produção de vários grupos de conclusões (CARR; KEMMIS, 1988) também é outra característica deste tipo de pesquisa: no plano da ação junto aos sujeitos, elaborei atividades que tiveram consequências de aprendizagem e que foram explicitadas aos alunos. No plano da autorreflexão, como autor da pesquisa, cheguei a conclusões sobre a minha própria participação e a natureza dos processos educacionais, bem como a um melhoramento das práticas educativas reais e uma compreensão mais aprofundada sobre as situações vividas.

Todos os alunos regularmente matriculados nas séries das escolas, formalmente consultados e aos seus responsáveis, aderiram à proposta, nas cinco turmas. Excluí deliberadamente dos resultados da pesquisa os alunos que porventura faltaram em um dos três encontros, a fim de que o percurso pelas

atividades tivesse sua importância ressaltada na análise dos resultados, portanto, os 169 alunos com os quais trabalhei participaram integralmente da pesquisa aplicada. Destaco que o número de sujeitos da pesquisa, que variou entre 28 e 41 alunos por turma, emulava as condições que os professores de Artes normalmente dispunham no seu dia a dia em sala de aula. Não nos pareceu adequado isolar os alunos em grupos menores de controle, o que distanciaria os resultados obtidos daquilo se enfrenta em condições 'normais' – não necessariamente adequadas – na escola pública. O acompanhamento detalhado de poucas turmas, em um tempo concentrado e com atividades distintas para o ensino fundamental e médio, ofereceria uma visão pontual e mais facilmente identificável dos avanços nas atividades de apreciação, sobre uma variedade de atividades estruturadas de apreciação dos gêneros musicais. Ciente de que seria inviável um monitoramento individualizado das atuações e desempenho dos alunos, pelo tempo disponível e disposição das turmas, recorri ao uso do questionário e, ocasionalmente, das anotações e transcrições sobre as respostas oferecidas verbalmente pelos alunos durante os encontros.

4.4. Desenvolvimento da pesquisa-ação

Estabelecido o cronograma de três encontros por turma nas escolas selecionadas, organizei os primeiros procedimentos: colher informações preliminares sobre as turmas com os professores de Artes, estabelecer contato [por intermédio da direção das unidades] com os responsáveis pelos alunos para autorização de participação na pesquisa, iniciar o contato com os alunos por meio de uma visita anterior aos encontros. Os passos seguintes envolveram o desenvolvimento das atividades, a avaliação dos resultados e novas proposições de atividades e/ou a correção de trajetória – o que obedeceu ao sequenciamento proposto por Barbier (2007, p.83) para a pesquisa-ação: a) a apresentação do problema aos atores e a contratualização; b) a descrição do contexto do campo e do quadro teórico geral; c) a exposição da metodologia de ação e reflexão, d) a análise dos resultados segundo o planejamento; e) o alinhamento com experiências assemelhadas ou em perspectiva com teorias comparadas e; f) a avaliação e as conclusões inerentes à pesquisa. Este desenvolvimento encontra-se espiralado na presente tese.

Como pesquisador, e também no papel de professor no momento dos encontros, deveria facilitar o processo de aprendizagem, orientando e estimulando criativamente os alunos durante os encontros. De toda forma, não ignoro que este tipo de pesquisa estabeleça relações sociais que exercem efeitos sobre os resultados obtidos, como observou Pierre Bourdieu em suas considerações sobre as outras pesquisas ligadas às Humanidades, mais especificamente às Ciências Sociais (1997, p.694). Como resposta, cuidei para que os objetivos educacionais definidos considerassem, para efeito de análise e reflexão acadêmica, não apenas as ações em si – o conjunto de atividades nas escolas, mas os resultados obtidos por esta ação, em função do arcabouço teórico reunido, e dos critérios de avaliação da apreciação musical dos alunos que apresentarei mais adiante.

Esta perspectiva de pesquisa-ação acabaria por reforçar os conhecimentos sistematizados nesta tese como essencialmente práticos, tais como os objetivos da pesquisa-ação desenvolvida entre os alunos, tratando-se de uma “ação informada e implicada” (BARBIER, 2007, p.59), que supôs a tomada de consciência pelo professor dos conhecimentos e princípios subjacentes ao processo educacional abordado, ao mesmo tempo em que se desenvolveu de modo inseparável do seu âmbito escolar, não se apartando deste em tempo algum, como uma teoria a se verificar, elaborada em gabinetes ou distante da sala de aula. Certamente, minha trajetória como professor e pesquisador em todos os diferentes níveis de ensino – da educação infantil ao ensino superior – colaborou neste tipo de visão integradora do processo.

4.4.1. Opções metodológicas

Optei por trabalhar com dois gêneros musicais distintos, no Ensino Fundamental e Médio, além de não realizar atividades idênticas para ambos, por considerar que a comparação de resultados entre faixas etárias não contribuiria significativamente para os objetivos da pesquisa. Por outro lado, a decisão permitiu que a proposta de abordagem pedagógica dos gêneros fosse testada em diferentes perspectivas:

a) entre um gênero de caráter nacional [o samba, pela sua constituição inicial e desenvolvimento ser fortemente associado ao Brasil] e outro estrangeiro [o

rock, nascido e conformado inicialmente nos Estados Unidos], ainda que, posteriormente, estas fronteiras territoriais façam pouco sentido, quando analisamos os gêneros e seus modos de circulação atuais⁶¹.

b) considerada a diferença de faixa etária, [pequena, mas significativa] adequou-se a temática e as discussões ao nível das crianças do Ensino Fundamental [entre 11 e 12 anos] e os adolescentes do Ensino Médio [entre 14-16 anos];

c) por meio de atividades que partiram de reconhecimento de materiais e fontes sonoras sem o apoio inicial de recursos visuais, concentrando a atenção na escuta [no caso do samba]; e outras que se apoiavam desde o início em suporte audiovisual [o videoclipe de uma canção, no *rock*], o que demonstrou a viabilidade das duas opções, sem prejuízo aos resultados obtidos.

Como mencionei anteriormente, a opção por coletar e apresentar os dados de apreciação e outras informações sobre os participantes prioritariamente por meio de questionários adveio do fato de que seria possível, com o auxílio deste instrumento de pesquisa, recolher um volume mais significativo de informações em um tempo relativamente curto, além de considerar que, uma vez que os participantes se expressassem verbalmente, existiria uma oportunidade de perscrutar os elementos indicadores de suas ideias e habilidades de apreciação, além do seu comportamento nas atividades musicais de execução e criação em sala de aula. As salas de Ensino Fundamental e Médio possuíam 171 alunos, dos quais 169 participaram integralmente dos encontros da pesquisa. Por esta razão, mantive esta amostragem nas análises e resultados demonstrados mais à frente empregando o regime de anonimato, para que os alunos relatassem livremente o que quisessem e, em contrapartida, fossem preservados.

⁶¹ Afinal, temos *rock* nacional brasileiro com os Titãs, por exemplo, e sambas gravados e produzidos por americanos, desde Stan Getz.

4.4.2 Roteiro de trabalho

4.4.2.1 Ensino Fundamental

Com pequenas alterações, procurei manter uma dinâmica semelhante entre as duas turmas de sexta série do Ensino Fundamental, que sintetizo a seguir:

Primeiro encontro:

Ao estabelecer o primeiro contato com os alunos, por meio de atividades e jogos musicais em linguagem acessível, procurei introduzir algumas questões orientadoras, que nos ajudaram neste marco inicial das condições de apreciação dos alunos, tais como:

- Que tipos (s) de música costumam escutar? Em que tipo de suporte?
- Frequentam locais em que ocorrem apresentações musicais, de qualquer natureza [igrejas, clubes, teatros, projetos culturais ou sociais]?
- Existem sons e músicas mais apropriados à determinados locais ou espaços? Quem define tais critérios?
- Os tipos de sons que vocês produzem e/ou escutam costumam reuni-los em grupos? Ou separá-los? Por quais motivos?
- Quais critérios permitem a vocês classificar determinadas produções sonoras como música e outras não?
- Conseguem estabelecer relações sociohistóricas e culturais entre as produções musicais e o contexto sócio/político/cultural, localizado em um tempo e lugar definidos?
- Identificam timbres, texturas, a forma e estrutura das peças? [Neste ponto, toquei algumas canções de gêneros distintos para eles, como *reggae*, *jazz*, *frevô*, e *rock*, apenas o áudio, sem vídeos].
- Procuram se envolver com a aquilo que estão ouvindo? Associam a música a um tipo de imagem mental ou lembrança?
- Procuram descobrir o que aquela música significa?

Parte destes questionamentos propostos sob a forma de discussão em sala de aula foram desdobrados no questionário aplicado ao final do primeiro encontro.

Sempre procurei introduzir a música antes de qualquer discussão, executando nos instrumentos que levei à sala de aula [piano elétrico e *drumpads*] ou as gravações, e permitindo que os alunos fizessem o mesmo, sempre que possível. Neste primeiro encontro, o reconhecimento básico de alguns gêneros e a exploração dos materiais musicais extraídos deles foi a tônica: os alunos podiam fazer isso por meio da execução de padrões rítmicos, cantando e acompanhando pequenos trechos das peças, ouvindo e acompanhando o que escutavam por meio de movimentos com palmas, pés ou qualquer outra expressão corporal que fosse orientada ou conveniente para o momento.

Solicitei, ao final deste encontro, que os alunos respondessem ao primeiro questionário sobre os gêneros e que realizassem um mapa conceitual, colocando suas preferências em perspectiva, a fim de representar graficamente os gêneros musicais mais ou menos próximos de seu gosto pessoal.

Buscou-se a participação ativa e a adesão das crianças (GAINZA, 1988), para iniciar estes primeiros contatos no campo escolar. Apoiei-me em atividades de integração das preferências musicais dos alunos ao trabalho, ao mesmo tempo que introduzi o questionamento sobre qual seria o gênero musical que eles reconheciam como genuinamente brasileiro, que seria um marco de nossa identidade nacional. A resposta quase unânime, nas duas salas, seria o *samba*.

Sobre esta constatação das turmas, pedi que fizessem, como atividade extraclasse, uma pequena pesquisa de repertório, selecionando gravações de samba, para que fossem trazidas à sala de aula no segundo encontro ou tivessem os *links* para sites de *streaming* compartilhados entre os alunos por meio das redes sociais.

Segundo encontro:

No encontro seguinte, delineamos juntos, pesquisador e alunos, as características do samba em seus diferentes gêneros, considerando que os alunos compartilharam seus arquivos por meio dos dispositivos móveis e trouxeram em mídias físicas [CD e DVD] que dispunham em casa. Apresentei em áudio e vídeo os arquivos dos alunos, bem como um dos primeiros sambas reconhecidamente gravados em registro fonográfico: “Pelo Telefone”, de Donga [1916]; e passando novamente às outras gravações variadas trazidas pelos alunos [pagode romântico,

samba enredo e bossa nova foram os que circularam nas salas], tentou-se identificar elementos de permanência e estabilidade entre eles, que nos permitissem reuni-los sob a designação ‘samba’, tais como:

- Uma análise estrutural, que quase sempre apresenta o modelo de um refrão curto, alternado com estrofes com letra mais longa;
- Identificação e descrição dos recursos instrumentais: instrumentos de percussão mais comuns, cavaquinho, violão foram citados;
- A variedade dos recursos vocais: cada cantor ou cantora de samba possui um timbre peculiar: compararam Raça Negra, Alcione, Marisa Monte, Adoniran Barbosa, puxadores de escolas de samba;
- A letra [quando existente] e a mensagem presente: constataram a variedade das temáticas entre as peças que escolheram;
- A variedade no modo de se vestir, se apresentar e se comportar dentro e fora dos palcos: citaram Diogo Nogueira e Zeca Pagodinho como antagônicos neste aspecto.

Os alunos foram demandados a reconhecer timbres e formas aplicados ao gênero samba, em específico, nas gravações selecionadas. Muitos alunos, como observei antes, não reconheciam os timbres mais comuns de instrumentos de sopro, por exemplo, o que se apresentou como uma oportunidade para o pesquisador atuar. Demonstrando os timbres, classificando-os em famílias e permitindo que identificassem corretamente alguns deles por meio de vídeos e dos instrumentos levados à sala de aula. A aposta neste tipo de conhecimento básico foi válida, porque muitos alunos tinham dificuldades em diferenciar – por exemplo, trombones de trompetes ou saxofones, apesar de alguns relatarem já terem visto estes instrumentos mais comuns na igreja ou em apresentações de bandas marciais. Também apresentaram dificuldades em localizar estes instrumentos quando ocorriam nas gravações, ou grandes contrastes rítmicos e melódicos.

Foi também neste segundo encontro que solicitei que respondessem a um questionário específico sobre o samba instrumental “Chama o gerente” (INFANTE, 1995), em que diversos questionamentos sobre a instrumentação, a forma e o caráter desta peça procuravam testar as habilidades de apreciação dos cursistas e

sua familiaridade com o gênero que circulou em sala de aula. O quadro com o percurso para a análise foi exposto anteriormente no presente texto, na página 47.

Ao final deste encontro, solicitei aos alunos que explorassem, como atividade extraclasse, os *drumpads*⁶² que lhes apresentei como recurso para composições individuais ou em grupos, como parte do que seria o terceiro e último encontro.

Terceiro encontro

Os alunos executaram suas gravações e improvisações com o auxílio dos *drumpads*, em dispositivos eletrônicos que portaram especialmente durante o encontro, com autorização da equipe escolar. Foram realizados comentários sobre as produções e execuções em grupo, e performances com auxílio dos instrumentos de percussão levados pelo pesquisador ao encontro, como tambores, pratos e percussão miúda.

Os alunos tiveram a chance de apreciar novamente a peça “Chama o gerente”, e novas discussões foram feitas sobre as razões que os levaram a aceitar ou rejeitar o gênero e a peça em especial, além de novos referenciais para identificar a forma de tema com improvisos, característica deste gênero.

Ao final, foram convidados a responder um último questionário sobre a peça de samba instrumental “Pro Machado”, de Manny Monteiro [MONTEIRO, 1995], com a finalidade de verificar se ocorreu uma ampliação das habilidades de apreciação após o percurso dos três encontros, bem como o aumento da familiaridade com o gênero focado. Discuto os resultados mais adiante, após expor o relato dos encontros no Ensino Médio.

⁶² *Drumpads* são softwares que podem ser operados por dispositivos móveis [*tablets* ou *smartphones*] ou computadores, convertendo-os em instrumentos musicais com pequenas bibliotecas de sons, que podem ser acionadas facilmente pelos alunos, possuindo diferentes padrões rítmicos, *loops* [padrões instrumentais repetitivos, com acordes e instrumentos inseridos] e vocais prontos para o uso ao serem acionados por um toque com as digitais.

4.4.2.2 Ensino médio

No caso da etapa da pesquisa desenvolvida entre os alunos do Ensino Médio, a proposta foi trabalhar com os alunos o gênero *rock*, e baseou-se em analisar a canção *We Are Young* (2012) da banda norte-americana *Fun*. em paralelo com as atividades de apreciação musical, perscrutando sobre como o sucesso comercial da canção, com centenas de milhões de acessos por *streaming* e *downloads*, apoiava-se no ideário do comportamento jovem – comumente caracterizado nas mídias pelo gosto pelos excessos, bebidas e violência – e recorrendo às temáticas tradicionalmente exploradas pela Arte, como o isolamento do indivíduo ou seu desajuste à sociedade e a época em que vive.

Primeiro encontro:

No primeiro encontro, analisamos a experiência musical em sua associação com o videoclipe produzido pela referida banda, pois ambos possuíam elementos musicais e extramusicais que nos permitiram conjecturar sobre o apelo que a obra adquiriu junto ao público jovem.

A perspectiva era que esta discussão ocorresse no âmbito escolar com os alunos do Ensino Médio, permitindo que tais conhecimentos sobre os gêneros musicais e sua apreciação fossem sistematizados, promovendo a aproximação das instituições escolares, locais permanentemente perpassados pela diversidade musical existente, com os hábitos sociais e culturais de seus participantes, oferecendo um contributo para o envolvimento efetivo dos alunos nas atividades educacionais.

Para fundamentar nossas considerações, para além da apreciação de gêneros musicais pela juventude, assinalei também um pequeno marco sobre violência manifesta e simbólica e os elementos constitutivos do texto fílmico na contemporaneidade, procurando expor as delimitações propostas pelos autores e estabelecendo relações com a produção específica analisada, procurando reduzir o poder dos estereótipos “por meio de uma exploração vívida dos procedimentos musicais” (SWANWICK, 2014, p. 134) e extramusicais.

Retomo que o ideal de uma representação coletiva (CHARTIER, 2002), configurada por representações culturais e intelectuais múltiplas e que ajudam a conformar o sentido de grupo, certamente precisa ser considerado na elaboração

desta reflexão. Ao representar coletivamente um público – o jovem – por meio de diferentes elementos constitutivos daquilo que comumente o caracteriza, a canção *We Are Young* alcançou o status de hit na música popular, com mais de 462 milhões de acessos⁶³ apenas em um site de *streaming* (YOUTUBE, 2016) e outros milhões de *downloads* em outras plataformas.

As maneiras pelas quais as informações musicais [e visuais, neste caso] contidas na canção são veiculadas em equipamentos digitais, telefones móveis, tablets, computadores, pulseiras eletrônicas – demonstra o desafio de analisar os aspectos de apreciação musical no mundo contemporâneo. Estas formas integradas de apresentação dos conteúdos musicais, com áudio, imagens estáticas e vídeos, hiperlinks e outras modalidades de interação, ajudam a ampliar o espectro daquilo que era anteriormente qualificado como uma apreciação musical consciente.

Daí adveio a escolha da referida canção como elemento central da proposta, que se insere também em uma perspectiva mais ampla e multidisciplinar para todos os alunos, ao mesmo tempo em que visa suscitar eventos únicos para cada indivíduo (SWANWICK, 2014, p.197) presente na escola. Este estudo das mídias e sua relação com a apreciação musical, também é dotado de importância por entendermos que mediam dois aspectos importantes da vida juvenil: a busca de identidade e a socialização (SOUZA, 2009, p.09).

Os dados de pesquisas, como as empreendidas por Silva (2009) ou Souza (2009), apontam para a música consumida ou produzida por alunos jovens como um dado importante na composição de elementos de socialização e de reforço de uma identidade juvenil, ajudando a conferir identidade aos grupos (SILVA, 2009). Entretanto, a “música, como outras formas de gosto, mudam e são incrementadas lentamente” (LENA, 2012, p.36).

Antes de introduzir o exemplo de análise empreendida junto às turmas do ensino médio, ressalto que compreender o tratamento dispensado aos gêneros musicais pode ser um primeiro caminho para uma apreciação aprofundada. Reafirmo uma vez mais, com o amparo de autores como Lena (2012) ou Tagg (2001), que os gêneros podem ser agrupados não apenas a partir dos seus elementos musicais prontamente reconhecíveis, mas também identificando as comunidades onde são produzidos, ou recorrendo a um sistema de eixos

⁶³ O número se refere apenas ao vídeo oficial disponibilizado pela produtora da canção. Observei que outros vídeos postados por terceiros no site possuem até 70 milhões de *views*.

organizadores como “música de vanguarda, música baseada na indústria do entretenimento, música tradicionalista – identificada com a universidade” (LENA, 2012, p.19), entre outras categorias.

Especificamente para tratar o gênero *rock*, correspondente à canção *We Are Young* (2012), lembro o guitarrista Pete Townshend (2013), da banda *The Who*, que oferece um depoimento sobre suas primeiras performances *rocker* no ano de 1964, sintetizando em poucas linhas os excessos, a violência, o prazer e a paixão que envolviam a execução e a apreciação musical do gênero pelos jovens:

É extraordinário, mágico, surreal, assistir a todos eles dançando ao som dos meus solos de guitarra [...], na plateia, meus colegas da escola de arte estão empertigados entre os *mods* das zonas oeste e norte de Londres, aquele exército de adolescentes em seus terninhos justos que vinham montados em *scooters* maravilhosas, usavam cabelo curto e bons sapatos e tomavam anfetaminas. [...] Tomo uma decisão rápida – e em um louco frenesi arremesso a guitarra inúmeras vezes ao teto. [...] Exibo triunfalmente a guitarra para a multidão. Eu não a destruí: eu fiz uma escultura para eles. [...] Naquela noite me deparei com algo mais poderoso do que as palavras. E em resposta, recebi a saudação barulhenta da multidão. [...] Alguns encaravam a destruição como um artifício, mas eu sabia que o mundo estava mudando, e uma mensagem estava sendo transmitida. O modo antigo, convencional, de fazer música jamais seria o mesmo (TOWNSHEND, 2013, p. 09-10).

Ao analisar a canção *We Are Young* (2012) como parte do gênero musical *rock*, caracterizado de modo recorrente desde a década de 1960 como uma música jovem por excelência, podemos encontrar “um sistema de orientações, expectativas, e convenções que reúne a indústria, os performers, críticos e fãs, fazendo que identifiquem um determinado tipo de música” (LENA, 2012, p.13).

Aplicando-se a proposta descrita nos capítulos anteriores, apresento o seguinte percurso para esta obra, desenvolvido no primeiro encontro com cada uma das três turmas:

a) A primeira parte da canção, iniciada com a estrofe [parte A], possui um perfil melódico quase recitativo, com a melodia da canção mais presa em um âmbito estreito e com muitas notas repetidas. Em contraste, o refrão [B], curto e repetitivo, possui uma melodia principal de contorno muito mais melódico e fluido, de fácil apreensão;

b) Identificação do padrão rítmico predominante, sobre o compasso quaternário da canção, com especial atenção ao padrão rítmico presente na introdução, cuja execução nos tambores possui grande semelhança com os padrões rítmicos descritos no antigo livro de Thoinot Arbeau (1967, p.24), portanto, recorrentes na música de dança europeia datada do século XVI;

c) A sensação de contraste causada pela alteração súbita do andamento entre a primeira estrofe [parte A] e o restante da canção, de 116 para 92 batidas por minuto;

d) Emprego de sons altamente comprimidos e sintetizados, com pressão sonora aumentada nos graves, que reforçam o espectro grave da canção;

Estes sons extremamente graves e comprimidos que são percebidos na gravação são um indicativo do tipo de sonoridade que têm invadido as rádios e predominado nos gêneros como o rock, o funk e o hip-hop contemporâneos, o que se justificaria,

[...] talvez pelo desejo de se manterem atuais, sensíveis a um padrão de sensorialidade auditiva que se impõe demandando, de modo contínuo e crescente, sons mais intensos. Os registros sonoros e audiovisuais como os cds e dvds, bem como os shows de artistas de MPB, apresentam um corpo de sons graves bem mais evidentes, como nunca antes escutado. Isso pode ser atestado por qualquer produtor musical com algum tempo de experiência profissional e que ainda esteja atuando no mercado fonográfico. (PEREIRA e CASTANHEIRA, 2011, p.139).

e) Identificação e descrição dos recursos vocais e instrumentais, texturas e timbres dentro da análise estrutural da canção, seguindo o padrão A-B-A-B-C-B, com repetições;

f) O estilo vocal da voz principal masculina – confiada ao cantor da banda, das vozes de background e da voz feminina da parte C;

g) A letra e a mensagem presente na canção, que apresentam ao ouvinte a estilização violenta de uma noite de bebedeiras, amores em crise, solidão e desajuste. O apelo à violência e aos excessos protagonizados por jovens na letra e, posteriormente, no vídeo;

ocupa certo espaço na realidade e no imaginário das sociedades modernas e mantém uma presença contínua e estável sob a forma da chamada “delinquência juvenil”. De forma mais esporádica, manifesta-se também em condutas de vandalismo, brigas e agressões nos espaços de ócio, atos de violência no esporte e assédio nos centros educacionais, agressões xenófobas e racistas, manifestações ideológicas ou políticas, acompanhadas de atos de destruição, ameaças ou agressões. Ocupa também um espaço no imaginário social, já que, independentemente de sua importância, costuma ser supervalorizada e em consequência produz certa preocupação social [...]. (VILLANUEVA, 2010, p.103).

h) Características da banda, sua atitude jovem, seu modo de se vestir, se apresentar e se comportar dentro e fora dos palcos (FRIEDLANDER, 2012, p.427);

i) Características políticas e da indústria cultural que envolvem a canção, com referência ao prêmio Grammy de melhor canção do ano de 2013⁶⁴ e aos perigos de se guiar a apreciação musical pelos números de *views* obtidos nos canais de *streaming* e redes sociais – turbinados pelo uso cada vez mais frequentes de *bots*.

Estes são alguns dos elementos centrais que podem ser extraídos da análise da canção. Seguem-se os apontamentos sobre o videoclipe, concebido em associação à obra musical. Afinal, não é possível analisar a canção sem considerar o efeito da memória do videoclipe sobre a audiência. Para esta atividade empregaram-se, junto aos alunos participantes da pesquisa, os instrumentos para análise oriundos de Aumont e Marie (2013), destinados a não apenas atenuar as dificuldades de apreensão e memorização dos trechos fílmicos, mas também a “descrever determinadas características da imagem e da banda sonora” (AUMONT; MARIE, 2013, p.46).

No presente caso, as imagens do clipe possuem uma função de envolvimento (VANOYE, 2008), contendo no texto fílmico as ideias representadas na letra da canção – a juventude, a violência, os excessos e as relações amorosas – em um mesmo invólucro, “dando aos espectadores a ilusão de uma percepção partilhada” (VANOYE, 2008, p. 182). Em paralelo, esta percepção partilhada envolveria precisa e justamente os adolescentes e jovens, no momento do compartilhamento da

⁶⁴ Nos últimos anos, em diferentes trabalhos com classes de Ensino Médio, tenho usado peças tão distintas como o multipremiado álbum do Daft Punk em 2013/2014 [bem como sua apresentação no Grammy de 2014 com Pharrell Williams e Stevie Wonder; The Band e Belchior; Stravinsky e Led Zeppelin, Tom Jobim e Cole Porter ou a banda Genesis e o compositor Antonio Vivaldi], procurando por conexões interessantes para os alunos.

canção e do videoclipe nas redes sociais e nas multimídias disponíveis, aumentando seu alcance.

Construído a partir de cenas de violência, retratando uma briga em um bar, o videoclipe deve ser entendido não como uma exibição gratuita de socos e pontapés, mas circunscrito em um contexto onde estes “atos de violência cumprem uma função na manutenção, na conquista e no reforço” (VILLANUEVA, 2010, p.114) da identidade jovem⁶⁵:



Figura 5: Quatro quadros do videoclipe de *We Are Young* (YOUTUBE, 2016)

Filmado em um modo de câmera hiperlento, o vídeo emula o que seria o efeito visual de um entorpecimento, possivelmente induzido por substâncias como álcool ou drogas. Estes estados de consciência alterados foram explorados em amplo espectro: com mais profundidade nas Artes, por autores do porte de Aldous Huxley (2002); nas canções medievais dos *goliardos*, que mesclavam sexualidade, escárnio e bebedeiras (GROUT; PALISCA, 2007, p.73); ou nos exemplos mais banais de sertanejo universitário disponíveis nas rádios brasileiras (LIOTO, 2012). Reconhecidamente, o tema disposto encontra apelo junto ao público jovem.

⁶⁵ O compositor brasileiro Belchior expressou esta identificação em uma canção emblemática: “A minha história é talvez igual a tua / Jovem que desceu do norte, que no sul viveu na rua / Que ficou desnortado, como é comum no seu tempo / Que ficou desapontado, como é comum no seu tempo / Que ficou apaixonado e violento, como você...” (FOTOGRAFIA 3X4, 1976).

Quanto ao recurso técnico empregado, o uso deliberadamente prolongado desta câmera hiperlenta provoca distorções na percepção do espectador,

[...] jogando com a velocidade do movimento representado, [com] efeito imediato na sensação de duração. [...] A câmera lenta reforça harmoniosamente as curvas de um movimento rápido, torna perceptível e amplia os poderes da imagem. Não faltam exemplos: transmissões desportivas, filmes de montagem histórica que passam em câmera lenta os documentos de época, filmes de ação. [...] Por último, o paradoxo aparente da paragem da imagem, que, ao suspender o movimento, prolonga e intensifica sua duração, envolvendo-a então com uma aura temporal e afetiva. (GARDIES, 2008, p.34).

Se as imagens resultantes desta câmera lenta são dotadas de beleza plástica, elas poderiam contribuir para uma glamourização da violência, tal como apontado por críticos das obras de cinema ou televisão como *The Sopranos*, de David Chase (MARTIN, 2014), os dois primeiros *Godfather* de Francis Ford Coppola, ou no *A Clockwork Orange* de Stanley Kubrick⁶⁶?



Figura 6: Quadro do filme *A Clockwork Orange* (2002)

Desta feita, considerou-se que as experiências da música e do videoclipe são impactantes e funcionam nas funções de envolvimento (VANOYE, 2008) e, quando articuladas uma a outra; de representação social dos jovens, ligada aos aspectos identitários e imaginários da constituição da juventude, conforme revelado pela dupla apreciação da música e do vídeo junto aos alunos do ensino médio, durante a realização desta pesquisa.

⁶⁶ Este último censurado ou definitivamente proibido à época em diferentes países – o próprio Stanley Kubrick não considerava horrível esta violência exibida de modo estilizado em seu filme (CIMENT, 2013, p.116), tomando por equivocados os que pensavam que ela contribuiria na disseminação de mais violência.

Por não se tratar de uma pesquisa cujo objetivo seria somente o levantamento de dados sobre as preferências musicais dos sujeitos ou a revisão bibliográfica sobre a atividade de apreciação musical dos adolescentes e jovens, os rumos estabelecidos demandaram uma intervenção prática do pesquisador, que ao prestigiar a comunicação verbal, seria um elemento fundador do ensino de música, com seus insights explícitos (SWANWICK, 2014, p.150) sobre as condições de apreciação. Nas primeiras discussões realizadas em classe, percebi que os alunos possuíam um envolvimento intenso com a atividade de apreciação musical, pois a maioria relatou que costumava praticá-la diariamente. A apresentação da situação foi realizada através de uma abordagem dos alunos, onde foram confrontados com as gravações e os trechos de filmes, e as respostas dadas foram recolhidas pelo pesquisador. Além das respostas verbalizadas, utilizei o questionário, em que os alunos puderam relacionar informações sobre os gêneros que reconheciam, a gravação da canção – que escutaram com e sem o videoclipe – e a familiaridade com o texto fílmico apresentado, bem como apontar aspectos formais e estruturais da música.

Os questionários foram, portanto, os instrumentos usados para uma coleta de dados mais abreviada, dentro das possibilidades de tempo disponíveis para a pesquisa. Outras observações sobre as respostas rítmicas, melódicas dos alunos poderiam ser observadas, de acordo com as atividades propostas, e isto foi parcialmente desenvolvido durante os encontros. Monitorar os resultados da produção e da criação musical, tomando por base os critérios de Swanwick (2003; 2014) e outros objetivos de aprendizagem ajustados pelo professor poderiam ser igualmente úteis, em atividades de apreciação, criação ou execução musical, e deveriam ser refletidas dentro destes contextos específicos. No mais, o aluno de ensino médio tende a querer se expor menos individualmente perante a classe, mas as atividades desenvolvidas ganharam corpo quando organizadas em pequenos grupos, seja para a criação ou execução de exercícios e peças musicais.

Segundo encontro

Ao final do primeiro encontro, solicitei que as turmas trouxessem diferentes gravações de rock ao segundo encontro, na semana seguinte, para que as

características de cada gênero em particular fossem examinadas em classe. O objetivo desta proposição era explorar os elementos mais característicos de cada gênero e identificar estereótipos musicais, que seriam gestos facilmente identificáveis por determinados públicos. Foi também uma maneira do pesquisador diagnosticar o repertório que circulava entre os alunos.

Terceiro encontro

Para o terceiro encontro ocorreu duas semanas após o segundo, por contingência dos ensaios e preparações a serem feitas pelos alunos, que se organizaram em grupos para executar peças musicais de diferentes gêneros de *rock*, de acordo com as preferências e pesquisas realizadas no segundo encontro. Eles fizeram isso com a ajuda dos instrumentos eletrônicos [em *smartphones*], de instrumentos tradicionais que trouxeram para a sala de aula, além do uso da voz. Cada uma das três turmas de Ensino Médio apresentou os resultados aos seus colegas de classe.

Um novo questionário foi administrado aos alunos, e as respostas, analisadas pelo pesquisador com base nos critérios de apreciação dispostos por Swanwick (2003; 2014), conforme relatado no item 4.5.2.

4.4.3 Categorias descritivas para análise das atividades de apreciação dos alunos

Apresentava-se, como em qualquer atividade pedagógica, a necessidade de um referencial para a avaliação das atividades de apreciação desenvolvidas pelos alunos. O modelo para uma avaliação qualitativa dos participantes foi baseado nos critérios dispostos para a análise das competências constituídas pelos alunos, respeitadas sua idade e fases do desenvolvimento, nos moldes propostos por Keith Swanwick⁶⁷ (2003; 2014). Estes níveis de proficiência em apreciação começam do mais simples ao complexo, de alto à baixo no quadro a seguir, e serviram para

⁶⁷ O modelo de atividades educacionais proposto por Keith Swanwick (2003; 2014) reúne e integra as atividades práticas relacionadas à música, o que no Brasil ficou conhecido e traduzido como Sistema (T)EC(L)A de Educação Musical, em que as iniciais correspondem: (T)-Técnicas instrumentais, de percepção e notação musical; E- Execução da música, performance; C- Composição musical, improvisação; (L) - Literatura da música e sobre a música; A - Apreciação musical.

balizar as manifestações dos alunos, tanto na pesquisa realizada no Ensino Fundamental quanto na desenvolvida no Ensino Médio:

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

| | | |
|--------------|---------------------|--|
| FORMA | Especulativo | Percebe relações estruturais, as maneiras como certos gestos e frases musicais são repetidos, transformados, contrastados ou conectados. Ele identifica o que é pouco usual ou inesperado em uma peça musical. Percebe mudanças de caráter com referência aos timbres vocais e instrumentais, altura, andamento, intensidade, ritmo e extensão das frases, sendo capaz de discernir na medida em que estas mudanças ocorrem de modo gradual ou repentinamente. |
| | Idiomático | Situa a música em um contexto estilístico e demonstra consciência de recursos técnicos e procedimentos estruturais que caracterizam um idioma musical, tais como harmonias características e inflexões rítmicas, sons vocais e instrumentais específicos, ornamentos, transformação por variação, contraste e o reconhecimento de seções de uma peça. |
| VALOR | Simbólico | O sujeito tem consciência de como o material sonoro está organizado para produzir um caráter expressivo específico e relações formais estilisticamente coerentes. Existem insights individuais e uma apreciação crítica independente. Revela um sentimento de valoração da música que pode ser evidenciado por um compromisso de envolvimento em uma área de atuação musical escolhida e/ou um compromisso pessoal com determinadas obras, compositores e intérpretes. Justifica plenamente a identificação dos gêneros e estilos sobre estas bases. |
| | Idiomático | O sujeito revela profunda compreensão de como o material sonoro está organizado para produzir um caráter expressivo específico e relações formais estilisticamente coerentes. Identifica habilmente expressões e compreende prontamente a forma musical. Existe um compromisso sistemático com a música como uma forma significativa de discurso simbólico, exteriorizado nas ações musicais [tocando, improvisando, apreciando] e verbais [como fala, o que fala sobre música]. |

Quadro 4: Avaliação dos níveis de proficiência em apreciação musical por Swanwick (2003, p.93-94; 2014). Ampliado e revisado pelo autor.

Apesar do quadro apresentar um modelo para o desenvolvimento cognitivo-musical de inspiração piagetiana, Keith Swanwick acredita que suas diferentes fases, representadas em suas publicações como uma espiral ascendente, tratam não apenas do processo de desenvolvimento musical em diferentes faixas etárias, mas também de um “mapa dos elementos da resposta musical” (SWANWICK, 2014, p.109), em qualquer idade⁶⁸.

⁶⁸ Em razão da maturação intelectual dos indivíduos e os processos de metacognição envolvidos na etapa denominada “Valor”, o autor considera raro que pessoas com menos de 15 anos experimentem as respostas musicais descritas nos modelos de desenvolvimento denominados “Simbólico” e “Sistemático”, razão pela qual evitamos este enquadramento em relação aos alunos do Ensino Fundamental, mas não dos que cursam o Ensino Médio.

4.5 Análise das atividades

Destaco, a seguir, os principais resultados obtidos junto aos alunos durante a pesquisa-ação no Ensino Fundamental e Médio.

4.5.1 Ensino Fundamental

Ao final do primeiro encontro, apliquei um questionário contendo questões abertas e fechadas. Registrou-se, em primeiro lugar, a persistência da música como uma das principais atividades desenvolvidas pelas crianças, à medida que nenhum aluno mencionou que passava sequer um dia da semana sem ouvir música como uma ação deliberada:

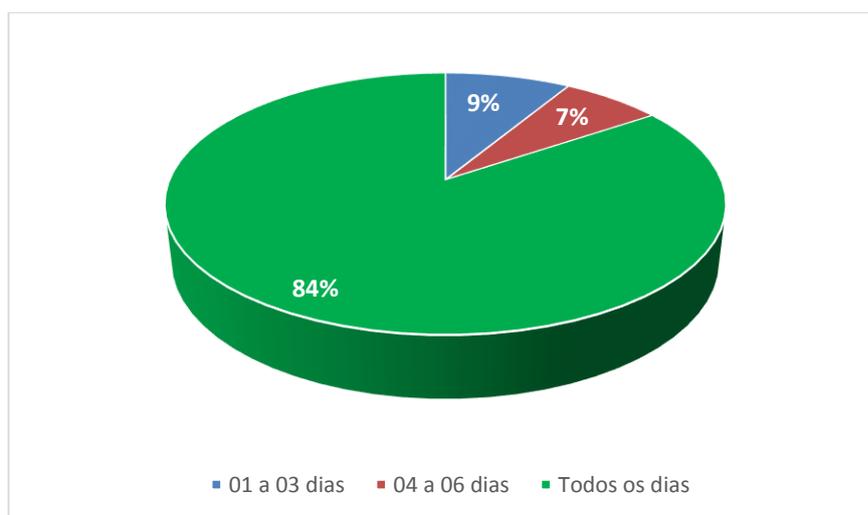


Figura 7: Gráfico de porcentagem das respostas oferecidas pelos alunos: frequência com que escutam música por vontade própria

Entre os fatores culturais e sociais que podem impulsionar o fato, o advento dos dispositivos móveis tem forte participação. Menciono que quase a totalidade dos alunos nas salas já possuía um *smartphone*, e usava-o como sua principal opção de aparelho para reproduzir músicas:

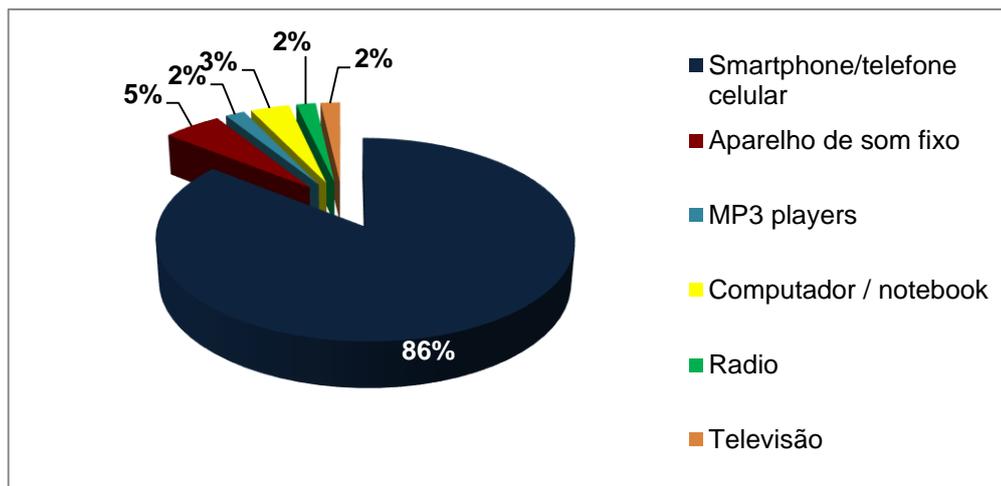


Figura 8: Gráfico de porcentagem das respostas oferecidas pelos alunos: principal dispositivo que usam para ouvir música

Curioso notar que, estatisticamente, apenas 1 aluno assinalou as opções ‘televisão’ e ‘rádio’, dois dos grandes difusores de música até um passado recente. A opção pela escuta por meio das plataformas *online* certamente ocupou este espaço em definitivo, pelas características de portabilidade, facilidade de acesso e o próprio custo.

Quanto à preferência por gêneros musicais, após uma breve introdução sobre o que seriam estes gêneros, os alunos anotaram seus preferidos, dos quais destaco os que foram citados como os mais ouvidos [e queridos] pelos alunos:

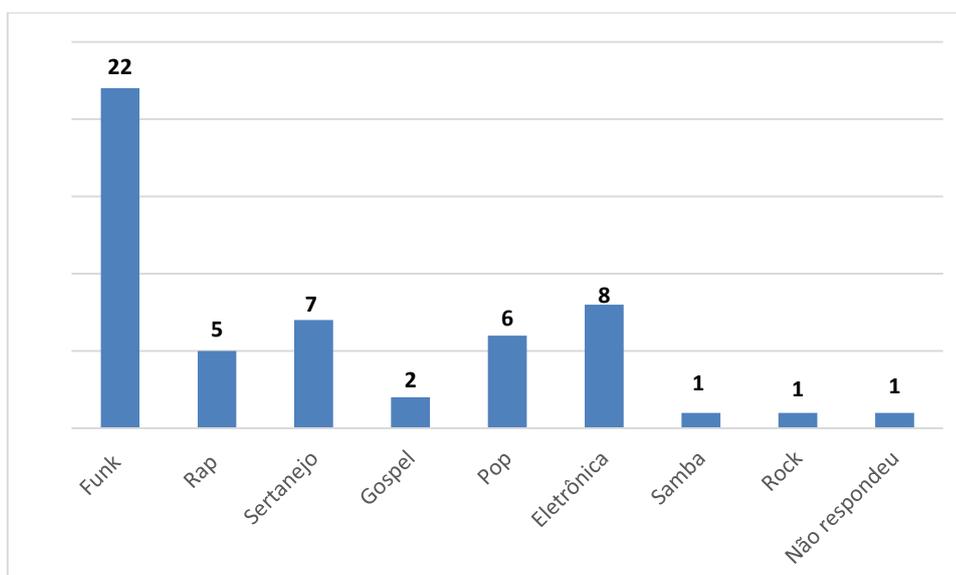


Figura 9: Gráfico do número absoluto de respostas oferecidas pelos alunos: sobre o gênero preferido, que mais costumam escutar

O *funk* referido pelos alunos nas respostas é aquele praticado especialmente no Rio de Janeiro, e um dos gêneros com maior exposição⁶⁹ nas mídias brasileiras de massa, e guarda pouca relação com o gênero da década de 1970 nos Estados Unidos. Interessante notar que não é o sertanejo universitário o gênero preferido dos alunos, apesar da forte propagação nas mídias paulistas voltadas ao grande público. Outro aspecto é que os gêneros citados estão limitados a, no máximo, oito distintos [Funk carioca, Eletrônica, Sertanejo, Pop, Rap, Gospel, Samba e Rock]. Apenas um alunos nas duas turmas citou o samba, que seria o gênero a ser trabalhado nos encontros. Tal como na pesquisa de Subtil em escolas públicas (2006, p.119), além de identificarem uma gama pequena de gêneros, as crianças descreveram nos questionários estas palavras de modo quase idêntico ao que costumam falar: ‘fank’, ‘batida’ [para designar ritmo], trombeta [trompete], certanejo [sertanejo], rep [rap], régui [reggae].

Mapas conceituais foram realizados como parte do marco inicial das produções no primeiro encontro, demonstraram esta configuração de aproximação dos gêneros musicais entre os alunos do Ensino Fundamental. Selecionei alguns dos mais claros que desenvolveram:

⁶⁹ Vale a pena contar um pequeno caso, pois é ilustrativo desta condição. Faço-o, mesmo acreditando que seja possível que, quando o texto for finalmente publicado, a dupla em questão talvez nem exista mais [ela tinha apenas 8 meses à época]. Não importa. Notei que durante uma apresentação em um programa diário e matinal na Rede Globo, ocorreu uma apresentação da dupla de sertanejo universitário Bruno e Barreto. O constrangimento foi visível para a apresentadora, pois os cantores realizavam uma performance ao vivo em cadeia nacional. Não obstante se comportarem de modo estranho no palco, em uma apresentação tosca e mal realizada musicalmente, curiosamente, as palavras de baixo calão que faziam parte da letra da canção foram omitidas na apresentação. Considerei um ‘truque sujo’ midiático, de exposição deste tipo de gênero, porque [e os empresários da dupla sabem disso] uma vez capturada a atenção destas crianças e adolescentes, provavelmente o sucesso comercial estará bem encaminhado. O programa foi veiculado no período de férias escolares, em janeiro de 2016. As crianças certamente receberam informações contraditórias naquela manhã de janeiro. É sintomático: elas são bombardeadas diariamente por esse tipo de manifestação midiática.

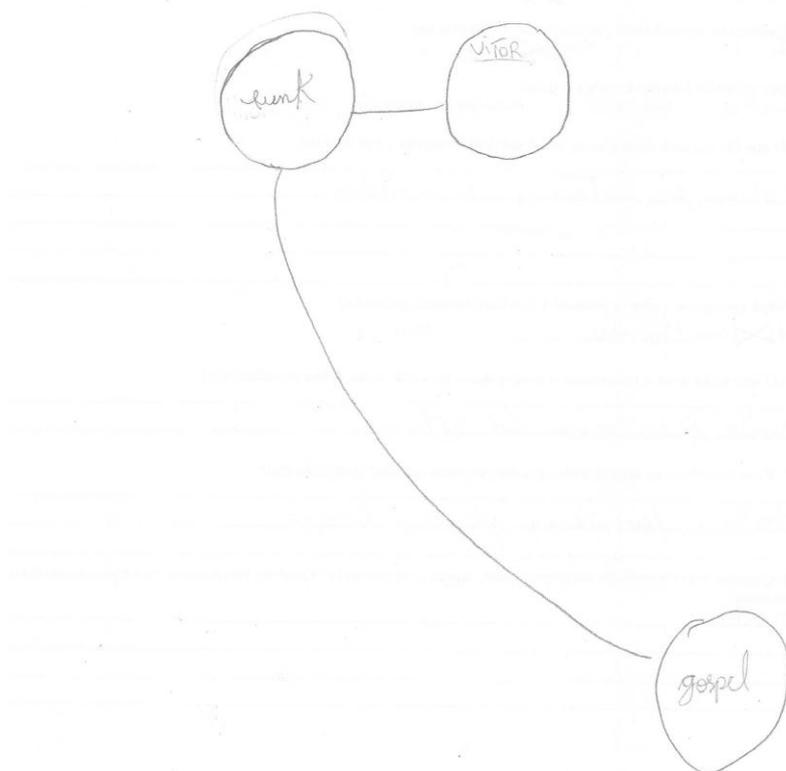


Figura 10: Mapa conceitual expressando a proximidade dos gêneros musicais, pelo aluno 1

Como no exemplo do mapa acima, por vezes impõem-se na escola, por meio dos discursos dos alunos, uma dualidade entre música gospel [cristã contemporânea, não o tradicional gênero norte americano] e o funk carioca, que a despeito de estarem bem presentes no cotidiano dos alunos, suscita outros problemas sociológicos e de cultura religiosa, que não nos cabem discutir aqui neste momento, mas que se revelam na presença – fortemente estimulada nas religiões de corte pentecostal ou neopentecostal – entre a oposição do sagrado e do profano em música popular. Um segundo aluno inverteria esta posição, procurando demonstrar sua proximidade do elemento ‘sacro’:

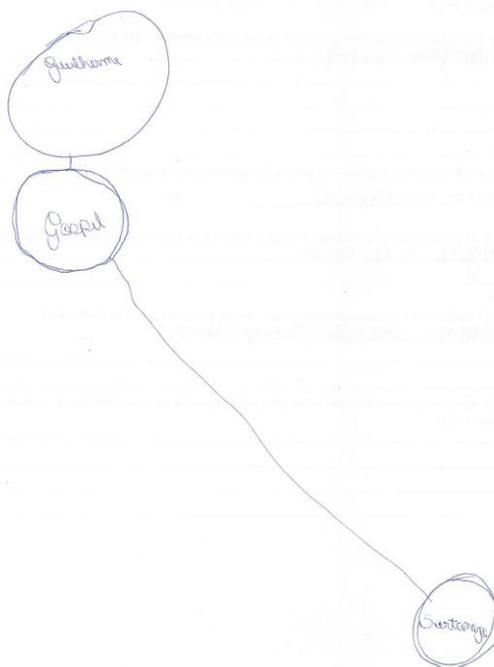


Figura 11: Mapa conceitual expressando a proximidade dos gêneros musicais, pelo aluno 2

Assinalo que os alunos acabaram por relacionar não mais do que três gêneros, em média, nos seus mapas e no questionário. Os que citaram o maior número, o fizeram em até cinco diferentes:

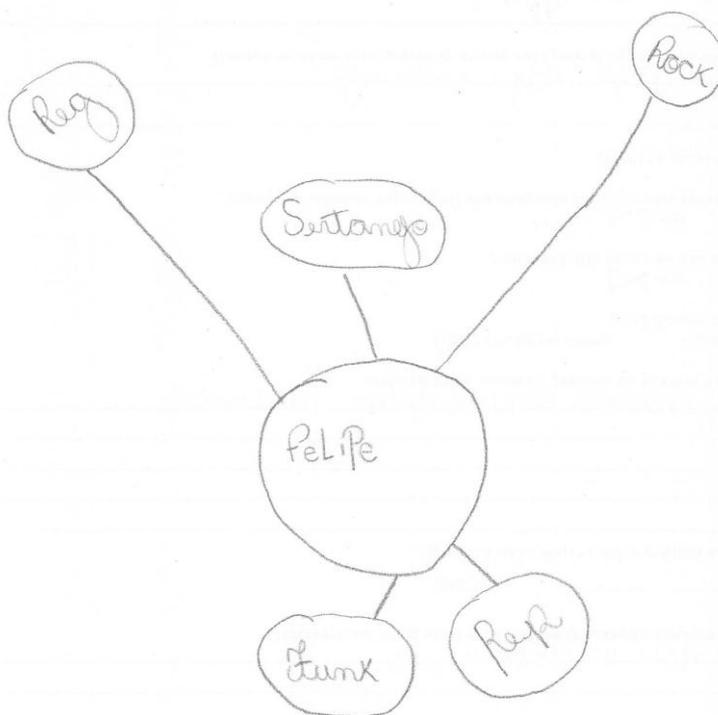


Figura 12: Mapa conceitual expressando a proximidade dos gêneros musicais, pelo aluno 3

Durante o primeiro encontro, apresentei aos alunos uma gravação de samba⁷⁰ instrumental, “Chama o gerente” (INFANTE, 1995) e pedi que respondessem ao questionário após a apreciação. Propositadamente, não se tratava de uma gravação de samba muito famosa, mas os alunos se apressaram em dizer que conheciam a música [59% deles], em uma tentativa de aproximação com algo familiar, como observo posteriormente:

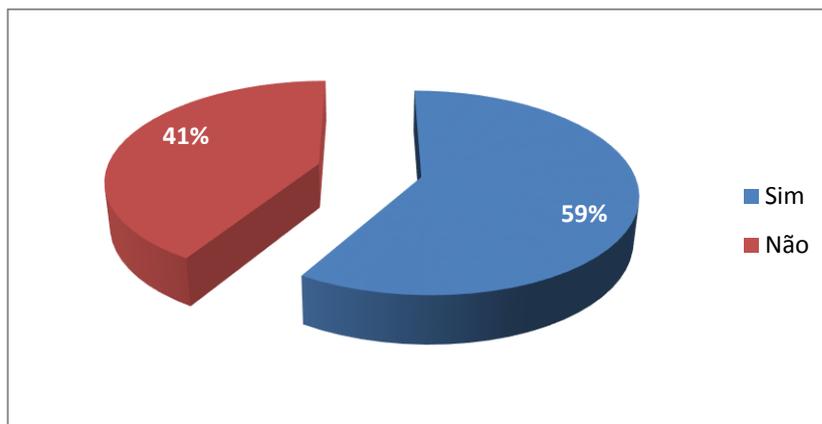


Figura 13: Gráfico de porcentagem das respostas oferecidas pelos alunos: você já escutou esta gravação em alguma outra oportunidade [pelo rádio, internet, televisão]?

A maioria dos alunos não conseguiu reconhecer [93%] o gênero que é considerado símbolo da cultura musical do país, o samba:

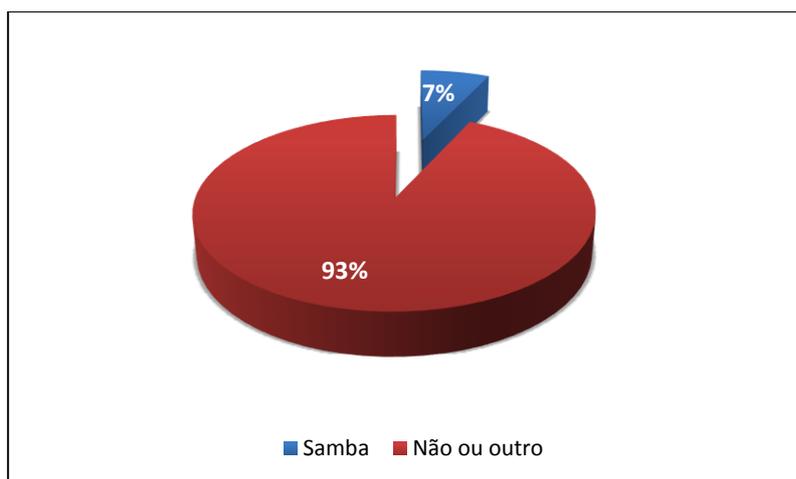


Figura 14: Gráfico de porcentagem das respostas dos alunos que mencionaram o gênero musical correto no primeiro encontro

⁷⁰ Ao professor interessado em abordar o samba e a música brasileira em sala de aula, existem materiais didáticos acessíveis, como os de Jorge Santos (2005), Teca Brito (2009), Ricardo Elia (2012), que levei aos alunos como referências.

Além de assinalar suas respostas, alguns ofereceram comentários adicionais que são úteis para compreender sua condição momentânea de apreciação. Afinal, 57% deles revelaram que o ritmo era o que supostamente os ajudaria a identificar o gênero:

“Eu achei que era uma música elegante, porque era lenta e nas novelas passa esse tipo”;

“Pelo ritmo eu acho que era clássica”;

“Tem somente sons de instrumentos, não tem cantoria, tem uma certa paz e calma”;

“Não reconheci”.

A ‘batida’ da música [o aspecto rítmico] foi o que se sobressaiu na escuta dos alunos, citado por 57% dos participantes. O reconhecimento dos timbres, em uma instrumentação de quarteto formado por piano, bateria, contrabaixo e trompete, só foi referido por 2 participantes, dentre os 58, noutra evidência de que possuíam pouco conhecimento sobre os instrumentos e seus agrupamentos mais comuns. Não por acaso, muitos associaram a peça ao gênero ‘clássico’ [música de concerto de tradição europeia], ao acreditar que o uso de instrumentos de sopro eram uma característica marcante deste tipo de música. Nenhum aluno reconheceu a forma da peça [um tema com variações, nos moldes do *jazz* ou *samba* improvisado].

Também mencionaram a instrumentação empregada, ainda que não tivessem certeza sobre quais seriam os instrumentos, mas, especialmente, por não apresentar letra, como uma canção:

“Clássica, porque é meio lenta e por não ter cantor”;

“Reconheci o gênero clássico por causa do trompete”;

As associações e respostas referencialistas, características do estado mais elementar de proficiência na apreciação musical descrito por Swanwick (2003), o sensorial⁷¹, estavam muito presentes neste momento: música de restaurante,

⁷¹ Lembrando a descrição de Swanwick (2003) sobre o estágio sensorial: “O estudante responde à “impressão geral” causada pela música, podendo emitir julgamentos de valor ou sua opinião sobre a música ouvida. Reconhece com clareza diferentes níveis de intensidade, diferenças amplas de altura, mudanças evidentes de timbre e textura. Nada disso é tecnicamente analisado, não considerando as

música para festas, música como aquelas tocadas nas novelas das nove da Globo [em referências às novelas do autor Manoel Carlos, em que o samba bossa nova é onipresente e, sim, os alunos do Ensino Fundamental também assistem muitas novelas...], foram algumas das respostas obtidas:

“Clássica. Reconheci por causa que vi esse som em um filme clássico”;

“Chamou muito minha atenção porque o ritmo é lento e elegante. Acho que era para aqueles que são ricos e antigos”;

“Porque lembra casamento” (Respostas transcritas dos questionários, de participantes distintos).

Quando questionados sobre o que queriam dizer com associar a gravação ao gênero ‘clássico’, não souberam precisar, recorrendo novamente às respostas genéricas e de forte impressão: porque viram em filmes antigos [que consideram indistintamente como ‘clássicos’], porque a música soava como antiga. Uma das respostas remetia a uma tentativa de delimitar socialmente o espaço dessa música, que por ter um ritmo elegante, seria “para os ricos e antigos” (ALUNO 4).

Outros dois alunos, de modo curioso, desdenharam da atividade, mencionando que ‘não gostaram de nada’, e que preferiam um tipo de música feita por adolescentes japonesas, cantadas no idioma. Saber sobre ou apreciar bandas japonesas adolescentes faz, no cotidiano destas crianças, mais sentido do que os próprios elementos musicais presentes em obras nacionais. Estes alunos normalmente não fazem este tipo de distinção entre o nacional e o estrangeiro [exceto quando se trata de canções, com letra], especialmente nos estágios mais elementares de conhecimento sobre a música e a apreciação musical. Antes, como demonstra-nos David Fischerman, as “consideram parte essencial de suas vidas e superiores a qualquer outra música. O saber acerca destas e de seus artistas é, para o público, tão importante como a própria música” (2013, p.21).

relações estruturais. Como resposta à impressão geral da música, pode perceber elementos expressivos, mas não é capaz de justificá-los por meio dos materiais musicais ou associá-los com sentimentos, emoções, humores experimentados no mundo extramusical. Podem ainda surgir respostas referencialistas, onde o aluno classifica a música como sendo, por exemplo, “de ballet”, de “filme de terror” ou “de dormir” (SWANWICK, 2003).

Solicitei, ao final do primeiro encontro, que os alunos desenvolvessem pequenas pesquisas de repertório: muitos trouxeram gravações em *pendrives*⁷², outros compartilharam links por meio dos seus *smartphones*, remetendo os demais alunos aos sites como o Youtube, outros anotaram nomes de canções e seus intérpretes, para que fossem buscados em sala de aula. Do primeiro encontro aos outros, o que se percebeu é que os alunos tiveram uma preocupação em fazer a circulação do gênero ocorrer, e, se possível, fazer com que sua peça musical fosse apreciada em sala e – principalmente – aceita pelos demais colegas de classe.

O compartilhamento das canções pelo *smartphone* ou redes sociais, bem como as manifestações em classe e *online* sobre as preferências e críticas relacionadas ao que outros escutam, se inscrevem em um tipo de experiência catalizadora, considerando que,

às vezes, a emoção que experimentamos ao escutar uma canção se intensifica pela sensação que temos de que compartilhamos com outros as emoções com que respondemos a uma parte determinada da música. [...] Este sentimento se apresenta particularmente intenso quando assistimos uma apresentação ao vivo, mas também pode ocorrer quando presenciamos uma atuação pela televisão ou no Youtube (HESMONDHALGH, 2015, p.20).

Os alunos trouxeram para os encontros posteriores diferentes gravações: pagode, samba-canção, samba-enredo, samba-rock, bossa nova, foram alguns dos subgêneros encontrados durante os trabalhos. Poucos descreveram ter contato com a música por meio de seus pais, o que reforça-nos a ideia de que a escola ainda pode ser um espaço significativo de proposição de repertório diversificado, considerando que o hábito de escutar música foi se tornando cada vez mais individualizado e solitário, de certo modo, como debati anteriormente. Se os alunos não se reúnem para irem à concertos ou ouvir música na sala de casa, em recitais ao vivo ou em torno do antigo rádio, a tendência é que a atividade de apreciação se torne, de fato, cada vez mais solitária.

O objetivo, de início, era desenvolver atividades exploratórias do gênero samba, permitindo que os alunos ultrapassassem seus primeiros referenciais, de algo que ouviram ocasionalmente, para outro construído de modo estruturado. Não me surpreendeu que os alunos, apesar do acesso ampliado aos produtos musicais

⁷² Curioso observar como as mídias físicas, como *Compact discs* ou *Dvd* vêm caindo em desuso: só dois alunos, dentre os 58, trouxeram suas gravações à sala de aula nestes formatos.

pelo uso de dispositivos móveis e *internet*, ainda restringissem seu repertório a um círculo limitado de opções.

Para demonstrar como um gênero, apresentado de modo ‘solto’, pouco mobilizou os alunos sob o ponto de vista de suas preferências pessoais ou ligações emocionais, apresento a opinião dos alunos sobre esta gravação de samba que ouviram, sem qualquer intervenção prévia de minha parte:

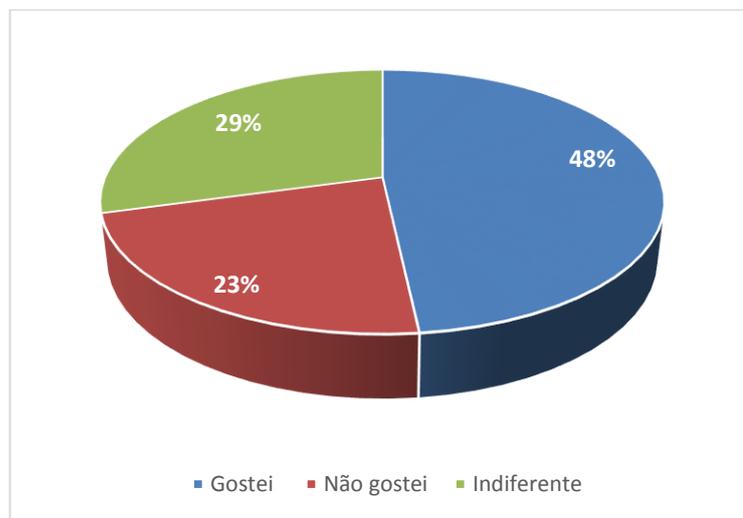


Figura 15: Gráfico de porcentagem das respostas oferecidas pelos alunos sobre a primeira impressão que tiveram ao escutar a gravação de samba

Quando repeti o questionamento ao final do terceiro encontro, os resultados sobre a impressão que tiveram sobre o samba, após o percurso realizado, foram distintos. Em primeiro, o número de alunos que tentou identificar forçosamente a gravação do samba instrumental “Pro Machado” (MONTEIRO, 1995) caiu expressivamente:

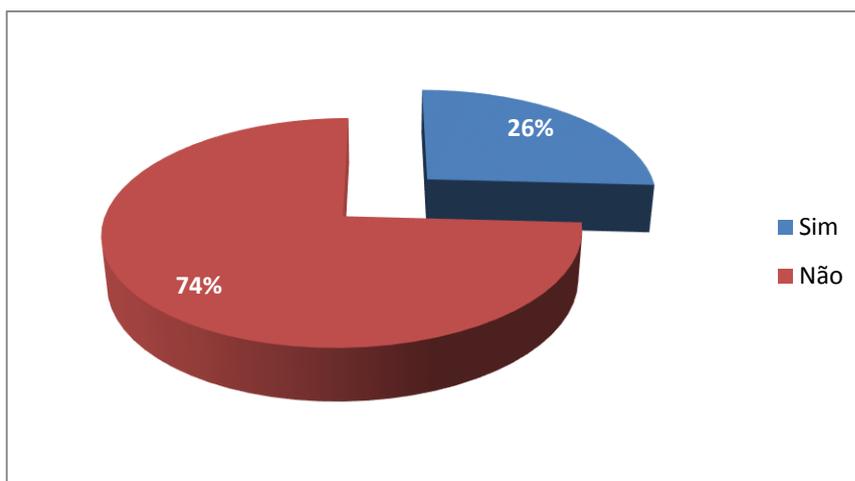


Figura 16: Gráfico de porcentagem das respostas oferecidas pelos alunos em momento posterior: você já escutou esta gravação em alguma outra oportunidade [pelo rádio, internet, televisão]?

Prova disso é que, no questionamento seguinte, apenas um aluno apostou que conhecia o intérprete desta obscura gravação. Além disso, a porcentagem de alunos do Ensino Fundamental que se aproximou mais do gênero samba aumentou, e se reduziu a indiferença às atividades:

| Questionário/ Opinião | Gostei | Não Gostei | Indiferente |
|--------------------------|--------|------------|-------------|
| Etapa inicial | 28% | 13% | 17% |
| Etapa final | 39% | 11% | 8% |

Quadro 5: Comparativo das respostas oferecidas pelos alunos sobre a aproximação ao gênero samba

Note-se que o número de alunos que tentou associar a nova gravação de samba apreciada ao seu repertório anterior foi reduzido de 59% para 26%, em relação à verificação anterior. Por se tratar novamente pouco conhecida, o que se reduziu foi a necessidade dos alunos de tentarem associar, a qualquer custo, esta experiência de escuta às suas pregressas.

O número de alunos que conseguiu discriminar corretamente os timbres apresentados em uma nova gravação de samba instrumental, em que novamente repeti a formação de quatro instrumentos [baixo, bateria, piano, trompete], saltou de 2 para 16 alunos, dentre os 58 consultados. Entretanto, 40 destes 58 reconheceram

ao menos 3 dos instrumentos, ainda confundindo os instrumentos de sopro trabalhados na pesquisa.

Outro aspecto importante em que a pesquisa-ação obteve resultados foi em permitir aos alunos uma compreensão mais aprofundada sobre forma e estrutura musicais, que nem sequer foram mencionadas na primeira apreciação consultada junto aos participantes. Ao reconhecer as formas musicais, no caso, o *tema com variações*⁷³, largamente empregada na música popular instrumental, como *jazz* ou *samba*, os alunos começaram a apresentar características de reconhecimento destas estruturas. Passaram a discriminar não apenas os elementos musicais presentes de modo mais rudimentar na escuta, mas estes aspectos básicos de forma, estrutura, instrumentação, e o percurso melódico destes temas principais.

Se no primeiro encontro, nenhum aluno demonstrou conhecimento ou habilidade de apreciação das formas musicais, eis o resultado obtido após o último encontro com os alunos:

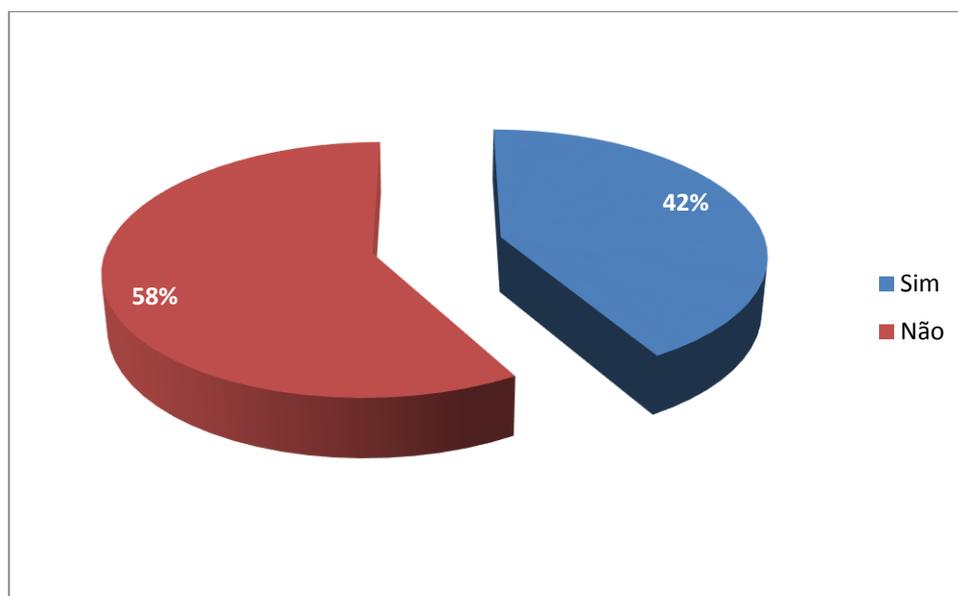


Figura 17: Gráfico de porcentagem das respostas oferecidas pelos alunos em momento final: reconhecem formalmente o número de entradas do tema principal na composição de samba

⁷³ O tema pode ser definido como uma ideia melódica principal, harmonicamente estável, composta por motivos bem definidos e repetidos, consubstanciando-se em uma melodia facilmente memorizável, que serve como material de apoio para a realização das improvisações pelos instrumentistas.

Apenas um dos alunos pesquisa destacou uma relação de textura, ainda que incipiente, demonstrando a percepção aural⁷⁴ destes elementos. Ainda assim, destacou o timbre do instrumento de sopro equivocadamente, ao mencionar que “de fundo tem o som de um piano com bateria, de frente há um som de saxofone” (ALUNO 5). Não aparentou demonstrar uma habilidade mais desenvolvida de reconhecer estas texturas em outras peças e contextos demonstrados em classe.

Outro aspecto observado é que o indivíduo que não reconheceu o gênero musical, também não conseguiu avançar sobre o reconhecimento da forma nas peças, mantendo-se, portanto, aparentemente, em níveis de compreensão mais elementares em relação aos demais alunos. O contrário ocorreu: o aluno conseguiu reconhecer o gênero, mas não conseguiu avançar em tempo sobre o reconhecimento de forma e estrutura musical, por certo.

No campo da execução musical, noto que a possibilidade de se expressarem por meio de blocos de acordes, sons programados, além de executar um instrumento ‘virtual’, foram estímulos positivos aos alunos. Mesmo aqueles que nos dois primeiros encontros apresentavam-se mais tímidos, e chegavam a procurar pelo pesquisador após as aulas, para em particular apresentarem suas composições, ou o resultado de suas pesquisas sobre repertório, foram ganhando confiança para exporem suas ideias perante a classe, em uma grata surpresa durante o curto desenvolvimento da pesquisa.

A perspectiva da avaliação diagnóstica das habilidades e conhecimentos musicais, como parte da intervenção junto aos alunos, foi apoiada nos referenciais de Swanwick (2003; 2014) ao avaliar as atividades de apreciação, especialmente por meio dos questionários, na produção inicial e final obtida. De acordo com os critérios dispostos, poderíamos classificar os alunos quanto às suas habilidades de apreciação nos seguintes níveis, entre o primeiro momento da pesquisa-ação e após a intervenção realizada:

⁷⁴ Capacidade de localizar e discriminar os elementos de espacialização dos sons, qualidades dos timbres e configuração de texturas a partir de uma fonte sonora qualquer.

| Níveis de proficiência de Swanwick | Sensorial | Manipulativo | Expressão Pessoal | Vernacular | Especulativo | Idiomático |
|--|-----------|--------------|-------------------|------------|--------------|------------|
| Número de alunos nas duas turmas – Fase Inicial | 58 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Número de alunos nas duas turmas – Fase Final | 25 | 33 | 0 | 0 | 0 | 0 |

Quadro 6: Enquadramento dos alunos do Ensino Fundamental nos estágios de desenvolvimento da apreciação musical [segundo os critérios de Keith Swanwick (2003;2014), no início e ao final da pesquisa]

Após o trabalho em grupo, permanecendo um número importante de respostas erradas, poderíamos considerar que a proposta precisaria retornar a um marco zero, para que os alunos possam fornecer as respostas certas. Entretanto, a despeito disto, entendemos como Kelly Stifft (2009), que o nosso interesse, neste momento, deveria residir no fato de que essas crianças, em número significativo, passaram a utilizar certos termos da música para falar sobre a música, “revelando que já adquiriram alguns subsídios para expressarem-se nesta área sem necessitar de recursos figurativos” (STIFFT, 2009, p.33). Destaca-se o número de alunos que, segundo os critérios de apreciação dispostos, avançaram ao estágio seguinte de uma compreensão musical mais aprofundada.

4.5.2 Ensino Médio

Reuni, a seguir, os dados das três classes, por considerar que não ocorreram diferenças significativas nas respostas oferecidas pelos alunos das primeiras séries.

Em primeiro plano, veio a superexposição da canção nas mídias, o que foi constatado pelo fato da maioria dos alunos já terem estabelecido contato anterior com a canção:

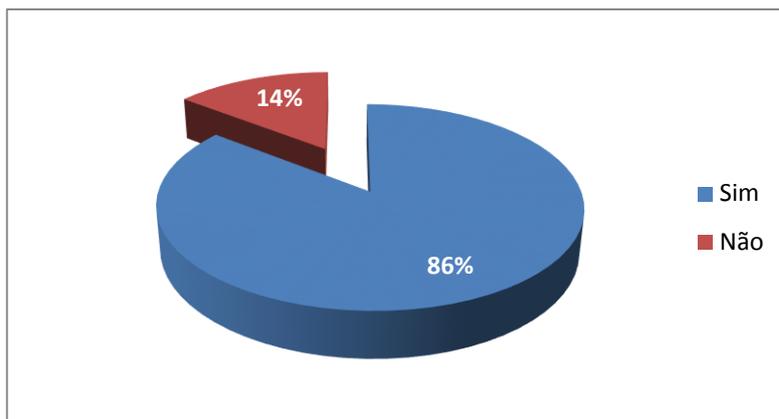


Figura 18: Gráfico sobre questão proposta aos alunos: você já escutou esta gravação em alguma outra oportunidade [pelo rádio, internet, televisão]?

Entretanto, a despeito da identificação desta “audição inflacionada” (ECO, 2004, p. 317) por meio das mídias não correspondeu, necessariamente, a uma compreensão aprofundada da obra pelos alunos consultados quando, primeiramente, exibimos o áudio da gravação da canção, sem o videoclipe:

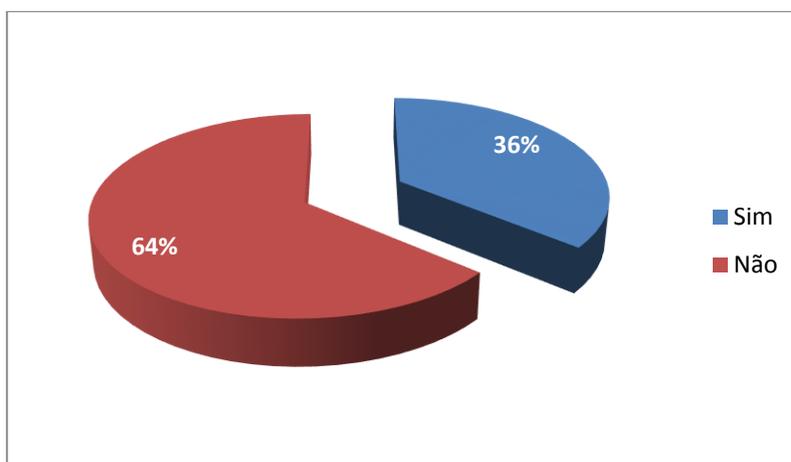


Figura 19: Gráfico da questão proposta aos alunos: você reconhece esta banda ou cantor apenas pela escuta desta gravação?

Ou, em um aspecto mais específico, ao reconhecimento do gênero musical desta canção:

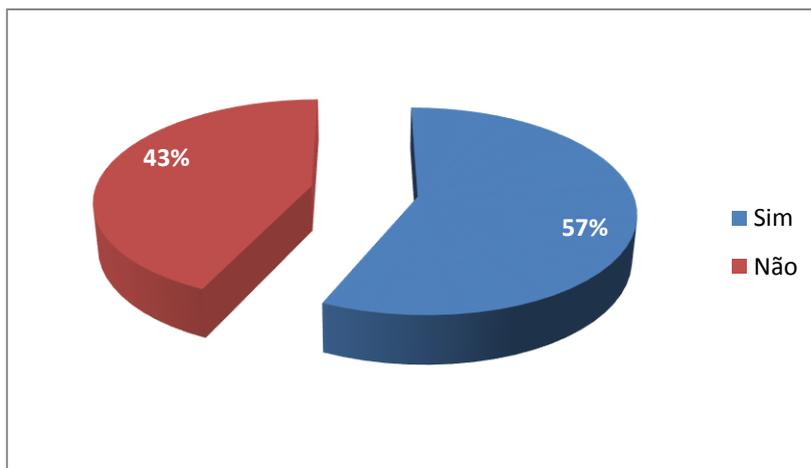


Figura 20: Questão proposta aos alunos: Reconhece o gênero musical da gravação?

Dos 57% dos alunos que reconheceram o gênero musical imediatamente após a primeira exibição em sala de aula, todos mencionaram especificamente o *rock*, provavelmente por se ancorarem no padrão rítmico e na execução vocal, citados pela maioria como o elemento mais facilmente identificável deste gênero:

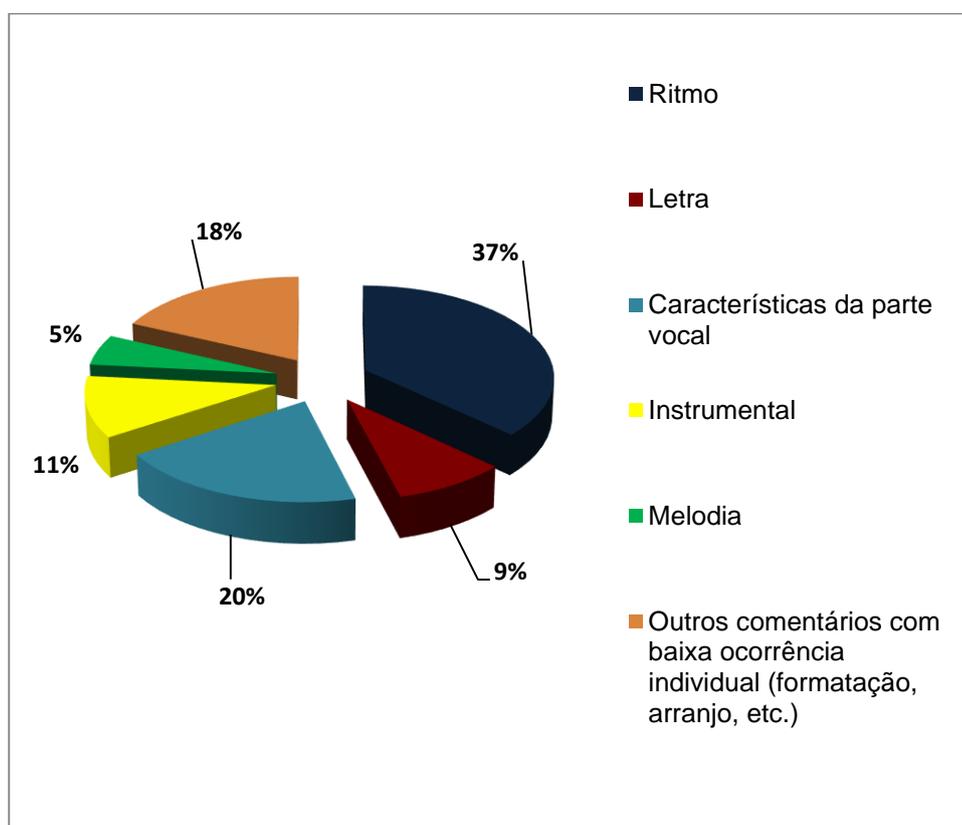


Figura 21: Gráfico das respostas dos alunos agrupadas por taxa de ocorrências [ao relacionarem os elementos que identificaram prioritariamente durante a apreciação]

Isso, aliado às demais respostas oferecidas, demonstrou que, nesta etapa inicial dos trabalhos de educação musical no ensino médio nas referidas classes, provavelmente a totalidade dos alunos se encontrava no estágio elementar de habilidades e conhecimentos musicais quanto à apreciação, denominado “sensorial” (SWANWICK, 2014, p.194), pois os alunos identificaram apenas as:

[...] diferenças claras de níveis de volume, divergências de altura amplamente diferentes; mudanças óbvias de cor tonal e textura. Nenhuma delas é tecnicamente analisada, e não há descrição de caráter expressivo ou de relações estruturais. (SWANWICK, 2014, p.194).

Este posicionamento no estágio sensorial, dentro dos critérios de apreciação de Swanwick (2014), descreve a maioria dos comportamentos ou respostas observáveis na escuta, se evidenciou também pelos depoimentos dos alunos. Se, por um lado, a escuta cria “esquemas para a compreensão dos gêneros musicais e estruturas, inclusive quando estamos apenas a ouvir passivamente, não tentando analisar a música” (LEVITIN, 2013, p. 254), a proposta de Swanwick (2014) nos auxiliou a reconhecer, na verbalização e intencionalidade dos discursos dos alunos, os valores fundamentais de sua apreciação musical individual, servindo como elemento norteador para o planejamento de ações docentes futuras, trazidas à tona nesta pesquisa-ação:

“A música começa calma e ao longo muda o ritmo”;

“O modo como o cantor se expressa através da música, com uma certa agressividade e poder vocal”;

“O clipe e a letra, pois como diz a letra: “essa noite nós somos jovens”, e o clipe retrata bastante disso, eles se divertindo em uma festa e agindo como jovens mesmo”;

“O começo [introdução] no qual a batida estava em evidência”;

“Amo essa música há anos. Ela representa muita coisa para mim e apesar da letra não ser tão agradável, o ritmo é maravilhoso”;

“O que mais me chamou a atenção foi o ritmo da música. Os instrumentos são bem executados, assim como a voz”;

“As notas altas e a afinação do vocalista”;

“O que mais me chamou atenção foi o ritmo contagiante”;

“A voz do vocalista da banda com a voz da mulher também gostei, pois a voz dele é forte e a da mulher é doce e fica um contraste bom”;

“As batidas também fazem o público interagir, são bem atraentes, nos prendem para ouvir a música”;

“O ritmo [...] em um momento está calmo e em um pequeno instante passa a ser mais agitado”;

“O jeito que a música é tocada e cantada, é exclusividade da banda. Confesso que as músicas deles me fazem pensar, como se eu tivesse algo faltando dentro de mim, mas sem saber o que é”

Novamente, tal como no caso do Ensino Fundamental, é o ritmo o elemento preponderante na identificação do gênero:

89 dos 111 alunos do Ensino Médio [80,1%] elegeram o ritmo o aspecto mais destacado de sua apreciação da obra

Os aspectos identitários e imaginários da constituição da juventude ligados a este gênero, aparecem nas respostas dos alunos, como nestes casos que transcrevo:

“Ele [o clipe] é muito diferente, pois relata a vida das pessoas na adolescência tendo liberdade para fazer tudo”;

“Uma loucura, a juventude é invencível”;

“É interessante ver o que acontece durante o clipe, brigas, objetos destruídos. Muita confusão associada a juventude”;

“Eu gosto muito do cantor. Adorei o formato, a história que eles tentam transmitir através do videoclipe”.

“No clipe, há pessoas aparentemente fazendo o que elas querem sem se preocupar com nada, porque afinal ‘essa noite, eles são jovens’ ”. (Respostas transcritas dos questionários).

Destaco que, quanto ao uso das imagens, os alunos sujeitos desta pesquisa tiveram a oportunidade de comparar os textos fílmicos do videoclipe e, posteriormente, de trechos de filmes como *Clockwork Orange* (2002). Ao mencionarem diferentes obras no questionário, como filmes de luta ou de jovens

desajustados, bem como clipes de outras bandas, percebeu-se que a maior parte das associações eram às respostas referencialistas, que evocavam uma impressão pessoal dos alunos, conforme as respostas ao questionário aplicado. Outros perceberam com mais facilidade a relação entre o texto fílmico e a canção, o que destacou na relação das respostas que evocam o vídeo, o ideal de juventude e a canção propriamente dita:

“O vídeo tem uma associação com a ideia do que é ser jovem”;

“Há brigas e em vários filmes isso aparece”. Me lembrei de alguns clipes que também são em câmera lenta”;

“Um pouco da minha vida”;

“O vídeo é criativo, o uso da câmera lenta é bem feito”;

“O fato de o clipe ser filmado em câmera lenta dá a impressão de que quando você está entre amigos, num bar e curtindo cada segundo é aproveitado”;

“[o clipe transmite] Esse rótulo que a sociedade apresenta para a descrição de “jovem” sem responsabilidades, não pensam e nem tem consciência das consequências de seus atos”;

“No clipe, há pessoas aparentemente fazendo o que elas querem, sem se preocupar com nada, porque afinal “essa noite, eles são jovens”;

“Achei o vídeo criativo e sua composição atrai a atenção ao público, além da letra da música inserida na cena”;

“A música é super agitada e o clipe se passa em câmera lenta, é um grande contraste”;

“Achei interessante por causa de ser em câmera lenta e as brigas; os amores não correspondidos” (ALUNOS, respostas transcritas dos questionários).

Outros perceberam não apenas a relação entre os elementos da música e o texto fílmico, mas a intencionalidade de um discurso pelos autores, e de que ali estaria presente algum tipo de mensagem:

“Em minha opinião, achei o vídeo um pouco estranho e apelativo, porém, mostra uma realidade”;

“Minha impressão é que era um tipo de expressar a sua raiva, de se auto liberar de toda repressão;

“Esse clipe é uma ‘guerra’ moderna, um desentendimento com uma mensagem” (ALUNOS, respostas transcritas dos questionários).

Tais relações e o apelo do videoclipe também seriam demonstrados pelas *tags* geradas pelas respostas dos alunos ao questionário:

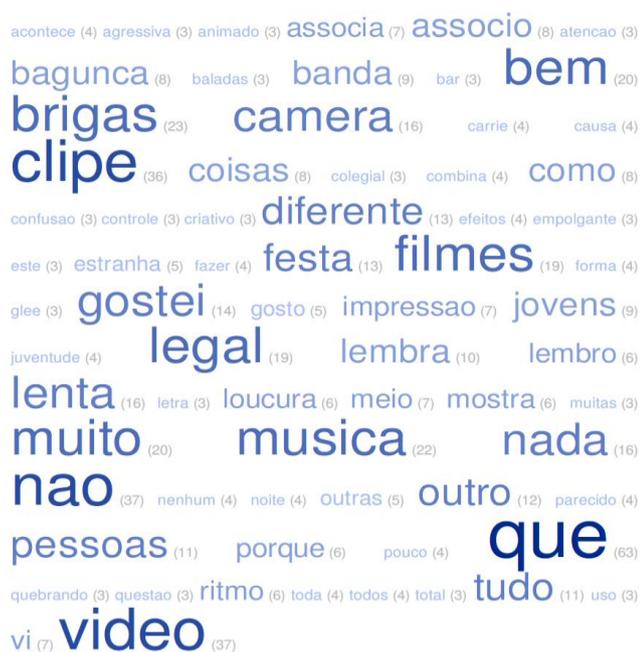


Figura 22: Tag cloud gerada pelas respostas agrupadas dos alunos da primeira série do Ensino Médio

As *tags* ressaltam a questão dos ‘clipes’, ‘vídeo’, ‘brigas’ têm preponderância sobre as citações dos alunos à ‘música’ ou ‘banda’, o que permite conjecturar sobre quais aspectos dominaram mais prontamente as atenções para a apreciação musical dos alunos, o que nem sempre começa pela música...

A função de envolvimento (VANOYE, 2008) no vídeo é preponderante, pelas respostas observadas, ligando-se aos aspectos identitários e imaginários da constituição da juventude. Ao mesmo tempo, as respostas também apresentam a justificativa das representações sociais e de identificação com os eixos temáticos presentes.

É possível que estes elementos identificados, aliados a uma forte presença da repetição musical e de pequenas seções contrastantes na peça, ajudem a explicar o sucesso da canção. Entretanto, o suporte visual do videoclipe, fortemente

estilizado por meio de recursos como a câmera lenta, também precisa ser considerado. Este híbrido ajudaria a compor um produto de forte apelo junto ao público jovem, que reconheceria na obra certos elementos associados ao imaginário e a identidade juvenil, como os estados de consciência alterados, o amor idealizado ou a possibilidade de redenção após uma noite de excessos.

O interesse em uma canção como *We Are Young* é porque ela atualiza estas vozes, associando elementos musicais e extramusicais que vão das seculares formas de dança renascentistas que nos foram legadas aos sons altamente comprimidos e com ênfase nas frequências mais graves, produzidos nos modernos estúdios de gravação, além das óbvias temáticas presentes na letra da canção.

Com base nestes depoimentos iniciais, as demais atividades seriam estruturadas nos próximos encontros com os alunos, para que os alunos avançassem na exploração do gênero *rock*. Nos momentos seguintes, os alunos foram convidados a procurar por outros exemplos do gênero, e realizarem pequenos grupos para a criação, improvisação e execução de peças de *rock*. Eles realizariam pequenas apresentações e discussões nos encontros seguintes, agrupados por afinidade.

Os resultados dispostos segundo os critérios de Keith Swanwick, a partir do marco inicial e da produção final dos alunos, nos oferece a seguinte perspectiva sobre as habilidades de apreciação dos alunos no Ensino Médio:

| Níveis de proficiência de Swanwick | Sensorial | Manipulativo | Expressão Pessoal | Vernacular | Especulativo | Idiomático |
|---|-----------|--------------|-------------------|------------|--------------|------------|
| Número de alunos nas duas turmas – Fase Inicial | 98 | 12 | 1 | 0 | 0 | 0 |
| Número de alunos nas duas turmas – Fase Final | 38 | 69 | 4 | 0 | 0 | 0 |

Quadro 7: Enquadramento dos alunos do Ensino Médio nos estágios de desenvolvimento da apreciação musical [segundo os critérios de Keith Swanwick (2003;2014), no início e ao final da pesquisa]

Os dados obtidos após a intervenção foram também repassados à professora de Artes regularmente responsável pelas turmas da escola técnica estadual, por meio de uma reunião técnica e de apresentação dos os resultados da

intervenção serviriam para subsidiar o trabalho docente nesta e nas próximas séries do Ensino Médio, com as quais a mesma permaneceria nos anos seguintes.

4.6 Sugestões metodológicas obtidas a partir dos resultados da pesquisa

Esta pesquisa não foi suscitada apenas pelo pesquisador, como nos aponta Barbier (2007, p.119). Ela se encontra posta na observação das dificuldades encontradas no cotidiano escolar, nas restrições que a presença da Arte enfrenta nos currículos formais atuais, ainda que permeiem fortemente os currículos informais das escolas, como observamos anteriormente⁷⁵.

Considerou-se, portanto, as implicações sociais e políticas para a escola, as opções educacionais e musicais, a seleção de objetivos, são escolhas que apontam para a inconformidade com aquilo que está estabelecido, portanto, supõem alguma ruptura em processos arraigados, como o tratamento rebaixado costumeiramente dispensado à música no ambiente escolar; ou a disponibilidade dos poucos recursos materiais da escola pública, que acabam por afastar as crianças e jovens das atividades de apreciação musical na escola.

Se tomarmos por verdade que alguns gêneros são preferidos pelos professores ou estimulados pelos currículos oficiais, o que dizer dos que penetram a escola a qualquer custo, nos *players* e *smartphones*? A escola é permanente e inevitavelmente transpassada pela variedade de músicas em circulação, o que pode ser confirmado em um pequeno passeio pelas salas de aula e pátios: alunos carregam consigo violões, pandeiros, *players*, celulares, organizam pequenas rodas de música nos intervalos em torno de alguma fonte sonora. Por isso, destaco alguns aspectos sobre o emprego escolar dos gêneros e sua atividade de apreciação, como pontos relevantes para a reflexão pelo professor ou pesquisador:

a) Conforme nos ensina Don Sebesky (1984, p.04), em qualquer ponto de uma peça musical existem elementos que são mais importantes que outros, tornando-se o centro do foco de nossa escuta. Dentro dos gêneros musicais que

⁷⁵ Rememoro a presença da música nas unidades escolares, conforme as repostas dadas pelos alunos do Ensino Fundamental aos questionamentos sobre a presença da música em seu cotidiano e no próprio ambiente escolar.

selecionamos, estes elementos podem ser um vocalista ou instrumento solista, uma sessão de metais ou cordas ou até uma orquestra inteira em uma seção da peça. O ouvido humano seria capaz de assimilar e reconhecer graus de importância entre estes vários elementos separados pela escuta. O trabalho do professor é auxiliar os alunos a direcionarem sua apreciação a estes elementos musicais fundamentais que optou por destacar. Demonstrar relações entre diferentes materiais ou entre as diferentes seções de uma mesma peça musical por meio de elementos drasticamente contrastantes, como seções com dinâmicas opostas, alterações na tonalidade ou no andamento da peça, pode facilitar;

b) O grau de familiaridade do ouvinte com os materiais escolhidos acaba por ser relevante na perspectiva da apreciação na escola. Sloboda (2008) apontava que muitos dos estudos sobre a percepção da música eram baseados em pequenos eventos isolados, em que o ouvinte era exposto a trechos que jamais ouviu. É verdade que o percurso proposto nesta tese sempre acaba, em alguma situação de aprendizagem, por apresentar novos elementos aos alunos, entretanto, em longo prazo, a familiaridade precisa ser um dos aspectos reforçados na construção desta apreciação musical escolar, especialmente ao considerar que a maioria dos ouvintes competentes certamente teve a oportunidade de conviver com as peças musicais por eles reconhecidas durante anos.

Se os alunos da educação básica relacionarem suas experiências de escuta aos eventos anteriores de sua vida, às experiências sensoriais obtidas em casa ou entre os amigos da mesma idade, o professor pode empregar estas janelas de oportunidade. Ao ultrapassar o solfejo ou a educação do ouvido em bases tradicionais, destinadas a escuta apenas das obras primas da música de concerto e a discriminação de alturas ou intensidades, o professor assumirá o [bom] risco de ter sua aula inundada por todo o tipo de música. É uma oportunidade e tanto, especialmente quando os alunos, nos dias em que vivemos, anseiam por um certo tipo de protagonismo que talvez nem saibam nomear, e é facilmente identificável nestas práticas escolares: os alunos levam seu repertório para a sala de aula, escutam as peças trazidas por todos, opinam e criticam sobre o que estão ouvindo, reparam nas semelhanças e diferenças entre elas, informam-se e vasculham as redes em busca de novas descobertas, compartilhando e explorando-as dentro e fora do ambiente escolar.

c) Que se parta sempre da exploração ativa dos elementos identificados por meio da apreciação, associados à composição ou execução musical, para que daí se especifiquem as relações com os pontos mais importantes dos gêneros musicais: ao identificar padrões rítmicos recorrentes, determinados gestos vocais e instrumentais, uma instrumentação específica ou formação vocal característica, timbres, formatos de gravação ou edição próprios, elementos de comportamento dos produtores, relações sociais e históricas, a identificação fatalmente será feita pelos alunos. No caso das crianças, dificilmente o professor trabalhará a apreciação musical como algo completamente isolado, com alunos ‘sentadinhos’ em suas carteiras esperando receber as informações e ordens do seu preceptor, de olhos fechados para ‘receber’ a música⁷⁶, privilegiando uma escuta acusmática (SCHAEFFER, 1993). Sempre haverá a conjugação da apreciação com aspectos de outras realizações musicais, seja da improvisação [criação instantânea] ou da composição [estruturada *a priori*, e anotada ou registrada previamente, por meio de notações alternativas ou gravação].

d) A execução musical, por exemplo, também será um recurso importante, com o uso da voz, do corpo, o trabalho com os *drumpads*, instrumentos tradicionais ou alternativos, em formações vocais e instrumentais que mesclam estas possibilidades, aproveitando que muitos alunos participam de projetos culturais, tocam em bandas marciais ou de música popular, frequentam igrejas e denominações religiosas em que a música está presente. Sugiro que, em princípio, sejam formados pequenos *ensembles* de três ou quatro alunos, e quando todos estiverem seguros na manipulação dos recursos, o professor pode avançar para a produção de uma pequena orquestra de *drumpads*, usando os sons diretamente dos dispositivos móveis ou ligando-os aos amplificadores de som disponíveis, o que sem

⁷⁶ Neste ponto, faço uma ressalva aos professores ‘puristas’, adeptos de uma escuta *acusmática* [o próprio Pierre Schaeffer (1910-1955), um disseminador do termo entre os realizadores da Música Concreta, reviu muitas de suas posições sobre o assunto ao final da vida, conforme lê-se nos estudos comparados de sua obra por Igor Reyner (2011) ou na entrevista concedida à Bernardete Zagonel (2005) em 1990, que sugiro a leitura na íntegra]: a simbiose entre diferentes linguagens e os multimeios pelos quais elas são veiculadas na atualidade não comportam mais a pretensão de uma escuta domesticada, estática, da parte de nossos alunos. Afirmo isso porque, em meus estudos de formação, quando mais jovem, a prática da escuta *acusmática* era tratada como uma virtude superior, e que deveria ser praticada como uma espécie de elevação espiritual, o que rejeito aqui. A música de concerto de períodos anteriores à primeira metade do século XX estava repleta de teatralidade e visualidade, como nos confirmam os relatos históricos sobre as óperas, autos e outras manifestações musicais, para mencionar apenas exemplos oriundos da música de concerto de tradição europeia. Não há como estruturar o trabalho em torno dos gêneros musicais na escola sem abrir mão do conceito de uma escuta *acusmática* para os alunos.

dúvida, melhora muito a qualidade sonora e o resultados das criações musicais coletivas [além de acrescentar uma diversão adicional: as crianças provavelmente vão apreciar muito mais um som mais intenso e volumoso do que o produzido pelos discretos alto falantes embutidos nos dispositivos].

Estes *drumpads* são gratuitos, fáceis de obter *online*, dispõem de uma imensa gama de sons e efeitos possíveis - como o controle de volume, modulação, eco, distorção do sinal, para citar os mais comuns. Entretanto, se não demandam dos alunos o controle de elementos como o sopro ou a digitação correta, exibem um nível distinto de destreza e de igual preocupação com os elementos musicais presentes: eles precisarão dominar timbres, escolher a tessitura mais adequada para cada voz instrumental, se os sons de altura definida serão executados melodicamente ou harmonicamente [criando melodias e harmonias], qual será o comportamento rítmico e textural mais adequado, dentro do gênero que pretendem caracterizar. Não há, portanto, porque desmerecer ou tratar o uso dos instrumentos eletrônicos como algo inferior. Quase toda a música popular atual é produzida ou manipulada eletronicamente em algum estágio de sua elaboração⁷⁷. Considero que estes dispositivos podem ser mais úteis na educação do ouvido musical do que um instrumento reciclável de afinação imprecisa ou um instrumento produzido em larga escala, mas com qualidade inferior.

Se a opção for pelo uso dos dispositivos eletrônicos, o professor pode encaminhar dois ou três *links* disponíveis, como fiz ao final do segundo encontro no Ensino Fundamental e Médio, e solicitar que os alunos baixem os aplicativos na escola ou em casa, antes das atividades em classe. Tentar realizar isto durante as aulas é contraprodutivo por diferentes razões: uma sala inteira pode demandar sua atenção para os *downloads*, e o sinal de banda larga da escola pode ficar comprometido com tantos acessos ao mesmo tempo. Outra situação é que os alunos vão querer explorar todos ao mesmo tempo os sons que acabaram de descobrir. Permitir que façam isto em momento extraclasse provavelmente irá ajudá-los a testar as primeiras ideias e diminuir a ansiedade de todos.

⁷⁷ Como no depoimento de Brian Eno, produtor musical, anotado por Tim Blanning: “as tecnologias que usamos agora tendem a tornar as tarefas criativas acessíveis a muitas pessoas diferentes; as novas tecnologias tendem a substituir as habilidades pelo julgamento: não importa o que conseguimos, mas o que optamos por fazer, e isso é um convite para qualquer um transpor limites” (BLANNING, 2011, p.239). Eis o motivo pelo qual tocar um instrumento destes não difere muito de uma flauta doce, por exemplo.

e) Tendo a considerar que as práticas musicais são muito mais interessantes em conjunto do que individualmente. Abrir a sala de aula a estas possibilidades de apreciação em grupo oferece uma dimensão integradora ao currículo, que em tempos de uma fragmentação indesejável, poderia contribuir para abrandar esta rigidez. Outras atividades de organização dos grupos de alunos, com a seleção de materiais musicais para organizar trilhas sonoras para peças, produções audiovisuais e a criação e execução musical em pequenos grupos, são outras possibilidades aventadas.

f) Dentro da educação musical, o estudo dos gêneros musicais é um campo vasto. Entretanto, é importante que o professor enfatize aos alunos que os gêneros musicais, como o *rock* ou o samba, manifestam-se em certas situações sociais, de acordo com as esferas em que foram produzidos, permitindo um intenso diálogo entre as vozes presentes, deste e de outros tempos. Canções de bebedeira ou de amor, por exemplo, estão igualmente presentes no cancionário medieval europeu e no sertanejo universitário brasileiro, mas são abordadas de um modo específico no âmbito de cada gênero e contexto social.

g) Ao selecionar o gênero com o qual trabalhará em classe, será importante realizar o percurso sugerido nos quadros de análise apresentados na tese, como um possível caminho para organizar as informações sobre a gravação escolhida, além de permitir a identificação daquilo que é mais característico ou importante e ressaltar estes conhecimentos junto aos alunos.

h) A literatura musical pode e deve ser valorada na escola: a armadilha de tratar toda a produção musical indistintamente não pode ser admitida pelo professor que tenha uma perspectiva minimamente honesta de abordar seus alunos. Escolher o que preservar ou o que descartar sempre será uma opção estética e política, dentro das decisões pedagógicas do professor. Podemos lembrar de como alguns compositores hoje consagrados, como Johann Sebastian Bach [1685-1750], foram praticamente esquecidos por séculos após sua morte, sendo resgatados anos depois por algum compositor ou estudioso, que reconheceram o valor de retomá-lo em suas composições, entre seus alunos, nos seus escritos de crítica ou análise musical. O professor pode, portanto, apoiar-se sobre os cânones, inclusive da música popular – o que será útil ao docente menos familiarizado com o gênero escolhido ou um tipo de repertório em particular.

Este apoio será aproveitável, especialmente ao se considerar que os gêneros musicais não são entidades estáveis, mas mutáveis, em larga escala. Ao sugerir que o professor não se atenha apenas às suas preferências mais imediatas, não estou descartando a função e o peso que o gosto pessoal do professor assumem na estruturação de suas primeiras atividades. Será importante, inclusive, assumir estas posturas em sala, porque os alunos muito provavelmente gostarão de contar com a aprovação de seu professor em relação às suas próprias preferências⁷⁸: não é sem razão que as crianças e jovens nos questionam rotineiramente: se você assistiu ao último episódio dos programas de calouros, o que achou da banda ou cantor que está dominando o rádio e as redes sociais no momento, ou quais são os seus gêneros musicais preferidos.

Não se trata de obter visões definitivas sobre os gêneros musicais, uma definição cartesiana sobre o que é música ou o que é exatamente a percepção de um determinado gênero. São estas aproximações das obras mais aceitas, ou mais facilmente reconhecidas [como sendo de um gênero específico] que levarão os indivíduos às experiências limítrofes: quando você se encontra questionando porque certa banda de *rock* estava fazendo *R'B* ou quando uma cantora de sambas da MPB flerta com um repertório que é caracteristicamente *jazzístico* ou que guarda pouca relação com os gêneros identificados como tipicamente brasileiros. Estes questionamentos são tão ou mais valiosos que angariar um punhado de certezas definitivas no campo cultural e musical, da mesma forma que estas certezas serão igualmente frágeis no campo educacional, uma vez que não há receita única e infalível para a educação das crianças e adolescentes na escola básica.

i) Empregar as mídias e os diferentes suportes de modo negociado na escola: no Estado de São Paulo, por exemplo, é oficialmente proibido aos alunos da rede estadual de ensino portarem *smartphones* na sala de aula (ALESP, 2008). Não entrando no mérito da discussão da razoabilidade deste decreto, enfatizo que é importante ao professor negociar esta presença com finalidades pedagógicas, considerados o projeto pedagógico e o regimento interno das escolas.

j) Abandonar preconceitos e reduções simplistas sobre as preferências musicais dos indivíduos – como a suposição de que o aluno de escola periférica

⁷⁸ Esta atitude afirmativa do professor busca conciliar as oposições entre o popular e o erudito, o elitizado e o massificado, para que os alunos percebam todas as manifestações musicais como significativas evitando, portanto, “deslegitimar a música do outro, através da imposição de uma única visão” (PENNA, p.91, 2008).

deve apreciar preferencialmente certos gêneros, ou que um aluno do interior paulista só pode gostar de sertanejo.

l) Com a finalidade de avaliar o processo, uma opção é registrar as atividades em vídeo, áudio, por meio de documentos de processo, depoimentos dos alunos. Estes registros devem ser publicados pelo professor, entre suas turmas, por meio de arquivos *online* ou mesmo na gravação de mídias físicas para os participantes. É também uma maneira de divulgar as produções, após uma curadoria exercida pelos próprios alunos e o professor, por meio de canais de vídeos na internet ou compartilhando arquivos em redes sociais privadas, atendida a legislação escolar vigente e o desejo dos alunos.

Para avaliar os aspectos tratados na apreciação dos gêneros musicais, é possível formular um misto de debates coletivos e questionamentos individuais, formatados da maneira que o professor considerar mais adequada [relatos de experiência, debates por pequenos e grandes grupos, questionários aplicados, análise da produção musical realizada em classe] sobre aspectos observados durante todo o percurso educacional, tais como:

- Procedimentos criativos baseados em organização sonora - composição, improvisação e produção musical - assistida pelo uso das mídias em classe: os recursos foram efetivamente empregados nestas atividades? Influenciaram ou modificaram diretamente a apreciação, criação ou improvisação musical?
- É possível fazer uma avaliação dos resultados musicais destas atividades? Os critérios de Keith Swanwick (2003; 2014) são um ponto de apoio para esta análise.
- As experimentações realizadas na escola permitem ultrapassar a informação sobre biografia ou a história da música, ou a mera reprodução automática, para uma aquisição de habilidades e conhecimentos musicais que inclua questões sobre o que a música significou para o ouvinte, para o executante ou o criador destas obras?
- Qual foi o envolvimento pessoal de cada aluno com estas atividades?
- Quais conhecimentos sobre os gêneros musicais e habilidades de apreciação destacam-se como mais importantes em sua aprendizagem?

- Quanto aos gêneros musicais, de acordo com as pesquisas realizadas em sala de aula: os alunos reconheceram suas principais características?
- Quais foram os elementos facilitadores do trabalho proposto? Quais foram as dificuldades? O que poderia ser trabalhado de forma diferente ou retomado em outras etapas de apreciação? (SEE, 2016b)

Finalmente, tal como desenvolvida nesta pesquisa-ação, considero que a escola brasileira deveria ter especial interesse em multiplicar as experiências valorizadoras de uma cultura musical e do uso das mídias. Seu desenvolvimento escolar permite relações menos cristalizadas e um ponto de apoio útil ao professor ao lidar com a música midiaticizada, possibilitando o desenvolvimento de conhecimentos e habilidades que a experiência da escuta de um repertório novo pode proporcionar, auxiliando os alunos no contato com gêneros musicais que não são familiares ou na redescoberta e aprofundamento de obras anteriormente apreciadas⁷⁹.

Ressalto que o professor precisará manter um estado de adaptabilidade em seus objetivos educacionais: não se trata de 'catequizar' alunos em favor de suas próprias preferências, mas de oferecer possibilidades de acesso, vias para a ampliação de um repertório que, como demonstrei na pesquisa, e a despeito de todas as facilidades das ferramentas de informação e comunicação hoje disponíveis, ainda permanecem restritos ou pouco acessíveis a uma parcela significativa dos alunos consultados em nossas escolas públicas.

Entendo que este trabalho com os gêneros musicais pode ser desenvolvido em coexistência com outras propostas de educação em Arte e do ensino de linguagens na escola, com notável ganho aos alunos. Outras oportunidades de análise dos resultados entre grupos de controle, experiências de pesquisa-ação, ainda poderiam ser testadas, em longo prazo, por pesquisas futuras.

⁷⁹ Ao revisar a construção da tese e o relato da pesquisa, empreguei as ideias de Irene Tourinho (1994, p. 41-43) para reavaliar os aspectos fundamentais da constituição do texto e seu valor como proposta para a educação básica. Os critérios da autora foram úteis para uma última avaliação do que relatei aqui.

Considerações finais

Considero que a pesquisa obteve êxito em seu propósito de delinear percursos para o desenvolvimento da apreciação musical entre os alunos da educação básica. Tal constatação sustenta-se, em primeiro lugar, porque o corpo teórico reunido para o trabalho tem sido reconhecido e valorizado no âmbito acadêmico, além de revelar-se passível de múltiplas aplicações no campo educacional. Um exemplo foi a recente adoção das ideias desta tese como parte das diretrizes para a nova proposta curricular da terceira série do Ensino Médio paulista, atendendo, no caso específico do Estado de São Paulo, a um público que ainda não havia sido contemplado com estas recomendações oficiais⁸⁰. Nesta direção, o ensino dos gêneros musicais na educação básica permite aos alunos um estreitamento entre o que costumam ouvir no seu cotidiano e as atividades escolarizadas, minimizando as resistências que podem ocorrer na adoção de um repertório musical novo, ou em uma abordagem da apreciação que apresente um viés predominantemente filosófico ou histórico, evitando-se assim a armadilha de falar mais *sobre a música* do que *praticá-la* em sala de aula.

Em segundo lugar, como mencionei ao longo do texto, porque a contribuição original foi apresentar um percurso para a estruturação do ensino de gêneros escolarizados, pelos quais é possível apreender fenômenos efêmeros e vivos da apreciação musical, e organizá-los para o contexto educacional. Em momento anterior a esta pesquisa, tratei a proposta por meio da elaboração de sequências didáticas. Nesta tese avancei sobre este marco, ao extrapolar sua execução aos projetos integradores ou quaisquer atividades interdisciplinares estruturadas pelos princípios gerais aqui descritos. Em terceiro, porque consegui abordar, na trajetória integral da pesquisa, os três momentos da noção de representação de Chartier (2002) que nos importaram por ora: um trabalho de classificação e delimitação dos gêneros musicais; as práticas que nos permitem reconhecer uma identidade dos

⁸⁰ Somente em 2012 o ensino de Arte foi reinserido na matriz curricular e nos documentos orientadores das escolas públicas estaduais paulistas para a terceira série do Ensino Médio.

indivíduos e grupos e alguns exemplos das formas institucionalizadas⁸¹ de apreciação destes gêneros.

Não considero, por certo, uma proposta excludente, uma vez que procura facultar aos alunos um espaço escolar em que possam, desde muito cedo, manifestarem suas preferências musicais, compararem, discutirem, reavaliarem, defenderem suas ideias e predileções, sem censura ou limitações pré-concebidas da parte dos colegas ou do próprio professor. Não há pretensão de sacramentar o que é certo ou errado, o que deve ou não ser ensinado em termos educacionais e musicais. Também não é um tratado definitivo sobre como apreciar música na escola. Trata-se, enfim, ao desenvolver a proposta, de conhecer e dar-se a conhecer um repertório variado aos alunos de Ensino Fundamental e Médio, a um público que, por muitas vezes, não possui acesso amplo e irrestrito aos diferentes gêneros musicais.

Sob o ponto de vista da articulação desta tese ao momento em que foi concebida, é preciso considerá-la no contexto de obrigatoriedade do ensino de Música e das demais Artes no Brasil, determinada por força de lei federal, que ao mesmo tempo em que reconhece a importância do componente curricular para uma formação integral dos estudantes, impôs às escolas de educação básica novos desafios, como o de abordar a música e as mídias em paralelo, nos curtos espaços e tempos disponíveis para as Artes nos currículos do Ensino Fundamental e Médio. Tomo por exemplo, as duas escolas em que atuei durante a pesquisa, cujo espaço semanal dedicado às Artes no currículo formal não excedia três horas. A escola em tempo integral não possuía projetos ou atividades complementares em Artes para os alunos que cursavam o Ensino Fundamental, exceto o espaço delimitado de poucas horas semanais, em que a professora da sala precisa desdobrar-se nas diferentes propostas artísticas requeridas pelas diretrizes oficiais. O mesmo acontecia com a escola de Ensino Médio. Reavaliar o tempo concedido à educação musical e os próprios currículos formais será necessário para avanços, de modo a atualizar e adequar as propostas tanto quanto possível, o que facilitará as pontes entre as experiências dos alunos e o referencial musical e histórico que se pretende debater em sala de aula. Evitaria-se, assim, a mera reprodução automática,

⁸¹ O aprofundamento sobre as *táticas e estratégias* de apreciação musical dentro e fora da escola brasileira, nos moldes apresentados por Michel de Certeau (1998) se apresenta como um projeto de pesquisa a ser desenvolvido em momento futuro.

descontextualizada e ausente de objetivos educacionais, por muitas vezes identificada nas práticas musicais escolares: recrutar alunos para cantar em festividades escolares, para 'relaxar' ou para preencher qualquer tempo ocioso entre uma atividade e outra considerada 'mais importante'.

Também é preciso considerá-la à luz das recentes reformas educacionais do Ensino Médio e da implantação da nova Base Nacional Comum Curricular [BNCC]. Até o presente momento, as principais competências musicais a serem abordadas no currículo formal de todo o ciclo básico permaneceram nos textos provisórios. A vigilância em relação à terceira proposta da BNCC que será publicada, no que diz respeito aos espaços previstos para a Música na escola, bem como as condições de sua implantação a partir das Diretrizes Nacionais, demandarão vigilância permanente. Particularmente, entendo que a existência de Diretrizes Nacionais para o Ensino de Música (BRASIL, 2013) seriam suficientes para a organização curricular por todo o país: considero a instituição de uma BNCC inflexível, de pretensões unificadoras e totalizantes, um desserviço à autonomia dos sistemas educacionais estaduais e municipais, que teriam condições mais adequadas de avaliar, pela óbvia proximidade, quais habilidades e conhecimentos musicais poderiam ser prestigiados nos currículos formais, com base nos contextos culturais e escolares, locais ou regionais.

Não é preciso uma ampla digressão para recordar que, independente do resultado desta nova BNCC, os professores da educação básica continuarão lidando com as suas condições peculiares de trabalho – normalmente afastadas das ideais – e adotando a realização do possível e exequível nas aulas de Artes. As contribuições desta tese, ao demonstrar possíveis percursos para o ensino, permitirão aos professores criarem variadas ações, e enfim, as táticas (CERTEAU, 1998) mais adequadas ao seu contexto educacional específico.

Como também aponte no primeiro capítulo, a Medida Provisória nº 746/2016 (SENADO FEDERAL, 2017), ainda não nos permite uma análise mais aprofundada sobre quais serão as condições específicas da educação musical na escola, uma vez que a instituição da MP ainda é, na prática, bastante incipiente: serão feitas parcerias a universidade para este tipo de oferta na escola integral? Empregarão aparelhos culturais disponíveis nos municípios ou escolas especializadas no ensino de música? São algumas questões a serem respondidas em um horizonte próximo, para que a letra da nova política pública não se torne irrelevante, e que se garanta o

cumprimento das metas contidas nos Planos de Educação [PNE, PEE, PME], relacionadas à promoção da escola integral e das atividades culturais nestas instituições.

David Hesmondhalgh (2015) elencou o que seriam outros pontos necessários ao florescimento de populações musicais pujantes: sem descartar a importância da macropolíticas de nível nacional e até internacional, ele menciona a necessidade, dentro dos municípios, da existência de teatros, campos, estádios de diversos tipos e tamanhos para tocar uma grande variedade de gêneros; salas de concerto de boa qualidade que ofereçam diferentes tipos de música à preços razoáveis; infraestrutura de transporte e segurança. No campo da educação, eu incluiria a articulação dos sistemas nacionais, estaduais e municipais de educação, à luz das demandas postas nos respectivos Planos de Educação; a reformulação da atual Base Nacional Comum Curricular e sua descentralização, com a preocupação de que reservem um lugar elevado à música; que os sistemas de comunicação e difusão prestigiem uma variedade de gêneros musicais, de modo a formar um público; dispor bibliotecas, museus e espaços que forneçam material e equipamentos a um baixo custo; além de um ambiente regulatório que favoreça a implantação e desenvolvimento destas ideias.

Sob a ótica da pesquisa desenvolvida, certamente o trabalho não se assemelhou aos métodos das ciências naturais, ou das pesquisas prioritariamente quantitativas. Pierre Bourdieu (1997), ao concluir seu “A miséria do mundo”, nos encorajou a prosseguir nesta direção, sem pender ao ideário positivista de uma completa neutralidade frente ao objeto estudado. No corpo da pesquisa-ação há um pensamento científico e um método, o que permitiu a sistematização das atividades pedagógicas em função de determinados objetivos desejáveis [uma ação de implicação social e política, portanto] para os ensinos Fundamental e Médio. Além disso, tentei eliminar tudo o que fosse secundário ou supérfluo do núcleo da tese, para desenvolver aquilo que considero fundamental: ensinar música a partir de atividades estruturadas em torno dos gêneros musicais, com vantagens positivamente percebidas, como associar elementos que fazem parte da cultura ou do consumo cotidiano de música pelos alunos, ou ainda, incluir no processo de análise e apreciação escolar os aspectos que apoiam diretamente a realização e fruição musical, como dados de representação, moda, veiculação das obras, entre outros possíveis.

Finalmente, enfatizo que não é possível obrigar os alunos a amarem a Música, mas é possível criar condições para que os ouvintes interessados, especialmente na educação básica, aprimorem sua compreensão. Tenho a oportunidade de observar empiricamente como a música impacta a vida e a trajetória escolar dos indivíduos, e ajuda a tecer as memórias e saberes que nos acompanharão por toda nossa existência. Falo também por minha experiência pessoal: minha infância foi assim, repleta de música. Este contato com o samba, o rock, os concertos, o sertanejo, as marchinhas de carnaval, os cânticos e hinos tradicionais, a música aprendida na escola, fizeram parte de uma formação cuja extensão e ecletismo tenho aprendido a avaliar mais recentemente, já na vida adulta. No entanto, é irresistível pensar sobre a riqueza de tais experiências e o desejo de reparti-las. Eu espero ter conseguido compartilhá-las, em parte, no âmbito das práticas escolares que pesquisei.

A proposta de educação musical contida nesta tese só será útil se puder ser aplicada e adaptada aos diferentes contextos e às variadas possibilidades de ação – dentro das limitações estruturais que a escola pública brasileira costuma apresentar. Se as formas de ensinar música são muitas e variadas em suas bases teóricas, o leitor-professor poderá, ao apropriar-se desta pesquisa, encontrar sua própria voz e um registro que lhe seja adequado ao adentrar a sala de aula.

Referências

ALESP. Decreto Nº 52.625, de 15 de janeiro de 2008. Regulamenta o uso de telefone celular nos estabelecimentos de ensino do Estado de São Paulo. *Diário Oficial*. Disponível em: <
<http://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/2008/decreto-52625-15.01.2008.html>>. Acesso em: 27 jan. 2016.

AGÊNCIA BRASIL. *Dilma convida professor norte-americano Salman Khan para parceria em projeto na educação básica*. 2013. Disponível em <<http://memoria.ebc.com.br/agenciabrasil/noticia/dilma-convida-professor-norte-americano-salman-khan-para-parceria-em-projeto-na-educacao-basica>>. Acesso em 02 abr. 2015.

ADORNO, T.W. *Educação e emancipação*. São Paulo: Paz e Terra, 1995.

_____. *Filosofia da Nova Música*. São Paulo: Perspectiva, 1974.

_____. Sobre Música Popular. In: _____. *Theodor Adorno*. São Paulo: Ática, 1986.

_____. *Teoria Estética*. Lisboa: Edições 70, 1970.

_____. O fetichismo na música e a regressão da audição. In: *Os Pensadores*. Trad. Luiz João Baraúna. São Paulo: Nova Cultural, 1999. p. 65-108.

ARBEAU, T. *Orchesography*. Mineola, NY: Dover Publications, 1967.

AUMONT, J.; MARIE, M. *A análise do filme*. Lisboa: Edições Texto & Grafia, 2013.

AZANHA, J.M.P. Uma reflexão sobre a formação do professor da educação básica. *Educação e Pesquisa*. v.30, n.2, mai/ago., 2004. Disponível em:

<<http://www.revistas.usp.br/ep/article/view/27945/29717>>. Acesso em: 03 mai. 2016.

BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

_____. *Problemas da poética de Dostoiévski*. 4. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

- BAKHTIN, M.; DUVAKIN, V. *Mikhail Bakhtin em diálogo: conversas em 1973 com Viktor Duvakin*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2008.
- BAMBERGER, J. S.; BROFSKY, H. *The art of listening: developing musical perception*. New York: Harpers & Row Publishers, 1967.
- BARBIER, R. *A pesquisa-ação*. Brasília: Líber Livro, 2007.
- BARTHES, R. *O óbvio e o obtuso*. Porto: Edições 70, 1984.
- BASTIAN, H. G. A Pesquisa na Educação Musical à Luz do Pragmatismo. *Revista Em Pauta*, Porto Alegre, RS, v.11, n.16/17, p.74-106, 2000.
- BASTIÃO, Z. A. *Apreciação musical expressiva: uma abordagem para a formação de professores de música da educação básica*. Salvador: EDUFBA, 2014.
- BEAUSSANT, P. As formas e os gêneros musicais. In: MASSIN, J.; MASSIN, B. *História da música ocidental*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1997. p. 63-98.
- BENNETT, A. *Popular music and youth culture: music, identity and place*. London: Palgrave, 2000.
- BEYER, E. A educação musical sob uma perspectiva de uma construção teórica: uma análise histórica. In: *Fundamentos da Educação Musical*, série 1, v. 1. Porto Alegre: ABEM, 1993. p. 05-25.
- BLANNING, T. *O triunfo da música: a ascensão dos compositores, dos músicos e de sua arte*. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.
- BORTHWICK, S.; MOY, R. *Popular music genres*. New York: Routledge, 2004.
- BOURDIEU, P. (Coord.) *A miséria do mundo*. Petrópolis: Vozes, 1997.
- _____. *Razões práticas: sobre a teoria da ação*. Campinas: Papius Editora, 1996.
- BOURDIEU, P.; PASSERON, J-C. *Os herdeiros: os estudantes e a cultura*. Florianópolis: Editora UFSC, 2015.
- BRACKETT, D. Musical meaning: genres, categories and crossover. In: HESMONDHALDGH, D.; NEGUS, K. (Org.) *Popular Music Studies*. London: Arnold Publishers, 2002. p. 65-83.

BRASIL. Congresso Nacional. Lei Complementar nº11769, de 19 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. *Diário Oficial da União*. Brasília, DF, 2008. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11769.htm>. Acesso em: 30 jan. 2015.

_____. Congresso Nacional. Lei nº 13005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. *Diário Oficial da União*. Brasília, 26 de junho de 2014. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm> Acesso em: 13 dez. 2015.

_____. Congresso Nacional. Lei nº13278, de 02 de maio de 2016. Altera o § 6º do art. 26 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que fixa as diretrizes e bases da educação nacional, referente ao ensino da arte. *Diário Oficial da União*. Brasília, DF, 2016a. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Lei/L13278.htm>. Acesso em: 01 jun. 2016.

_____. *Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil*. Brasília: MEC, SEB, 2010.

_____. MEC. Parecer CNE/CEB nº 12, de 04 de dezembro de 2013. Diretrizes nacionais para a operacionalização do ensino de Música na Educação Básica. *Diário Oficial da União*. Brasília, DF, 2013. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=14875&Itemid=>>. Acesso em: 30 jan. 2015.

_____. MEC. Despacho do ministro, n. 86 de 05 de maio de 2016. Homologa o Parecer CNE/CEB nº 12, de 04 de dezembro de 2013. Diretrizes nacionais para a operacionalização do ensino de Música na Educação Básica. *Diário Oficial da União*, 06 de maio de 2016. Brasília, DF, 2016b.

_____. MEC. *Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental: arte*. Brasília: MEC/SEF, 1997.

_____. MEC. *Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio*. Parte II: linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília: MEC, 2000.

BRITO, T. A. *Música na educação infantil: propostas para a formação integral da criança*. São Paulo: Peirópolis, 2003.

_____. *Quantas músicas tem a Música? ou algo estranho no museu!* São Paulo: Peirópolis, 2009.

BRONCKART, J.P. *Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo*. São Paulo: EDUC, 1999.

_____. *O agir nos discursos: das concepções teóricas às concepções dos trabalhadores*. Campinas: Mercado das Letras, 2008.

BRONCKART, J.P.; BOTA, C. *Bakhtin desmascarado: história de um mentiroso, de uma fraude, de um delírio coletivo*. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

CALDEIRA, F. *Apreciação musical: subsídios técnico-estéticos*. São Paulo: Fermata do Brasil, 1971.

CAPELO, R. Hora do código estreia no país para ensinar programação a 1 milhão. *Estadão Online*, São Paulo, 07 dez. 2014. Disponível em: <<http://blogs.estadao.com.br/link/hora-do-codigo>>. Acesso em: 02 fev. 2015.

CARDOSO, A.C.; MANCINI, G. Lei obriga escolas a ensinarem música: veja o que muda na prática. *Folha de São Paulo Online*, São Paulo, 20 ago. 2011. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/folhinha/962376-lei-obriga-escolas-a-ensinarem-musica-veja-o-que-muda-na-pratica.shtml>>. Acesso em 03 mai. 2016.

CARR, W; KEMMIS, S. *Teoría crítica de la enseñanza: la investigación-acción en la formación del profesorado*. Barcelona: Martínez Roca, 1988.

CASSOTTI, R. S. Ressonância musical no Círculo de Bakhtin: Ivan I. Sollertinsky, intérprete de Mozart. In: PAULA, L.; STAFUZZA, G. (Org.). *Círculo de Bakhtin: diálogos (in) possíveis*. Série Bakhtin - Inclassificável, v.2. Campinas: Mercado de Letras, 2010. p. 149-164.

CASTAGNA, P. Música na América portuguesa. In: MORAES, J. G. V; SALIBA, E.T. (Org). *História e música no Brasil*. São Paulo: Alameda, 2010. p. 35-78.

CERTEAU, M. de. *A invenção do cotidiano: artes de fazer*. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 1998.

CHANAN, M. *Musica practica: the social practice of western music from gregorian chant to postmodernism*. London: Verso, 1994.

CHARTIER, R. *A História Cultural - entre práticas e representações*. Lisboa: DIFEL, 2002.

CHURCHILL, W. *A verve e o veneno de Winston Churchill: uma seleção de suas melhores frases*. Rio de Janeiro: Odisseia Editorial, 2009.

CIMENT, M. *Conversas com Kubrick*. São Paulo: Cosac Naify, 2013.

CLOCKWORK ORANGE. Direção: Stanley Kubrick. Produção de Stanley Kubrick. Intérpretes: Malcolm McDowell, Patrick Magee, Adrienne Corri, Miriam Karlim
Música: Walter Carlos. Manaus: Videolar, 2002. 1 DVD (136 min), son., color.
Produzido no Polo Industrial de Manaus.

CONSTANTINO, P. R. P. *Apreciação de gêneros musicais na escola*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012.

COPLAND, A. *Como ouvir e entender música*. Rio de Janeiro: Artenova, 1974.

CRISTÓVAM, J. S. S.; MICHELS, C. Parecer jurídico: natureza, espécies e responsabilidade. *Revista Jus Navigandi*, Teresina, ano 17, n. 3470, 31 dez. 2012.
Disponível em: <<http://jus.com.br/artigos/23349>>. Acesso em: 07 jan. 2015.

DALLABRIDA, I.C.; SOUZA, Z. A.; BELLOCHIO, C.R. “Deu um tempinho, vamos fazer uma musiquinha!”: a música nos anos iniciais do ensino fundamental. In: BELLOCHIO, C. R.; GARBOSA, L.W.F. (Org.). *Educação musical e pedagogia – pesquisas, escutas e ações*. Campinas: Mercado de Letras, 2014. p.143-168.

DUNBAR-HALL, P.; GIBSON, C. Singing about nations within nations: geopolitics and identity in australian indigenous rock music. *Popular music and society*, Bowling Green State University Press, v. 24.2, p.45-74. 2000.

ECO, U. *Apocalípticos e integrados*. São Paulo: Perspectiva, 2004.

ELIA, R. *Ritmos brasileiros*. São Paulo: Scipione, 2012.

ELLISON, R. *Living with music*. The Modern Library Edition, 2001.

EMERICK, G. *Here, there and everywhere: minha vida gravando os Beatles*. Barueri: Novo Século, 2006.

FABBRI, F. A theory of musical genres: two applications. In: FRITH, S. (Ed.) *Popular music: critical concepts in media and cultural studies*. v.3. London, New York: Routledge, 2004. p. 07-35.

FAIRCLOUGH, N. *Discurso e mudança social*. Brasília: Editora UNB, 2001.

FARACO, C. A. *Linguagem e diálogo: as ideias linguísticas do Círculo de Bakhtin*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

FISCHERMAN, D. *Efecto Beethoven: complejidad y valor en la música de tradición popular*. Buenos Aires: Paidós, 2013.

FONTEERRADA, M. T. O. *De tramas e fios: um ensaio sobre música e educação*. 2. ed. São Paulo: UNESP / FUNARTE, 2008.

FOTOGRAFIA 3X4. Belchior (compositor e intérprete). Rio de Janeiro: Polygram, 1976. LP. Alucinação.

FRAISSE, E.; POMPOUGNAC, J.C; POULAIN, M. *Representações e imagens da leitura*. São Paulo: Editora Ática, 1997.

FRANÇA, C.C. O som e a forma – do gesto ao valor. In: HENTSCHEKE, L; DEL BEN, L. (Org.) *Ensino de música: propostas para pensar e agir em sala de aula*. São Paulo: Moderna, 2003. p. 50-61.

_____. *Para fazer música, v01*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2009.

FRANÇA, C. C.; SWANWICK, K. Composição, Apreciação e Performance na Educação Musical: teoria, pesquisa e prática. *Revista Em Pauta*, Porto Alegre, v.13, n.21, p. 05-41, dez. 2002.

FRIEDLANDER, P. *Rock and Roll: uma história social*. 7. ed. Rio de Janeiro: Editora Record, 2012.

FRITH, S. *Performing rites: on the value of popular music*. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1996.

FUBINI, E. *Estética de la música*. Madrid: La balsa de la Medusa, 2001.

FUCCI-AMATO, R. *Escola e educação musical: (des) caminhos históricos e horizontes*. Campinas: Papirus, 2012.

_____. Breve retrospectiva histórica e desafios do ensino de música na educação básica brasileira. *Revista Opus*, v.12, p. 144-166, 2006.

_____. O canto coral como prática sócio-cultural e educativo-musical. *Revista Opus*, v.13, n.1, p. 75-96, jun. 2007.

FUKS, R. *O discurso do silêncio*. Rio de Janeiro: Enelivros, 1991.

_____. A educação musical da Era Vargas: seus precursores. In: OLIVEIRA, A.; CAJAZEIRA, R. (Org.). *Educação Musical no Brasil*. Salvador: P&A, 2007. p. 18-23.

GAINZA, V.H. de. *Estudios de psicopedagogia musical*. São Paulo: Summus, 1988.

_____. *Nuevas perspectivas de la educacion musical*. Buenos Aires: Editorial Guadalupe, 1990.

GARDIES, R. Enquadramento e plano. In: _____. (Org.). *Compreender o cinema e as imagens*. Lisboa: Edições Texto & Grafia, 2008. p.17-46.

GATES, J. T. Introduction: Grounding music education in changing times. In: REGELSKI, T. A.; GATES, J.T. *Music education for changing times*. New York: Springer, 2009. p. 19-30.

GOMES, G.R. Gêneros discursivos: instrumentos transformadores e constituidores de identidades. In: CASSASSOLA, A.P. et al. (Org.). *Janelas bakhtinianas – refrações, reflexões e rascunhos*. São Carlos: Pedro e João Editores, 2008. p. 67-78.

GONNET, J. *Educação e mídias*. São Paulo: Edições Loyola, 2004.

- GOULART, N. Ensino de música eleva desempenho escolar, diz estudo. *Veja Online*, 17 mar. 2013. Disponível em: <<http://veja.abril.com.br/educacao/ensino-de-musica-eleva-desempenho-escolar-diz-estudo/>>. Acesso em: 22 nov. 2015.
- GROUT, D. J.; PALISCA, C. V. *História da Música Ocidental*. Lisboa: Gradiva, 2007.
- HANSLICK, E. *Do belo musical*. Campinas: Editora da Unicamp, 1992.
- HARGREAVES, D. J. "Within you without you": música, aprendizagem e identidade. *Revista eletrônica de musicologia*, v. 9, out. 2005. Disponível em: <http://www.rem.ufpr.br/_REM/REMv9-1/hargreaves.html>. Acesso em: 28 dez. 2014.
- HARGREAVES, D.J; HARGREAVES, J. J.; NORTH, A.C. Imagination and creativity in music listening. In: HARGREAVES, D.; MIELL, D.; MACDONALD, R. *Musical imaginations: multidisciplinary perspectives in creativity, performance and perception*. London, New York: Oxford University Press, 2012. p. 156-172.
- HARNONCOURT, N. *O Discurso dos sons*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1998.
- HENTSCHKE, L.; OLIVEIRA, A. Educação musical no Brasil. In: HENTSCHKE, L. (Org.). *Educação musical em países de línguas neolatinas*. Porto Alegre: Editora Universidade/UFRGS, 2000. p. 47-64.
- HERCULANO-HOUZEL, S. Música na escola. *Folha de São Paulo Online*, São Paulo, 29 set. 2015. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/colunas/suzanaherculanohouzel/2015/09/1687778-musica-na-escola.shtml>>. Acesso em: 01 jul. 2016.
- HERSCHMANN, M. *Indústria da música em transição*. São Paulo: Estação das Letras e Cores, 2010.
- HESMONDHALGH, D. *Por qué es importante la música?* Buenos Aires: Paidós, 2015.
- HOLT, F. *Genre in popular music*. Chicago; London: University of Chicago Press, 2007.
- HUXLEY, A. *As portas da percepção*. Rio de Janeiro: Ed. Globo, 2002.

ILARI, B.S. Desenvolvimento cognitivo-musical no primeiro ano de vida. In: _____. (Org.). *Em busca da mente musical: ensaios sobre os processos cognitivos em música – da percepção à produção*. Curitiba: Editora da UFPR, 2006. p. 271-302.

INEP. *Música para a escola elementar*. Rio de Janeiro: Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, 1955.

IOSCHPE, G. *Dever do próximo presidente: vetar a expansão curricular*. 2008. Disponível em: <http://veja.abril.com.br/gustavo_ioschpe/index_080908.shtml> Acesso em: 02 fev. 2015.

JANNIBELLI, E. D. *A musicalização na escola*. Rio de Janeiro: Lidador, 1971.

JARDIM, L. *Khan nos tablets*. 2013. Disponível em <<http://veja.abril.com.br/blog/radar-on-line/brasil/governo-compra-as-aulas-do-fenomeno-salman-khan-para-alunos-do-ensino-medio/>>. Acesso: em 02 fev. 2015.

KOELLREUTTER, H. J. Sobre o valor e o desvalor da obra musical. *Cadernos de Estudo – Educação Musical*, Belo Horizonte, n. 6, p. 69-75, 1997.

LAZZARIN, L. F. Ouvir música com significado: um desafio possível. In: BEYER, E. (Org). *Ideias em educação musical*. Porto Alegre: Editora Mediação 1999. p. 74-87.

LENA, J. C. *Banding together: how communities creates genres in popular music*. New Jersey: Princeton University Press, 2012.

LEVITIN, D. *Uma paixão humana: o seu cérebro e a música*. 2. ed. Lisboa: Bizâncio, 2013.

LEWIS, B.E.; SCHMIDT, C. P. *Listeners response to music as a function of personality type*. *Journal of Research in Music Education*, n. 39, p. 311-321, 1991.

LIOTO, M. *Felicidade engarrafada: bebidas alcoólicas em músicas sertanejas*. 2012. 118f. Dissertação (Mestrado em Letras). Cascavel: UNIOESTE, 2012.

LOUREIRO, A.M.A. *O ensino de música na escola fundamental*. Campinas: Papyrus, 2003.

MADSEN, C.K. Pesquisa em música: ciência ou arte? In: ABEM. *Anais do III Encontro Anual da ABEM*. Salvador: ABEM, 1994. p. 79-96.

MAINARDES, J. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. *Cadernos Cedes*, Campinas, v. 27, n. 94, p. 47-69, 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v27n94/a03v27n94.pdf>>. Acesso em: 12 dez. 2014.

MARCUS, G. *A última transmissão*. São Paulo: Conrad Editora do Brasil, 2006.

MARIZ, V. *História da música no Brasil*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2005.

MARTIN, B. *Homens difíceis: os bastidores do processo criativo de Breaking Bad, Família Soprano, Mad Men e outras séries revolucionárias*. São Paulo: Editora Aleph, 2014.

MCDONALD, G. *Every noise at once*. [Website] Disponível em: <<http://everynoise.com/engenremap.html>>. Acesso em: 08 ago. 2015.

MEC. *Base Nacional Comum Curricular*. Proposta preliminar, 2ª versão revista. MEC: Brasília, 2016. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/documentos/bncc-2versao.revista.pdf>>. Acesso em 02 fev. 2017.

_____. *Ministério da Educação apresenta avanços da terceira versão da Base Comum Curricular*. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/index.php?option=com_content&view=article&id=44481:ministerio-da-educacao-apresenta-avancos-da-terceira-versao-da-base-comum-curricular&catid=211&Itemid=86>. Acesso em: 02 fev. 2017.

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.

MICROSOFT. *Sítio da empresa para o Brasil*. Disponível em: <<http://www.microsoft.com/education/pt-br/>>. Acesso em: 02 fev. 2015.

MIDANI, A. *Do vinil ao download*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2015.

- MONTEIRO, M. Aspectos da música no Brasil na primeira metade do século XIX. In: MORAES, J. G. V; SALIBA, E.T. (Org). *História e música no Brasil*. São Paulo: Alameda, 2010. p.79-118.
- MORAES, J. G. V; SALIBA, E.T. (Org). *História e música no Brasil*. São Paulo: Alameda, 2010.
- MURPHEY, T. *Music and song*. Oxford: Oxford University Press, 2002.
- NEGUS, K. *Music genres and corporate cultures*. London: Routledge Press, 1999.
- NOGUEIRA, L. W. M. *Música em Campinas nos últimos anos do Império*. Campinas: Editora da Unicamp, CMU, 2001.
- OBSERVATÓRIO DO PNE. Metas do PNE. Disponível em: <<http://www.observatoriodopne.org.br/metas-pne/2-ensino-fundamental/estrategias/2-8-atividades-culturais>>. Acesso em 22 dez. 2016.
- OLIVEIRA, A; CAJAZEIRA, R. (Org.) *Educação musical no Brasil*. Salvador: P & A, 2007.
- OSTETTO, L.E. “Mas as crianças gostam!” Ou sobre gostos e repertórios musicais. In: OSTETTO, L.E.; LEITE, M.I. *Arte, infância e formação de professores: autoria e transgressão*. Campinas: Papirus, 2004. p.41-60.
- PALHEIROS, G. B. Funções e modos de ouvir música de crianças e adolescentes, em diferentes contextos. In: ILARI, B.S. (Org.). *Em busca da mente musical: ensaios sobre os processos cognitivos em música – da percepção à produção*. Curitiba: Editora da UFPR, 2006. p. 303-349.
- PAULA, L.; STAFUZZA, G. (Org.). *Círculo de Bakhtin: teoria inclassificável*. Campinas: Mercado de Letras, 2010.
- PAULA e SILVA, J. M. A. Imaginário, cultura global e violência escolar. In: PAULA e SILVA, J. M. A.; SALLES, L. M. F. (Org.). *Jovens, violência e escola: um desafio contemporâneo*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. p. 27–44.
- PENNA, M. Desafios para a educação musical: ultrapassar oposições e promover o diálogo. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, n. 14, p. 35-43, 2006.

_____. *Música (s) e seu Ensino*. Porto Alegre: Editora Sulina, 2008.

PEREIRA, V. A.; CASTANHEIRA, J.C. Mais grave! Como as tecnologias midiáticas afetam as sensorialidades auditivas e os códigos sonoros contemporâneos. *Revista Contracampo*, Niterói, RJ, n.23, p.130-143, dez. 2011. Disponível em: <<http://www.uff.br/contracampo/index.php/revista/article/view/88>>. Acesso em: 11 dez. 2014.

PONZIO, A. O pensamento dialógico de Bakhtin e do seu círculo como inclassificável. In: PAULA, L.; STAFUZZA, G. (Org.). *Círculo de Bakhtin: teoria inclassificável*. Campinas: Mercado de Letras, 2010. p. 293-352.

QUIGNARD, P. *Ódio à música*. Rio de Janeiro: Rocco, 1999.

REIMER, B. *A philosophy of music education*. New Jersey: Prentice Hall, 1989.

REYNER, I. R. Pierre Schaeffer e sua teoria da escuta. *Opus*, Porto Alegre, v.17, n.2, p. 77-106, dez. 2011.

ROSS, A. *Escuta só: do clássico ao pop*. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

SACKS, O. *Alucinações musicais*. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

SANTOS, J. F. *ABC da Mpb*. São Paulo: Paulus, 2005.

SCHAEFFER, P. *Tratado dos objetos musicais*. Brasília: Editora da UNB, 1993.

SCHAFER, M. *O ouvido pensante*. São Paulo: UNESP, 1991.

_____. *Educação sonora*. São Paulo: Editora Melhoramentos, 2009.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. Os gêneros escolares: das práticas de linguagem aos objetos de ensino. *Revista Brasileira de Educação*, ANPED, n. 11, mai-ago 1999, p. 05-16. Disponível em: <http://www.anped.org.br/rbe/rbedigital/RBDE11/RBDE11_03_BERNARD_E_JOAQUIM.pdf>. Acesso em: 16 jun. 2016.

SCRUTON, R. *Beleza*. São Paulo: É Realizações, 2013.

SEBESKY, D. *The contemporary arranger: revised edition*. Van Nuys: Alfred Publishing Co., 1984.

SEE. *Proposta Curricular do Estado de São Paulo: arte*. São Paulo: SEE/CGEB, 2012.

_____. *Escola de tempo integral*. Disponível em:

<<http://www.educacao.sp.gov.br/escola-tempo-integral>> Acesso em 12 abr. 2016a.

_____. *Orientações curriculares e didáticas de Arte – 3ª Série do Ensino Médio*. Secretaria Estadual da Educação de São Paulo. 233 p. Circulação restrita. São Paulo: Coordenadoria de Gestão da Educação Básica, 2016b.

SEKEFF, M. L. *Da música: seus usos e recursos*. 2.ed. São Paulo: Editora UNESP, 2007.

SENADO FEDERAL. *Medida provisória nº 746, de 2016*. Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e a Lei nº 11.494 de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, e dá outras providências. Disponível em: <<http://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/126992>>. Acesso em 10 fev. 2017.

SHUKER, R. *Key concepts in popular music*. London; New York: Routledge, 1998.

SILVA, H. L. Música, juventude e mídia: o que os jovens pensam e fazem com as músicas que consomem. In: SOUZA, J. (Org). *Aprender e ensinar música no cotidiano*. Porto Alegre: Editora Sulina, 2009. p. 39-58

SLOBODA, J. A. *A mente musical: psicologia cognitiva da Música*. Londrina: EdUEL, 2008.

SNYDERS, G. *A escola pode ensinar as alegrias da música?* São Paulo: Cortez, 2008.

SOUZA, J. A educação musical no Brasil dos anos 1930-1945. In: OLIVEIRA, A; CAJAZEIRA, R. (Org.) *Educação musical no Brasil*. Salvador: P & A, 2007. p.13-17.

_____. (Org). *Aprender e ensinar música no cotidiano*. Porto Alegre: Editora Sulina, 2009.

_____. Sobre as várias histórias da educação musical no Brasil. *Revista da ABEM*, Londrina, v.22, n.33, p.109-120, jul.dez. 2014.

STIFFT, K. Apreciação musical: conceito e prática na educação infantil. In: BEYER, E.; KEBACH, P. *Pedagogia da música: experiências de apreciação musical*. Porto Alegre: Mediação, 2009. p. 27-36.

STRAVINSKY, I. *Poética musical em seis lições*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1996.

STUBLEY, E. Philosophical foundations. In: COLWELL, R. (Ed.) *Handbook of research on music teaching and learning*. New York: Schirmer Books, 1992.

SUBTIL, M. J. D. *Música midiática e o gosto musical das crianças*. Ponta Grossa: UEPG, 2006.

SWANWICK, K. *Ensinando música musicalmente*. São Paulo: Moderna, 2003.

_____. *Música, mente e educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

TAGG, P. Analysing popular music: theory, method and practice. *Popular music*, Liverpool, University of Liverpool, v.2, p. 37-65, 2001.

THÈBERGE, P. “Plugged in”: technology and popular music. In: FRITH, S.; STRAW, W.; STREET, J. *The Cambridge Companion to Pop and Rock*. Edinburg: Cambridge University Press, 2001. p.03-25.

THIOLLENT, M. *Metodologia da pesquisa-ação*. São Paulo: Cortez Editora, 2005.

TOURINHO, I. Considerações sobre a avaliação de método de ensino de música. In: ABEM. *Anais do III Encontro Anual da ABEM*. Salvador: ABEM, 1994. p. 13-43.

TOWNSHEND, P. *Pete Townshend: a autobiografia*. São Paulo: Globo, 2013.

VALE, F. F. *Juventude, mídias sonoras e cotidiano escolar: um estudo em escolas de periferia*. 2010. 165 fl. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto de Biociências, UNESP, Rio Claro, 2010.

VANOYE, F. O espectador. In: GARDIES, R. (Org.). *Compreender o cinema e as imagens*. Lisboa: Edições Texto & Grafia, 2008. p.173-189.

- VICENTE, E. *Da vitrola ao iPod: uma história da indústria fonográfica no Brasil*. São Paulo: Alameda, 2014.
- VIDAL, D. G; FILHO, L.M.F. *As lentes da história: estudos de história e historiografia no Brasil*. Campinas: Autores Associados, 2005.
- VILLANUEVA, C. F. Quatro dimensões explicativas da violência de jovens. In: PAULA e SILVA, J. M.A.; SALLES, L.M F. (Org.). *Jovens, violência e escola: um desafio contemporâneo*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. p.103-124.
- VILLA-LOBOS, H. Villa-Lobos por ele mesmo – pensamentos. In: RIBEIRO, J.C. (Org.). *O pensamento vivo de Villa-Lobos*. São Paulo: Martin Claret, 1987.
- WARWICK, J. “Make way for the indian”: bhangra music and south asian presence in Toronto. *Popular music and society*, Bowling Green State University Press, v. 24.2, p.25-44, 2000.
- WITT, S. *Como a música ficou grátis: o fim de uma indústria, a virada do século e o paciente zero da pirataria*. Rio de Janeiro: Intrínseca, 2015.
- WUYTACK, J.; PALHEIROS, G. B. *Audição musical activa*. Porto: Associação Wuytack de Pedagogia Musical, 1995.
- YOUTUBE. *We Are Young*. Videoclipe da canção. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Sv6dMFF_yts>. Acesso em: 28 dez. 2016.
- ZAGONEL, B. Entrevista com Pierre Schaeffer. *Revista Opus*, v.11, p. 285-303, dez. 2005.

Anexo

Letra e tradução da canção “We are young”

Give me a second, I need to get my story straight/ My friends are in the bathroom getting higher than the empire state/ My lover she's waiting for me just across the bar/ My seat has been taken by some sunglasses asking about a scar.

And I know I gave it to you months ago /I know you're trying to forget/ But between the drinks and subtle things/The holes in my apologies/You know I'm trying hard to take it back/So if by the time the bar closes/And you feel like falling down I'll carry you home.

Tonight, we are young/ So let's set the world on fire/We can burn brighter than the sun.

Now I know that I'm not all that you got/I guess that I, I just thought maybe we could find a ways to fall apart/But our friends are back so let's raise a cup/Cause I found someone to carry me home/Carry me home tonight, just carry me home tonight/The moon is on my side I have no reason to run/So will someone come and carry me home tonight/The angels never arrived/But I can hear the choir so will someone come and carry me home.

*Me dá um segundo que eu
Eu preciso contar a minha história direito
Meus amigos estão no banheiro
Ficando mais altos do que o Empire State
Meu amor, ela está esperando por mim
Do outro lado do bar
Meu lugar foi tomado por alguém com óculos escuros
Perguntando sobre uma cicatriz
E eu sei que te deixei meses atrás
Eu sei que você está tentando esquecer
Mas entre bebidas e coisas sutis
Os furos em minhas desculpas
Você sabe que eu estou tentando tê-la de volta
Portanto, se no momento em que o bar fechar
E você sentir que está caindo
Eu te levarei pra casa*

*Hoje à noite
Nós somos jovens
Então vamos deixar o mundo em chamas
Nós podemos queimar mais brilhante
Que o sol [2x]*

*Agora sei que não sou tudo o que você tem
Acho que só pensava nisso para talvez podermos encontrar um jeito de nos separar
Mas têm amigos em volta
Então, vamos levantar uma taça
Porque eu encontrei alguém para me levar pra casa
Me leve para casa esta noite
Apenas me leve para casa esta noite
Me leve para casa esta noite
Apenas me leve para casa esta noite
A lua está do meu lado
Eu não tenho razão para fugir
Então, alguém venha e me leve para casa esta noite
Os anjos nunca chegaram
Mas eu posso ouvir o coro*