

ENSINO DE GÊNEROS MUSICAIS NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Paulo Roberto Prado Constantino – UNESP / Marília

Introdução

O ensino de Música nas escolas de educação básica está novamente em evidência no Brasil desde a aprovação da Lei Federal nº 11.769/08, que instituiu a Música como componente obrigatório nas escolas. Na esteira desta lei abriram-se novas oportunidades para seu desenvolvimento no Ensino Fundamental e Médio, entretanto, mesmo com a movimentação crescente das instituições de ensino superior e profissionalizante, observa-se que os professores – especialistas ou não – envolvidos com a educação musical nas séries iniciais ou na disciplina específica de Arte, ainda carecem de subsídios e recursos metodológicos que possam apoiá-los na prática docente.

Com a finalidade de lançar as bases para a concepção e avaliação das atividades de apreciação musical no contexto escolar, este artigo apresenta os fundamentos para o ensino de gêneros musicais na educação básica. Durante a pesquisa-ação realizada em escolas públicas no Estado de São Paulo, constatou-se que estas instituições são permanentemente transpassadas pelos muitos gêneros em circulação, e que escutar música é certamente uma das atividades mais persistentes na rotina dos alunos. A qualidade e o comprometimento desta escuta quase ininterrupta podem ser discutidos na escola e o professor atento deve aproveitar tal interesse e envolvimento tão intenso. Identificamos neste ponto o que poderia ser um caminho possível para estreitar as relações dos alunos com as atividades de apreciação musical, direcionando-os gradativamente a estabelecerem um nível mais aprofundado de compreensão. No desenvolvimento da proposta, o percurso resultou na elaboração de um conhecimento sistematizado, a saber, as sequências didáticas nos moldes preconizados pela Escola de Genebra, que por sua vez podem converter-se em pontos de partida para o trabalho em outros locais e contextos.

Desenvolvimento da proposta

Uma compreensão aprofundada dos fenômenos musicais, em sua diversidade de gêneros e culturas, é sempre o resultado de uma ampla experiência prática de apreciação

musical. Esta experiência pode aumentar nosso entendimento sobre o fazer musical e a interação com outras pessoas que representam tradições culturais espalhadas pelo mundo.

Com a finalidade de acessar o código musical partilhado e participar ativamente do meio cultural em que convivem, “todas as pessoas, não importando em que cultura estão inseridas, devem ser capazes de localizar a música firmemente no contexto da totalidade de suas crenças, experiências e atividades, pois, sem esses laços, a música não pode existir”. (MERRIAM, 1967, p. 03, tradução nossa).

Esta situação do indivíduo em relação aos meios socioculturais passa por um interesse ampliado pelas músicas de sua própria cultura e de outras que lhe são alheias. Nossa perspectiva, referendada por Lundquist e Szego (1998), é que um processo de ensino e aprendizagem erigido sobre os gêneros musicais seja um objetivo desejável para os alunos da educação básica.

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

De fato, o rádio pôs à disposição de milhões de ouvintes um repertório musical ao qual, até bem pouco tempo, só se podia ter acesso em determinadas ocasiões. Daí a expansão da cultura musical nas classes médias e populares, (...) por outro lado, o rádio – nisso ajudado pelo disco – pondo à disposição de todos uma enorme quantidade de música já “confeccionada” e pronta para o consumo imediato (...) inflacionou a audição musical, habituando o público a aceitar a música como complemento sonoro das suas atividades caseiras, com total prejuízo de uma audição atenta e criticamente sensível, levando, enfim, a um hábito da música como coluna sonora da jornada, material de uso, que atua mais sobre os reflexos, sobre o sistema nervoso, do que sobre a imaginação e a inteligência. (ECO, 2004, p. 317).

É verificável que as crianças e adolescentes estão mais expostos à música de consumo do que a qualquer outro tipo de produto cultural. E a música veiculada na internet, na televisão ou no rádio é convencionalmente, em sua finalidade, “um produto industrial que não mira a nenhuma intenção de arte, e sim à satisfação das demandas do mercado.” (ECO, 2004, p. 296). Esta exposição excessiva levaria à domesticação da escuta – convertendo-a em uma audição musical passiva, esvaziada de atenção e propósitos, pois “a lógica da produção

massificada de bens culturais leva, sem dúvida, a uma padronização excessiva, relacionada à homogeneização do gosto e à ampliação do consumo”. (PENNA, 2008, p. 89).

Tal fato teria levado as culturas ocidentais, durante o século XX, ao estabelecimento de um paradoxo sem precedentes, pois “ouvimos atualmente, muito mais música do que antes – quase ininterruptamente – mas esta, na prática, representa bem pouco, possuindo não mais que uma mera função decorativa”. (HARNONCOURT, 1998, p. 13).

Essa ‘música de consumo’ ou ‘das massas’, onipresente nas diversas mídias que dispomos, é vista normalmente como um elemento estranho ao trabalho do professor em sala de aula e tratada marginalmente ou de modo estereotipado nos currículos oficiais. Contudo, ela poderia ser um caminho possível para estreitar as relações dos alunos com outros gêneros musicais desejáveis pelo educador, ainda que estes estejam ocasionalmente afastados do *mainstream* estabelecido pelos programas televisivos, pelas rádios que veiculam apenas os *hits* em sua grade ou pelos contadores de número de acessos aos portais de vídeos como o *Youtube*.

Posto este problema, buscou-se uma intervenção sensível junto aos alunos, em duas escolas públicas do Estado de São Paulo selecionadas para esta finalidade. A opção foi realizar esta intervenção-ação pelo viés dos gêneros musicais, elemento fundamental em nossa abordagem e gerador do processo de educação musical relatado neste texto.

Sobre os gêneros musicais e suas relações com a apreciação ou escuta

O termo ‘gênero’ é normalmente empregado como um conceito mais específico (BEAUSSANT, 1997) do que ‘estilo’ musical, sendo o último aplicado à música de concerto de tradição europeia. Falamos em gêneros musicais “quando nos referimos às obras dotadas de determinadas características musicais que reunidas, formam um escopo que nos permitem identificá-las a determinados compositores e intérpretes, dentro de uma época definida”. (BAMBERGER e BROFSKY, 1967, p. 280, tradução nossa).

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

(THÉBERGE, 2001, p. 04, tradução nossa). O conceito engloba não somente os recursos musicais isolados, mas também as qualidades e implicações sociais associadas a estes processos, como “rituais de performance, aparência e visual, os tipos de relações sociais e ideológicas e as conotações associadas a eles e às suas relações de produção.” (BRACKETT, 2002, p.67, tradução nossa).

Por entendermos que não existem gêneros mais ou menos adequados para o trabalho em sala de aula e o próprio modelo atual de produção e difusão musical ter dissipado as fronteiras presumidas entre uma “música de massa” e outra “elitista” ou “séria”, a escola precisa ser o espaço onde os alunos estabelecem contato com a maior variedade de gêneros musicais quanto possível, pois “ouvir uma grande variedade de música alimenta o repertório de possibilidades criativas sobre as quais os alunos podem agir criativamente, transformando, reconstruindo e reintegrando ideias em novas formas e significados”. (FRANÇA e SWANWICK, 2002, p. 13).

O processo de escuta dos sons musicais, em seu nível elementar, é efetuado pela maior parte das pessoas, exceto aquelas acometidas por algum tipo de distúrbio mental ou fisiológico. Esta apreciação musical significativa relaciona-se com uma escuta atenta dos sons, em meio ao *continuum* sonoro dos lugares onde habitamos ou em qualquer outra situação, pois é “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).

A intencionalidade desta escuta inteligente dos sons é o princípio fundamental para a educação dos ouvintes na contemporaneidade. Em sua obra, Swanwick (2003) repõe definitivamente o esquema de escuta de Barthes (1984) dentro do seu modelo de ensino C(L)A(S)P, que considera a composição, a apreciação e a performance como as atividades musicais fundamentais, distinguindo:

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

Bastião (2004) utiliza o termo “audição musical ativa” considerando o envolvimento ativo e efetivo do aluno nas diversas maneiras de perceber e reagir à música apreciada. Para a autora,

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

Nos últimos anos, estimulados pelo retorno ‘oficial’ da música aos currículos da educação básica e da produção cada vez mais constante de bibliografia especializada, os educadores têm se preocupado em introduzir a apreciação musical entre seus alunos. Pela experiência que adquirimos no cotidiano do trabalho docente e conforme a análise das respostas dadas pelos professores, durante a pesquisa efetuada em campo, consideramos que as iniciativas práticas desembocam, em boa parte dos casos, em algumas das situações descritas:

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

Uma abordagem da apreciação que resuma a atividade à mera descrição dos eventos sonoros – ou apontamentos sobre a forma musical e a estrutura da peça, poderiam desinteressar facilmente os alunos. Propostas de escuta da paisagem sonora (SCHAFER, 1991), quando aplicadas de forma descontextualizada e aborrecidamente “mecânicas”, também acabariam por levar os alunos a rejeitarem os exercícios de escuta atenta.

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

O formato usual numa aula de apreciação é frequentemente alguma combinação de palestra, discussão e audição realizadas enquanto os alunos sentam quietos. Alternativamente, seria possível, para alguns alunos, que o acompanhamento da música com uma resposta física ou o exercício da imaginação enquanto escutassem pudesse integrar-se à experiência. Respostas físicas à música poderiam incluir a dança, movimentos criativos, ou simplesmente a marcação dos tempos com os pés. Atividades que permitam aos alunos formar associações ou imagens mentais enquanto escutam poderiam incluir desenhos para descrever o estado de humor evocado pela música ou a dramatização de seu conteúdo programático. (LEWIS e SCHMIDT, 1990, p. 319, tradução nossa).

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

c) O professor liga o rádio ou aparelho de vídeo durante a aula apenas para produzir um ruído de fundo, para ‘distrair’ ou ‘acalmar’ os alunos, enquanto estes realizam outras ações, o que tende a contrariar as propostas para que a música seja apreciada com atenção e por seu valor intrínseco, não sendo subordinada a nenhuma outra atividade. Evita-se, conforme apontado por Lazzarin (1999, p. 74), o tratamento da apreciação musical como um exercício de relaxamento ou mero fundo sonoro para qualquer outra atividade.

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

De acordo com a pesquisa, as maneiras de incluir os gêneros musicais nas aulas poderão ser variadas. Podem organizar-se em torno dos gêneros musicais dominantes ou mais valorizados em nossa cultura, usando exemplos para fazer comparações ou fornecer um pouco de variedade a um estudo basicamente monocultural. Outras possibilidades examinariam mudanças nas tradições musicais para demonstrar o papel social nestas transformações. É possível ainda abordar a sequência histórica do aparecimento de certos procedimentos musicais, identificando práticas comuns e os agentes responsáveis (intérpretes, compositores, críticos de música). Outra possibilidade seria estruturar o estudo musical em torno de uma série de conceitos musicais tais como timbre e forma; ou extramusicais, como tópicos sobre a indústria cultural e fatores sociais ligados à produção e apreciação da música. Essas possibilidades poderiam ser consideradas através de uma atividade temática, um projeto ou, especialmente, uma *sequência didática*.

Emprego das sequências didáticas

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

Esta proposta apresenta, em resumo, duas características marcantes, pois constitui uma síntese com objetivos práticos, destinada a orientar as intervenções dos professores e evidencia as dimensões ensináveis a partir das quais diversas sequências didáticas podem ser concebidas. (SCHNEUWLY e DOLZ, 1999, p. 11). A adaptação das sequências didáticas nos modelos propostos por Schneuwly e Dolz (1999) para o ensino de gêneros musicais mostrou-se efetiva e resultou na produção de material didático, organizando “diretrizes para uma ação transformadora” (THIOLLENT, 2005, p. 07) obtidas durante a pesquisa, em uma produção de sequências didáticas que poderiam ser empregadas no trabalho docente em outras situações e contextos. Entendemos que, ao ultrapassar as condições do gênero musical como organizador de uma linguagem, realizou-se a transposição dos gêneros musicais que estão circulando nas ruas, nos rádios, para uma situação escolar, cujas particularidades residem no fato de tornar o gênero não mais um “instrumento de comunicação somente, mas, ao mesmo tempo, objeto de ensino/aprendizagem”. (SCHNEUWLY e DOLZ, 1999, 07).

O entendimento desta condição é imperativo para que o ensino dos gêneros musicais na escola seja dinâmico e significativo para os alunos, evitando sua conversão em mera prescrição de informações sobre a atividade musical. Eis os passos para a elaboração de sequências didáticas nos moldes da Escola de Genebra:

Quadro 1: Procedimentos para a elaboração de sequências didáticas ligadas à apreciação de gêneros musicais

1. APRESENTAÇÃO DE UMA SITUAÇÃO	Necessidade ou motivo da atividade ligada aos gêneros musicais. O motivo gerador pode ser um fator musical ou extramusical.
2. SELEÇÃO DO GÊNERO MUSICAL	Tendo em vista uma constatação realizada em sala de aula ou o currículo previsto para a série. Definição do âmbito: os alunos reconhecem ou não o gênero musical em questão?
3. RECONHECIMENTO DO GÊNERO MUSICAL SELECIONADO	Extraíndo informações dos alunos por meio de: a) Pesquisa / discussão sobre o gênero escolhido. b) Apreciação de gravações do gênero, explorando e estabelecendo relações entre:

	<ul style="list-style-type: none"> - sua função e contexto social, - seu conteúdo musical, - sua estrutura composicional (melodia, harmonia, padrões rítmicos, texturas musicais), - seu gênero e estilo (análise musical), <p>c) Seleção de uma peça destacada do gênero para um estudo mais aprofundado.</p>
4. ATIVIDADE DE APRECIÇÃO	A apreciação (escuta) 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 definir especificamente: <ul style="list-style-type: none"> - sua função e contexto social, - seu conteúdo musical, - sua estrutura composicional (melodia, harmonia, padrões rítmicos, texturas musicais), - seu gênero e estilo (análise musical).
6. CIRCULAÇÃO DO GÊNERO MUSICAL	Divulgando e amplificando os resultados obtidos no processo de apreciação com a sequência didática através de execuções, debates, chats, podcasts, partilha de arquivos eletrônicos entre os alunos.

Os alunos passaram a desenvolver as atividades modulares, como no seguinte exemplo de uma sequência didática voltada ao gênero *jazz*:

Quadro 2: Sequência didática sobre o gênero *jazz*. Organizada pelo autor.

<p>1. APRESENTAÇÃO DA SITUAÇÃO Descrevendo a necessidade ou motivo da atividade.</p>	Considerando a influência que o jazz exerceu sobre a toda a música popular ocidental durante o século XX, utilizamos o gênero para apresentar um conceito específico de forma e estruturação musical, o “tema com variações”, dentro das obras selecionadas, demonstrando como este princípio de estruturação musical ocorrerá em diferentes situações e até em outros gêneros musicais, conduzindo os alunos às experiências de apreciação e reconhecimento de temas musicais.
<p>2. SELEÇÃO DO GÊNERO MUSICAL (tendo em vista uma constatação realizada em sala de aula, definindo o contexto da atividade). Definição: os alunos reconhecem o gênero musical? Qual é o seu nível médio de proficiência, segundo os critérios de Swanwick (2003)?</p>	Perguntamos quais eram os grupos e cantores de jazz reconhecidos ou preferidos pelos alunos. Dentre os alunos, quais costumam ouvir este tipo de música? Quais associações e memórias possuem, relacionadas ao jazz? Conhecem algum elemento da história do jazz?

3. RECONHECIMENTO DO GÊNERO MUSICAL SELECIONADO

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

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

b) Pesquisa / discussão sobre o gênero escolhido.

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

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

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

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

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

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

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

5- O emprego do *tema* – no jazz – como material estruturador da maior parte das composições jazzísticas.

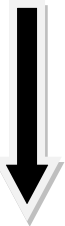
O *tema* no jazz é uma ideia melódica principal, harmonicamente estável, composta por motivos bem definidos, consubstanciando-se em uma melodia facilmente memorável, que serve como material de apoio para a realização das

<p>c) Seleção de uma peça do gênero para um estudo mais aprofundado.</p>	<p>improvisações.</p> <p>Conforme nos ensina Sebesky (1984), em qualquer ponto de uma peça musical existem elementos que são mais importantes que outros, tornando-se o centro do foco de nossa escuta. Direcionar a escuta dos alunos a um dos elementos fundamentais do gênero jazz – a estruturação musical sobre o tema - é o objetivo fundamental desta atividade.</p> <p>c) A peça escolhida foi “Blue Train”, gravada por John Coltrane em 1959.</p>
<p>4. ATIVIDADE DE APRECIÇÃO do gênero, tendo em vista a necessidade apresentada na situação inicial.</p>	<p>Reconhecimento das características anteriormente citadas do gênero jazz na gravação específica;</p>
<p>5. EXAME PRÁTICO DO GÊNERO com o objetivo de aproximá-lo dos seus gêneros comumente aceitos, familiares ou que circulam socialmente em seu grupo.</p>	<p>O “Blue Train” de John Coltrane foi escolhido por ser um tema que se inicia no primeiro tempo do compasso (em oposição aos temas acéfalos, tem sua apreensão mais fácil), e ser relativamente curto, em andamento médio, de mais fácil assimilação.</p> <p>Após a primeira escuta, o professor pode sugerir que os alunos manifestem-se nas próximas entradas do tema. É possível que os alunos cantem a melodia, homens e mulheres, em uníssono.</p> <p>Blue Train é um álbum de jazz gravado em 15 de setembro de 1957, considerado o primeiro disco solo de John Coltrane. Foi um disco muito popular nos Estados Unidos e descrito como o álbum predileto de Coltrane.</p>
<p>6. CIRCULAÇÃO DO GÊNERO MUSICAL abordado, divulgando e amplificando os resultados obtidos no processo de atividade com a sequência didática.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Proposta de acesso à internet para realizar o download das gravações e comparação entre versões; - Elaboração de podcasts e discussões sobre a apreciação do jazz, onde os alunos podem oferecer outras sugestões de peças musicais e comentar a atividade realizada em classe.

Durante a pesquisa-ação foram concebidas e executadas outras sequências didáticas envolvendo o samba, rock, baião, que devido ao fôlego curto deste texto não apresentaremos na íntegra. Para verificar as competências e habilidades construídas pelos alunos por meio das

sequências didáticas, foi possível empregar critérios qualitativos de avaliação das atividades de apreciação musical, nos moldes propostos por Swanwick (2003) e apresentados na figura a seguir:

Quadro 3: Níveis da apreciação musical por Swanwick (2003). Revisado pelo autor.

MATERIAIS	Sensorial	 <p>Menor complexidade</p> <p>Maior complexidade</p>
	Manipulativo	
EXPRESSÃO	Expressão Pessoal	
	Vernacular	
FORMA	Especulativo	
	Idiomático	

Os critérios foram apresentados aos alunos e discutidos em sala de aula. Devido à sua natureza essencialmente qualitativa, foram verificados por meio de instrumentos de avaliação diversos como entrevistas, debates, mapas conceituais, entre outros recursos utilizados durante a pesquisa para a coleta dos dados.

Conclusões

Se assumirmos que certos gêneros musicais são preferidos pelos professores ou estimulados pelos referenciais curriculares oficiais, como agir com aqueles que penetram a escola a qualquer custo, nos *iPods* e telefones? A escola é permanentemente transpassada pelos muitos gêneros em circulação, o que pode ser confirmado em um pequeno passeio pelas salas de aula e pátios: alunos carregam consigo violões, pandeiros, MP3 players, celulares, organizam pequenas rodas de música nos intervalos, cantam juntos suas canções preferidas. De acordo com a nossa investigação, escutar Música é certamente uma das atividades mais persistentes na rotina dos alunos.

A qualidade e o comprometimento desta escuta quase ininterrupta podem e devem ser discutidos na escola. O professor atento deve aproveitar tal interesse e envolvimento tão intenso, posicionando-se como um facilitador do acesso aos gêneros musicais, ao selecionar material com reconhecido valor artístico dentre o assombroso volume de obras veiculadas na

mídia. Lidar com elementos familiares aos alunos pode ser uma boa estratégia para trazê-los ao encontro dos gêneros que pretendemos lhes apresentar.

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

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

Entendemos que a adaptação dos modelos de atividades dos autores da Universidade de Genebra, especialmente de Schneuwly e Dolz (2004), deverá ser elaborada com maior amplitude, o que se apresenta como um desafio para as próximas etapas de nosso trabalho de pesquisa. Certamente, a generalização de sua aplicação em outros contextos pedagógicos só será possível por meio de uma reflexão pessoal sobre as condições específicas dos alunos em questão, mas pode ser desejável como um ponto de apoio para o trabalho docente nas escolas brasileiras.

A pesquisa-ação apresentou resultados positivos, pois constituiu-se em uma síntese com objetivos práticos, destinada a orientar as intervenções de outros professores no emprego dos gêneros musicais, ao evidenciar as dimensões ensináveis a partir das quais diversas sequências didáticas podem ser concebidas. Tal constatação sustenta-se, em primeiro lugar, porque o corpo teórico reunido para o trabalho – no que diz respeito à sequência didática – tem sido reconhecido e valorizado no âmbito acadêmico, além de revelar-se passível de múltiplas aplicações no campo educacional. Transpor suas condições de aplicabilidade, dos gêneros textuais aos gêneros musicais, certamente foi importante para lançar os fundamentos de uma nova metodologia. Em segundo lugar, por ter sido testada no âmbito da escola pública e, portanto, submetida às condições de trabalho idênticas àquelas encontradas por milhares de outros professores nas redes de ensino público do Brasil. Em terceiro e último lugar, por ter obtido resultados qualitativos e quantitativos verificáveis quanto à aquisição de competências e habilidades relacionadas à apreciação musical pelos alunos, estimulando seu envolvimento nas atividades escolares, permitindo que 77% dos alunos do grupo focal envolvido na pesquisa passassem do nível qualitativo de competências denominado ‘sensorial’ aos

indicadores descritos como ‘vernacular’ e ‘especulativo’ após a conclusão das ações empreendidas na pesquisa.

Referências

BAMBERGER, J. S. e BROFSKY, H. **The art of listening: developing musical perception.** New York: Harpers & Row Publishers, 1967.

BARTHES, R. **O Óbvio e o Obtuso.** Porto: Edições 70, 1984.

BASTIÃO, Z. A. Pontes Educacionais: uma proposta pedagógica em apreciação musical. In: ENCONTRO ANUAL DA ABEM, 13, 2004. **Anais.** Rio de Janeiro: Abem 2004. s.n.

BEAUSSANT, P. et al. As Formas e os Gêneros Musicais. In: MASSIN, J. e B. **História da Música Ocidental.** Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1997. p.63-97.

BRACKETT, K. Musical Meaning: genres, categories and crossover. In: HESMONDHALDGH, D e NEGUS, Keith (Org.) **Popular Music Studies.** London: Arnold Publishers, 2002. p. 65-83.

BRASIL. Congresso Nacional. Lei Complementar nº 11.769/08 de 18 de agosto de 2008. **Diário Oficial da União.** Brasília, 19 de agosto de 2008.

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

ECO, U. **Apocalípticos e Integrados.** 6 ed. São Paulo: Perspectiva, 2004.

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

HARNONCOURT, N. **O Discurso dos Sons.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1998.

HOBBSAWM, E. **História Social do Jazz.** 2 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.

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

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

LUNDQUIST, B. e SZEGO, C. K. **A Music Education Perspective in Music of the World's Cultures: a source book for music educators.** United Kingdom. ISME, 1998.

MERRIAM, A. P. **Ethnomusicology**: Discussion and Definition of the Field. Chicago: Aldine, 1967.

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

SCHAFER, M. **O Ouvido Pensante**. São Paulo: UNESP, 1991.

SCHNEUWLY, B. e DOLZ, J. Os gêneros escolares: das práticas de linguagem aos objetos de ensino. ANPED, n. 11, Mai-Ago. **Revista da ANPED**, 1999. p.05-16. Disponível em<[http://www.anped.org.br/rbe/rbedigital/RBDE11/RBDE11_03_BERNARD_E_JOAQUI M.pdf](http://www.anped.org.br/rbe/rbedigital/RBDE11/RBDE11_03_BERNARD_E_JOAQUI_M.pdf)> Acessado em 20/06/2009.

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

SWANWICK, K. **Ensinando Música Musicalmente**. São Paulo: Moderna, 2003.

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

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