

# FUNDAMENTOS PARA O ENSINO DE GÊNEROS MUSICAIS NA EDUCAÇÃO BÁSICA POR INTERMÉDIO DE SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS

## *FUNDAMENTALS FOR TEACHING MUSIC GENRES IN BASIC EDUCATION THROUGH DIDACTIC SEQUENCES*

Paulo CONSTANTINO<sup>1</sup>

---

**RESUMO:** Este artigo propõe-se a apresentar os fundamentos para a apreciação de gêneros musicais na educação básica, ampliando as possibilidades de os alunos conhecerem e participarem de culturas musicais diversas. Por intermédio da elaboração de sequências didáticas, organizaram-se atividades que visavam exceder a vivência pessoal dos alunos – identificada principalmente com a música veiculada no rádio e televisão – permitindo o acesso às músicas de diferentes gêneros e culturas. A intenção foi delinear um processo de ensino que envolvesse diferentes gêneros e culturas, tornando-se uma metodologia desejável para os professores que se encontram, por muitas vezes, limitados ao repertório musical imediatamente disponível nos meios de comunicação. No desenvolvimento desta pesquisa, defendemos uma educação musical que contribuísse para a expansão – em alcance e qualidade – da experiência artística e cultural dos alunos, de modo que adotassem uma posição ampla sobre música e arte e pudessem apreender diferentes manifestações musicais como significativas.

**Palavras-chave:** Ensino. Gêneros musicais. Sequências didáticas.

---

---

<sup>1</sup> Mestre em Educação pela UNESP – Marília. Licenciado em Música pela Universidade Estadual de Londrina. Atua no Centro Paula Souza/SP como Coordenador na Supervisão Educacional das Escolas Técnicas / Regional Marília.

E-mail: pconst@bol.com.br

**ABSTRACT:** This research intends to outline the fundamentals to listen to musical genres in basic school, expanding the opportunities for students to know and participate in various musical cultures. By elaborating didactic sequences activities were organized aimed at exceeding students' personal experience – mostly identified with the music played on radio and television – allowing access to music from different genres and cultures. The intention is to outline a teaching process that uses music from different genres and cultures, making it a desirable method for teachers who are often limited to the repertoire available immediately in the media. When developing this research, we argue that music education contributes to the expansion – in scope and quality – of students' artistic and cultural experience so that they adopt a broad position on music and art, and can learn different musical expressions significantly.

**Key words:** Teaching. Musical genres. Didactic sequences.

---

## **Introdução**

O ensino da Música nas escolas é relevante e justificado pela sua presença perene na história da humanidade. Especificamente no contexto educacional brasileiro, o ensino de música está novamente em evidência, com a aprovação da Lei Federal nº. 11.769/08, que institui a Música como componente obrigatório nas escolas de ensino básico. No esteio dessa lei, abrem-se novas oportunidades para seu desenvolvimento no Ensino Fundamental e Médio, todavia, observamos que os professores (especialistas ou não) envolvidos com a educação musical ainda carecem de subsídios e recursos metodológicos que possam apoiá-los na prática docente.

Mais do que ressaltar a relevância das discussões sobre a retomada do ensino de música nas escolas, com as justificadas preocupações de normatizar sua implantação, ou discutir as estratégias para a formação do contingente de professores necessários para o cumprimento de uma tarefa que se apresenta “homérica”, o presente artigo pretende contribuir com os educadores que estão atuando especificamente na educação básica, apresentando os fundamentos para uma abordagem da apreciação musical entre os alunos por intermédio de sequências didáticas.

Em nossa trajetória pessoal, lidamos com a educação musical desde o Ensino Infantil, passando pelas séries iniciais do Ensino Fundamental, o Ensino Médio e o Ensino Técnico de Nível Profissionalizante. Em todos esses diferentes contextos educacionais, observamos que, na maioria das vezes, os professores contam com poucos recursos materiais, poucas aulas disponíveis na grade curricular e com metodologias forjadas por um modo quase exclusivamente empírico, por sucessivos erros e acertos em meio ao trabalho cotidiano.

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

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

Partindo das considerações de Sekeff (2007), consideramos que

a música é repertoriada em um contexto social, cultural e ideológico; é igualmente definida por um tempo e uma época [...]; é fundamentada em teorias, princípios e leis que garantem a sua identidade (estilo, gênero, forma) e é sustentada por uma sintaxe de semântica autônoma que responde por sua legitimidade. Sendo assim, as diferentes

relações sonoras adquirem uma lógica intelectual e um significado psicológico tais que determinam (ou deveriam determinar) um efeito direto e objetivo sobre o ouvinte. (SEKEFF, 2007, p. 20).

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

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

Mas como equacionar o contato e o conhecimento dos diversos gêneros musicais dentro da escola, com aquilo que é a demanda dos *mass media* e as preferências pessoais dos alunos? Atualmente, uma parcela significativa dos adolescentes em idade escolar tem acesso não apenas ao rádio, citado por Eco (2004), mas ao *MP3 player*, Internet, 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 mesmo no rádio é, em sua finalidade, “um produto industrial que não mira a nenhuma intenção de arte, e sim à satisfação das demandas do mercado.” (ECO, 2004, p. 296). Esta exposição excessiva levaria à domesticação da escuta, convertendo-a em uma audição musical passiva, esvaziada de atenção e propósitos: “A lógica da produção massificada de bens culturais leva, sem dúvida, a uma padronização excessiva, relacionada à homogeneização do gosto e à ampliação do consumo.” (PENNA, 2008, p. 89).

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

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

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

## 1. Sobre os gêneros musicais

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

O termo *gênero musical* é empregado como um conceito mais específico (BEAUSSANT, 1997) do que *estilo musical*, sendo o último normalmente aplicado à música de concerto de tradição europeia, para reforçar características peculiares de um compositor ou um grupo de compositores e intérpretes que possuam traços comuns em sua produção<sup>2</sup>. Falamos em gêneros musicais

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

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

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

---

<sup>2</sup> Na música de concerto de tradição europeia, *estilo* remete a diferentes níveis de associação: ao compositor (o estilo de Mozart) ou as “escolas” composicionais (estilo francês ou italiano, no período barroco), conforme Massin (1997), Grout e Palisca (2007), Stravinsky (1996) e Harnouncourt (1998).

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

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

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

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

Em sua análise, Negus (1999) não descarta as questões mercadológicas que ajudam a conformar os variados gêneros musicais, especificando “como” e “onde” se investe o dinheiro que alimenta o mercado musical e reconhecendo um processo de retroalimentação

entre a indústria do entretenimento e os gêneros que gozam de maior aceitação junto ao público consumidor.

Autores como Bamberger e Brofsky (1967), Hobsbawm (1990), Bellest e Malson (1989), Tragtenberg (1999), Moraes (1983), Brackett (2002), Friedlander (2002), Lundquist e Szego (1998), Salzman (1970), Fabbri (1982), em obras que vão do campo da especulação musical – áreas como a História, a Musicologia e a Etnomusicologia – aos tratados sobre composição e arranjo musical – essencialmente práticos – nos dão pistas sobre como caracterizar gêneros musicais diversos como o *jazz*, o *rock* e o *samba*, apontando inclusive para categorizações pormenorizadas (FABBRI, 1982), os *subgêneros*<sup>3</sup>.

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

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

Naquela época, em um campus universitário no sul da Inglaterra, era quase um milagre encontrar alguém que compartilhasse esse tipo de paixão [*pelo jazz*]. Atualmente, um jovem talvez escute todo tipo de música. [...] Mas na nossa época, os gostos não eram tão variados. Os meus colegas se dividiam em dois grandes grupos: os hippies de

---

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

cabelos compridos e roupas esvoaçantes que gostavam de “rock progressivo” e os arrumadinhos de tweed que consideravam qualquer coisa que não fosse música clássica um barulho horrível. (ISHIGURO, 2010, p.39).

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

A contribuição do professor na promoção de uma cultura de paz e tolerância, fundada no respeito às preferências musicais das pessoas, apresenta-se como um elemento imperativo nas práticas docentes juntos aos alunos, a fim de se evitar comportamentos extremados na defesa de seus gostos, que resultem em formas de ofensa ou molestamento do outro.

Dentre os estudos consultados, observamos que alguns são exclusivamente devotados ao levantamento de um perfil psicossocial dos jovens, que seria supostamente revelado pelas suas preferências musicais, associando o comportamento dos indivíduos observados aos tipos de música que costumam escutar, como nos estudos empreendidos por Ilari (2006), Ballard et al. (1999), Farnsworth (1969), Rentfrow e Gosling (2003), Schwartz e Fouts (2003) e Tekman e Hortaçsu (2002). Esses autores buscaram aproximações entre a Musicologia, a Psicologia e a Sociologia, ao relacionarem a preferência por determinados gêneros musicais e a configuração de uma identidade pessoal e social entre indivíduos que possuem um gosto musical comum, o que influenciaria na rejeição ou adoção desses

nos grupos sociais. Constatamos que não existem conclusões satisfatórias ou definitivas sobre o assunto, que associem ou apresentem de modo inequívoco relações de causa-efeito entre padrões comportamentais e a preferência sobre certos tipos de música.

Compositores, professores e teóricos da música como Harnoncourt (1998), Barraud (2005), Bamberger & Brofsky (1969) e Murphey (1992) escreveram livros sobre como apreciar determinados gêneros e até mesmo compositores específicos, crendo que, ao explicar a sintaxe da composição dos autores do século XX, estariam prestando um serviço à apreciação de obras que tiveram pouco apelo junto aos ouvintes ou uma demanda restrita aos círculos acadêmicos ou musicófilos aficionados.

No Brasil existem tentativas entre autores de diferentes matizes de demarcar os gêneros musicais presentes no país, examinando seus aspectos musicais – materiais empregados, forma e estrutura – e extramusicais – fatores sócio-culturais e mercadológicos – como em Ulhôa (1997), Tinhorão (1974), Gava (2002), Lima Júnior (2003) e Napolitano e Wasserman (2000). Esses também nos servirão como referências para discutir as características identificadas nas peças brasileiras selecionadas para a elaboração das sequências didáticas.

Por entendermos que não existem gêneros mais ou menos adequados para o trabalho em sala de aula e o próprio modelo atual de produção e difusão musical tem 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; SWANWICK, 2002, p. 13).

Penna (2008) corrobora com a perspectiva multicultural de Lundquist e Szego (1998), afirmando ser ela desejável para os alu-

nos que estejam envolvidos em um processo de ensino e aprendizagem de fronteiras ampliadas:

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

Ressaltamos que o estudo dos gêneros musicais é um campo vasto e exaustivo, motivo óbvio pelo qual não nos deteremos em uma discussão minuciosa de seus conceitos e características pormenorizadas.

## **2. Sobre a apreciação musical**

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

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

A apreciação musical relaciona-se com uma escuta atenta dos sons, em meio ao *continuum* sonoro dos lugares onde habitamos ou em qualquer outra situação: “ [...] Sobre este fundo auditivo [...] a escuta se levanta, como o exercício de uma função de inteligência, isto é, de seleção. (BARTHES, 1984, p. 202).

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

1- [Uma escuta] orientada para indícios, o que determina que o cão e o homem estejam no mesmo nível quanto a escuta, pois o cão, por exemplo, escuta um ruído que o põe em alerta da mesma forma que a criança escuta os passos da mãe e também se põe em alerta;

2- Uma decodificação, o que nos diferencia dos animais, pois apenas o homem pode captar signos e escutar através da “leitura” destes códigos. Por exemplo, um trecho musical em que a leitura de um som de flauta executando uma melodia emula o canto de um pássaro.

3- Uma abordagem que desenvolve-se num espaço inter-subjetivo, onde considera-se também quem emite, e o papel do receptor como elemento ativo. (BARTHES, 1982 apud RIZZON, 2009, p.52).

O que os três níveis de escuta propostos por Barthes (1984) possuem em comum é o comprometimento do receptor. A *intencionalidade* dessa escuta, dada pela audição inteligente dos sons, é o princípio fundamental para a educação dos ouvintes na contemporaneidade. Esse conceito emerge no relato feito por Schafer (1991) sobre um encontro com estudantes secundaristas no Canadá, no ano de 1964, ao oferecer sua definição pessoal sobre *o que* seria a Música: “Música é uma organização de sons [...] com a intenção de ser ouvida.” (SCHAFER, 1991, p. 35).

Esta intenção torna-se intimamente relacionada ao ato de apreciar, pois a escuta atenta dos sons musicais e do próprio ambiente sonoro envolve estimar, avaliar, enfim, julgar aquilo que se ouve. A apreciação musical acaba, finalmente, por transcender a intencionalidade, pois consiste essencialmente em uma atividade de reflexão e

de lançamento de um juízo de valor sobre o objeto sonoro ou a obra musical.

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

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

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

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

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

materia musical. (STIFFT, 2009, p.30 apud BAMBERGER, 1994).

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

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

Em seu livro *A Basis For Music Education*, Swanwick (1979) repõe definitivamente o esquema de escuta de Barthes (1984) dentro do seu modelo de ensino C(L)A(S)P4, que considera a composição, a apreciação e a performance como as atividades musicais fundamentais:

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

---

4 Conforme exposto por França e Swanwick (2002), o modelo de educação musical proposto por Swanwick (1979) articula as partes fundamentais de uma experiência musical ativa, como a composição (C), apreciação (A) e performance (P), ao lado de atividades de apoio reunidas sob as expressões: aquisição de habilidades (skill acquisition - S) e estudos acadêmicos (literature studies - L). Os parênteses indicam que as últimas atividades são subordinadas ou periféricas.

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

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

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

Ao contrário de outros órgãos dos sentidos, os ouvidos são expostos e vulneráveis. Os olhos podem ser fechados, se quisermos; os ouvidos não, estão sempre abertos. Os olhos podem focalizar e apontar nossa vontade, enquanto os ouvidos captam todos os sons do horizonte acústico, em todas as direções. (SCHAFER, 1991, p.67).

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

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

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

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

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

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

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

por meio do qual a audiência ouve com tanta frequência certa canção ou peça musical que experimenta um agrado ao ouvi-la – oriundo muito mais do reconhecimento da-

quele trecho do que de qualquer qualidade própria que ela possuía. (ADORNO, 1941 apud DUARTE, 2007, p.130).

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Quais seriam os sinais externos desse envolvimento interno tão intenso? Seria possível ao pesquisador perscrutar esses sinais? Para alguns autores, discussões em grupo e outras incursões por meio de relatos e entrevistas seriam uma forma de manifestar esse processo subjetivo e obviamente invisível.

Sekeff (2007) nos relata possíveis influências que a apreciação musical poderia exercer sobre o indivíduo: na atividade e coordenação motora, no poder de comover o ser humano, estimular imagens, conduzir a atenção do ouvinte, estimular a criatividade e memória, aumentar o equilíbrio emocional ou possuir uma função de catarse e subjetivação (SEKEFF, 2007, p.118-120). Escutar a “música pela música”, em um apelo a constituição de um senso estético para a fruição das obras musicais, é uma das propostas de Kebach (2009):

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

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

A discussão sobre a apreciação e a introdução dos gêneros musicais na educação básica poderia estender-se por dois caminhos possíveis: nos termos postos pelas leis e orientações oficiais para a abordagem da música na escola e nas reais condições do processo de ensino e aprendizagem nas salas de aula brasileiras.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais de Arte solicitam que os alunos, desde o primeiro ciclo do Ensino Fundamental, elaborem uma apreciação significativa das formas, estilos e gêneros (BRASIL, 1997), configuradas pelas inúmeras combinações possíveis de sono-

ridades, dinâmicas e texturas musicais, explicitando-as por meio da voz, do corpo, de materiais sonoros disponíveis, de notações ou de representações diversas.

Esperava-se, portanto, que o aluno matriculado em uma escola brasileira, ao adentrar o Ensino Médio, tivesse experimentado uma gama diversificada de situações de apreciação musical, que seriam intensificadas nesta etapa conclusiva do ciclo de escolarização, quando o aluno, de acordo com os PCN do Ensino Médio (2000), seria requisitado a:

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

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

Por outro lado, observamos a situação prática da educação musical nas escolas. Nos últimos anos, estimulados pelo retorno oficial da música ao currículo e da produção cada vez mais constante de bibliografia especializada, os educadores têm se preocupado em introduzir a apreciação musical entre seus alunos, o que pode ser

confirmado pelas respostas oferecidas pelos professores que estão atuando regularmente, conforme a descrição efetuada no seção seguinte do presente texto.

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

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

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

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

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

para descrever o estado de humor evocado pela música ou a dramatização de seu conteúdo programático. (LEWIS; SCHIMIDT, 1990, p. 319, tradução nossa).

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

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

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

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

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

Deve-se aos poucos, utilizando-se de variados materiais sonoros musicais, ampliar a escuta, buscando uma cres-

cente valorização da música como um campo de conhecimento a ser explorado e uma possibilidade do desenvolvimento do senso crítico. (RIZZON, 2009, p. 53).

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

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

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

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

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

O professor atento deveria evitar a separação entre um determinado grupo de alunos e o restante da sociedade, combatendo preconceitos como: alunos de periferia só devem aprender rap ou samba, enquanto alunos de escolas “de centro” aceitariam e poderiam utilizar mais facilmente a música popular brasileira ou o jazz.

Esta separação é prejudicial, pois, ao expurgar do convívio com os variados gêneros musicais aqueles alunos que não se enquadram nos estereótipos elaborados pelo professor, verifica-se uma “guetização [que] leva a propostas curriculares que se voltam exclusivamente ao estudo dos padrões culturais específicos do grupo”. (PENNA, 2008, p.94). A ressignificação ou reinterpretção dos gêneros musicais na escola deve promover uma “síntese criativa”, quando submetidos “a um processo de diálogo, questionamento e reflexão acerca das produções artísticas” (CANEN; OLIVEIRA, 2002, p.64).

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

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

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

A baixa qualificação e problemas na formação dos profissionais certamente contribuem para que as situações descritas acima se tornem comuns e os problemas sejam perpetuados. No entanto, não há outra perspectiva senão a orientação desses profissionais, pois, se o professor não se submeter humildemente ao processo de descoberta das vantagens de um trabalho ampliado quanto aos gêneros musicais, suas palavras possivelmente soarão vazias, sem o apoio ativo e destacado do exemplo pessoal que revele um envolvimento profundo com a Música (KLEE, 2001, p.101).

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

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

Consideramos que o modelo de Swanwick reúne e integra as atividades práticas relacionadas à música:

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

Figura 1 – O sistema (T)ec(l)a de Educação Musical de Swanwick

Em uma perspectiva histórica, a performance/execução musical sempre tendeu a ser o aspecto predominante das atividades musicais no ensino básico e na própria formação dos professores de Música, por diversos motivos sobre os quais não discorreremos neste momento. Equilibrar as diferentes atividades seria parte do

planejamento das atividades pedagógicas, de modo a promover as diferentes habilidades e competências musicais nos alunos.

Quanto à apreciação musical, consideramos que a amplitude das referências musicais trabalhadas na escola, estimulando os alunos sobre diferentes gêneros, poderia ser acessada por meio de um envolvimento emocional mais intenso, que os mobilizasse para a atividade. Sem dúvida, uma tarefa complexa, mas que não poderia ser rejeitada pela escola:

Desde o início da vida, a maioria das pessoas está exposta a um conjunto limitado de estímulos musicais. O condicionamento cultural rapidamente se impõe, e a resposta emocional começa a ser influenciada por fatores externos, alguns fortuitos, como o estado emocional experimentado por uma pessoa durante a primeira audição de uma certa obra musical ou um certo trecho; alguns mais controláveis, como o grau de repetição de formas musicais características pertencentes a um certo estilo musical. [...] O fato de que existe motivação para prestar atenção nos sons e formas musicais, o fato de que uma reação emocional pode ser provocada e o fato de que existem alguns componentes da música que são comuns a todas as culturas musicais. (ROEDERER, 2002, p.266).

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

Diante de algum fenômeno desconhecido, de toda ocorrência musical nova ou inesperada, de algo perceptível, mas fora do “modelo” partilhado por nós em nossos grupos reflexivos, reagimos por aproximação, procurando elementos já presentes no mesmo modelo que construímos anteriormente. E o estranhamento de algum elemento não assimilável pode ser o ponto de partida para uma reestruturação de nossas concepções ou representações. (DUARTE; MAZZOTTI, 2006, p. 1292).

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

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

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

as diferentes poéticas musicais são social e culturalmente contextualizadas, articulando-se a diversas práticas sociais: distintas poéticas implicam modos diversos de usufruir/consumir determinadas manifestações musicais, de construir significações, de socializar e aprender a dominar os princípios de construção sonora daquela poética. (PENNA, 2008, p. 84).

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

Finalmente, entendemos que uma compreensão da música, em gêneros e culturas diversas, é resultado de uma experiência prática com ela. A experiência musical aumenta nosso entendimento do fazer musical e da interação com as pessoas que representam as tradições musicais das culturas do mundo. As maneiras de incluir os gêneros musicais nas aulas serão variadas. Podem organizar-se em torno dos gêneros musicais dominantes ou mais valorizados em nossa cultura, usando exemplos de música do mundo para fazer comparações ou fornecer um pouco de variedade a um estudo basicamente

monocultural. Outras possibilidades examinariam mudanças nas tradições musicais para demonstrar o papel social nessas transformações. É possível ainda abordar a sequência histórica do aparecimento de certos procedimentos musicais, identificando práticas comuns e os agentes responsáveis (intérpretes, compositores, críticos de música). Outra possibilidade seria estruturar o estudo musical em torno de uma série de conceitos musicais tais como timbre e forma; ou extramusicais, como tópicos sobre a indústria cultural e fatores sociais ligados à produção e apreciação da música.

Essas possibilidades poderiam ser consideradas através de uma atividade temática, um projeto ou, especialmente, uma sequência didática.

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

### **3. Emprego das sequências didáticas**

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

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

Originalmente, os autores consultados abordavam os gêneros textuais e orais; entretanto, pareceu-nos bastante adequada sua

transposição para os gêneros musicais, especialmente ao considerarmos a ausência de referências específicas para o uso de sequências didáticas no âmbito da educação musical.

Para Cristóvão e Machado (2006) os

modelos didáticos de gêneros são objetos descritivos e operacionais que, quando construídos, facilitam a apreensão da complexidade da aprendizagem de um determinado gênero. [...] O modelo permite visualizar as características de um gênero e, sobretudo, facilita a seleção das suas dimensões ensináveis para certo nível. (CRISTÓVÃO; MACHADO, 2006, p.551).

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

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

O esquema a seguir representa a base para uma sequência didática:

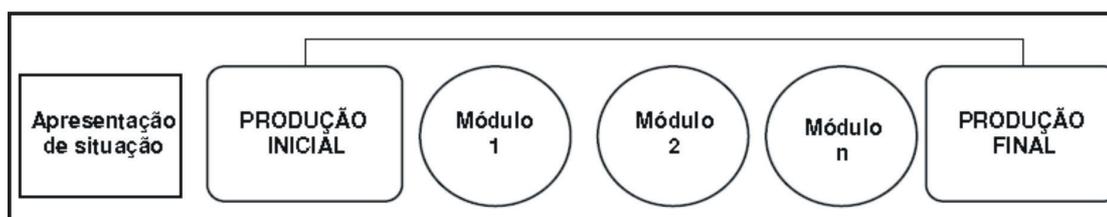


Figura 2 – Esquema da Sequência Didática

Fonte:(DOLZ et al., 2004, p. 98)

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

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

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

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

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

Figura 3 – Procedimentos para a elaboração de sequência didática ligada à apreciação de gêneros musicais

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; DOLZ, 1999, p.11).

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

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

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

As atividades propostas aos alunos através das sequências didáticas procuram atender à evocação de uma “estética da sensibilidade” prefigurada pelos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (2000), que apelam para a constituição de uma atitude criativa, curiosa e inventiva (BRASIL, 2000, p.62). A referida “estética da sensibilidade” relaciona-se “com nossa capacidade de apreender a realidade pelos canais de sensibilidade e põe em movimento uma disposição lúdica para a atividade criadora” (HERMANN, 2010, p.31). Em última instância, essa experiência estética deve visar a “possibilidade de ampliar nossa compreensão sobre nós

mesmos e sobre o mundo e aprimorar nossa capacidade de escolha.” (HERMANN, 2010, p.36).

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

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

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

- a) Sempre partir de um elemento musical ou extramusical familiar aos alunos: no caso da escuta do gênero funk, a canção “Não Quero Dinheiro” foi empregada primeiramente, devido à familiaridade dos alunos com as canções de Tim Maia;
- b) Estabelecer relações entre diferentes materiais musicais ou entre as diferentes seções de uma mesma peça musical através de elementos drasticamente contrastantes, como seções com dinâmicas opostas (forte-fraco), alterações na tonalidade ou no andamento da peça;
- c) Abandonar preconceitos e reduções simplistas sobre as preferências musicais dos indivíduos – como a suposição de que o aluno de escola periférica deve apreciar preferencialmente gêneros como o rap ou o hip hop – ao abordar os diferentes gêneros musicais durante as aulas.

A sistematização dos gêneros musicais nem sempre foi tarefa fácil, pois em algumas situações precisamos aliar as referências disponíveis – como no caso do jazz, em Hobsbawm (1990) e Bellest e

Mallson (1989) – ao conhecimento tácito, implícito nas práticas de músicos e professores mais experientes.

A adaptação das sequências didáticas nos modelos propostos por Dolz et al. (2004) para o ensino de gêneros musicais mostrou-se efetiva e resultou na produção de material didático, organizando “diretrizes para uma ação transformadora” (THIOLLENT, 2005, p.7), obtidas durante a pesquisa, 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 a situação escolar, cujas particularidades residem

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

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

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

Se ao menos uma parte dessa verdade puder ser perscrutada pelos nossos alunos do Ensino Básico, certamente os esforços empreendidos na sistematização dos conhecimentos relacionados à

apreciação dos gêneros musicais não terão sido em vão, mas serão vivos e significativos para todos os envolvidos no processo.

### **Considerações finais**

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

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

A qualidade e o comprometimento desta escuta quase ininterrupta podem ser discutidos na escola. O professor atento deve aproveitar interesse e envolvimento tão intenso, posicionando-se como

um facilitador do acesso aos gêneros musicais, ao selecionar material com reconhecido valor artístico dentre o assombroso volume de obras veiculadas na mídia, em meio àquilo que é considerado de qualidade inferior, “massificado”. Lidar com elementos familiares aos alunos pode ser uma boa estratégia para trazê-los ao encontro dos gêneros que pretendemos lhes apresentar.

Para fundamentar nossa exposição, procuramos apresentar uma definição dos gêneros musicais na contemporaneidade, expondo as delimitações propostas por autores brasileiros e estrangeiros e estabelecendo relações entre a apreciação musical e 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 nos materiais sonoros, para uma modalidade de escuta orientada para um sentido estético e mais amplo do fazer musical, considerando não somente os sons e recursos musicais imediatos, mas também os fatores exteriores que influenciam o momento de escuta da obra.

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

Certamente, a generalização de sua aplicação em outros contextos pedagógicos só será possível através de uma reflexão sobre as condições específicas dos alunos em questão, conforme observado por Barbier (2007), mas pode ser desejável como um ponto de apoio para o trabalho docente ao abordar o ensino de Música na escola brasileira.

## REFERÊNCIAS

ADORNO, T. W. O fetichismo na música e a regressão da audição. In: *Os pensadores*. Tradução Luiz João Baraúna. São Paulo: Nova Cultural, 1999, p. 65-108.

- BALLARD, M.E. et al. Genre of music and lyrical content: expectation effects. *The Journal of Genetic Psychology*, n. 160 (4), 1999. p. 476-487.
- BAMBERGER, J. S.; BROFSKY, H. *The art of listening: developing musical perception*. New York: Harpers & Row Publishers, 1967.
- BARBIER, R. *A pesquisa-ação*. Tradução Lucie Didio. Brasília: Líber Livro, 2007.
- BARRAUD, Henry. *Para compreender as músicas de hoje*. Tradução J. J de Moraes. 3 ed. São Paulo: Perspectiva, 2005.
- BARTHES, Roland. *O óbvio e o obtuso*. Porto: Edições 70, 1984.
- BASTIÃO, Z. Pontes Educacionais: uma proposta pedagógica em apreciação musical. In: Encontro Anual da ABEM. *Anais*, 13, 2004. Rio de Janeiro, 2004. 1 CD-ROM.
- BEAUSSANT, P. et al. As formas e os gêneros musicais. In: MASSIN, Jean & Brigitte. *História da Música Ocidental*. Tradução Costa et al. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1997.
- BELLEST, Christian; MALSON, Lucien. *Jazz*. Campinas: Papirus, 1989.
- BEYER, Esther (Org.). *Ideias em educação musical*. Porto Alegre: Editora Mediação 1999.
- \_\_\_\_\_. Apreciação musical por músicos experientes. In: BEYER, Esther; KEBACH, Patrícia (Org.). *Pedagogia da música: experiências de apreciação musical*. Porto Alegre: Editora Mediação, 2009. p.123-134.
- BORDIEU, Pierre. *La Distinction: critique sociale du jugement*. Paris: Minuit, 1979.
- BRACKETT, Keith. Musical Meaning: genres, categories and crossover. In: HESMONDHALDGH, David; NEGUS, Keith (Org.) *Popular music studies*. London: Arnold Publishers, 2002. p. 65-83.
- BRASIL. Congresso Nacional. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96. *Diário Oficial da União*. Brasília, 24 de dezembro de 1996.
- \_\_\_\_\_. Congresso Nacional. Lei Complementar nº11769/08 de 18 de agosto de 2008. *Diário Oficial da União*. Brasília, 19 de agosto de 2008.
- \_\_\_\_\_. Ministério da Educação (SEF). Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental: arte. Brasília: MEC/SEF, 1997.
- \_\_\_\_\_. Ministério da Educação (SEMTC). Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio. Parte II: linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília: MEC, 2000.

- CALDEIRA, F. *Apreciação Musical*. São Paulo: Fermata do Brasil, 1971.
- CANEN, Ana; OLIVEIRA, Ângela M. A. de. Multiculturalismo e Currículo em Ação: um estudo de caso. *Revista Brasileira de Educação*. n.21,set/dez. Rio de Janeiro: 2002, p.61-74.
- CHEVALLARD, Y. *La Transposition didactique: du savoir savant au savoir enseigné*. Paris: Ed. La Fenseé Sauvage, 1991.
- COPLAND, Aaron. *Como ouvir e entender música*. Rio de Janeiro: Artenova, 1974.
- COUTO, Ana Carolina Nunes; SANTOS, Israel Rodrigues Souza. *Por que Vamos Ensinar Música na Escola? Reflexões sobre conceitos, funções e valores da Educação Musical Escolar*. *Revista Opus*, Goiânia, v. 15, n. 1,jun. 2009. p. 110-125.
- CRISTÓVÃO, V. L. L.; MACHADO, A. R. A construção de modelos didáticos de gêneros: aportes e questionamentos para o ensino de gêneros. *Linguagem em (Dis)curso*. v.6, n.3, Tubarão: set./dez. 2006. p.547-573.
- DOLZ, Joaquim et al. Sequências Didáticas para o Oral e a Escrita: apresentação de um procedimento. In: ROJO, Roxane; CORDEIRO, Glaís S. (Org.). *Gêneros orais e escritos na escola*. Tradução Roxane Rojo e Glaís Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2004. p.95-128.
- DUARTE, Rodrigo. Sobre a possibilidade de uma ética da escuta musical. In: DUARTE, Rodrigo; SAFATLE, Vladimir (Org.). *Ensaio sobre música e filosofia* São Paulo: Associação Editorial Humanitas, 2007. p.127-146.
- DUARTE, Mônica de A.; MAZZOTTI, Tarso B. *Representações Sociais de Música: aliadas ou limites do desenvolvimento das práticas pedagógicas em música?* Educ. Soc., Campinas, vol. 27, n. 97, set./dez. 2006. p. 1283-1295. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>
- ECO, Umberto. *Apocalípticos e integrados*. 6. ed. Tradução Pérola de Carvalho. São Paulo: Perspectiva, 2004.
- FABBRI, Franco. A Theory of Musical Genres: two applications. In: Horn, D.; TAGG, P. *Popular Music Perspectives*. Göteborg and Exeter: International Association for the Study of Popular Music, 1982. p. 52 - 81.
- FARNSWORTH, P.E. *Social psychology of music*. Ames: Iowa State University Press, 1969.
- FONTEERRADA, Marisa T. de O. *De tramas e fios: um ensaio sobre música e educação*. 2. ed. São Paulo: UNESP / FUNARTE, 2008.

- FRANÇA, Cecília C.; SWANWICK, Keith. Composição, apreciação e performance na educação musical: teoria, pesquisa e prática. *Revista Em Pauta*, v.13, n.21, p. 5-41, dez. 2002.
- FRIEDLANDER, Paul. *Rock and Roll: uma história social*. Rio de Janeiro: Editora Record, 2002.
- GAVA, José E. *A linguagem harmônica da bossa nova*. São Paulo: Editora UNESP, 2002.
- GROUT, Donald J.; PALISCA, Claude V. *História da música ocidental*. 4. ed. Lisboa: Gradiva, 2007.
- HARNONCOURT, Nikolaus. *O discurso dos sons*. Tradução Marcelo Fagerlande. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1998.
- HERMANN, Nadja. *Autocriação e horizonte comum: ensaios sobre educação ético-estética*. Ijuí: Ed. Unijuí, 2010.
- HOBBSAWM, Eric. *História social do jazz*. 2 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.
- ILARI, Beatriz. Música, comportamento social e relações interpessoais. *Revista Psicologia em Estudo*. Maringá, v. 11, n. 1, jan./abr. 2006. p. 191-198.
- ISHIGURO, Kazuo. *Noturnos: histórias de música e anoitecer*. Tradução Fernanda Abreu. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.
- JOHNSON, J. J. Who needs the classical music? Cultural Choice and Musical Value. New York: Oxford University Press, 2002. In: CLARKE, Eric F. *Ways of Listening: an ecological approach to the perception of musical meaning*. New York: Oxford University Press, 2005.
- KEBACH, Patrícia. Processos de interação social em ambiente de educação musical. In: BEYER, Esther; KEBACH, Patrícia (org). *Pedagogia da Música: experiências de apreciação musical*. Porto Alegre: Editora Mediação, 2009. p.97-108.
- KLEE, Paul. *Sobre a arte moderna e outros ensaios*. Tradução Pedro Sussekind. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2001.
- LEWIS, B.E.; SCHMIDT, C. P. Listeners Response to Music as a Function of Personality Type. *Journal of Research in Music Education*, n. 39, 1991. p. 311-321.
- LIMA JÚNIOR, Fanuel M. de. *A elaboração de arranjos para canções populares para violão solo*. Dissertação de Mestrado. Campinas, 2003.

- LUNDQUIST, B. ; SZEGO, C. K. *A music education perspective in music of the world's cultures: a source book for music educators*. United Kingdom. ISME, 1998.
- MACHADO, A. R.; CRISTÓVÃO, V. L. A construção de modelos didáticos de gêneros: aportes e questionamentos para o ensino de gêneros. *Linguagem em (Dis)curso*. Tubarão/SC, v.6, n.3, set./dez. 2006. p.547-573.
- MARTÍN-BARBERO, Jesus. *Communication, culture and hegemony*. London: Sage Publications, 1993.
- MERRIAM, A. P. *Ethnomusicology: discussion and definition of the Field*. Chicago: Aldine, 1967.
- MORAES, J. J. de. *O que é música*. São Paulo: Brasiliense, 1983.
- MURPHEY, Tim. *Music & song*. New York: Oxford University Press, 1992.
- NAPOLITANO, Marcos; WASSERMAN, Maria C. Desde que o samba é samba: a questão das origens no debate historiográfico sobre a música popular brasileira. *Revista Brasileira de História*, São Paulo, n. 39/20, 2000.
- NEGUS, Keith. *Music genres and corporate cultures*. London: Routledge Press, 1999.
- ORTEGA Y GASSET, José. *A rebelião das massas*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2002.
- PENNA, Maura. *Reavaliações e buscas em musicalização*. São Paulo: Loyola, 1990.
- \_\_\_\_\_. *Música (s) e seu ensino*. Porto Alegre: Editora Sulina, 2008.
- QUIGNARD, Pascal. *Ódio à música*. Tradução Ana Maria Scherer. Rio de Janeiro: Rocco, 1999.
- REIMER, Bennett. *A philosophy of music education*. New Jersey: Prentice Hall, 1989.
- RIZZON, Flávia G. A Música e Suas Significações. In: BEYER, Esther; KEBACH, Patricia (Org). *Pedagogia da música: experiências de apreciação musical*. Porto Alegre: Editora Mediação, 2009. p.51-68.
- ROEDERER, Juan G. *Introdução à física e psicofísica da música*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2002.
- SACKS, Oliver. *Alucinações musicais*. Tradução Laura T. Motta. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

SALZMAN, Eric. *Introdução à música do século XX*. Rio de Janeiro: Zahar, 1970.

SÃO PAULO. *Proposta curricular do Estado de São Paulo: Arte*. Coordenação Maria Inês Fini. São Paulo: SEE, 2008.

SCHAFER, Murray. *O ouvido pensante*. Tradução Marisa Fonterrada et al. São Paulo: UNESP, 1991.

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

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. *Os gêneros escolares: das práticas de linguagem aos objetos de ensino*. ANPED n°. 11 Mai/Jun/Jul/Ago. ANPED, 1999. p. 5-16. Disponível em <[http://www.anped.org.br/rbe/rbedigital/RBDE11/RBDE11\\_03\\_BERNARD\\_E\\_JOAQUIM.pdf](http://www.anped.org.br/rbe/rbedigital/RBDE11/RBDE11_03_BERNARD_E_JOAQUIM.pdf)> Acesso em: 20 jun. 2009.

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

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

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

STRAVINSKY, Igor. *Poética musical em seis lições*. Tradução Luiz Paulo Horta. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1996.

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

\_\_\_\_\_. *Musical knowledge: intuition, analysis and music education*. Routledge: London, 1994.

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

THÉBERGE, Paul. “Plugged in”: technology and popular music. In: FRITH, Simon et al. *The cambridge companion to pop and rock*. Edinburg: Cambridge University Press, 2001. p.3-25.

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

TINHORÃO, José R. *Pequena história da música popular*. Petrópolis: Vozes, 1974.

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

ULHÔA, Martha T. de. *Nova histórias, velhos sons: notas para ouvir e pensar a música popular brasileira*. Debates v.1, n.1, p. 80-101, 1997.

WUYTACK, J. & PALHEIROS, G. *Audição Musical Activa*. Porto: Associação Wuytack de Pedagogia Musical, 1995.