

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO
CENTRO DE LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA
MESTRADO E DOUTORADO EM MÚSICA

APRECIÇÃO MUSICAL NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL:
EXPERIÊNCIAS DE ESCUTA DE MÚSICA INSTRUMENTAL

LEONARDO DO NASCIMENTO RODRIGUES

RIO DE JANEIRO – 2017

LEONARDO DO NASCIMENTO RODRIGUES

APRECIÇÃO MUSICAL NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL:
EXPERIÊNCIAS DE ESCUTA DE MÚSICA INSTRUMENTAL

Dissertação submetida ao Programa de Pós-Graduação em Música do Centro de Letras e Artes da UNIRIO, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre, sob a orientação da Professora Salomea Gandelman.

RIO DE JANEIRO – 2017

Catálogo informatizado pelo(a) autor(a)

R696 Rodrigues, Leonardo do
Apreciação Musical nos anos iniciais do ensino fundamental: experiências de escuta de música instrumental / Leonardo do Rodrigues. -- Rio de Janeiro, 2017.
141 f.

Orientadora: Salomea Gandelman.
Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Programa de Pós-Graduação em Música, 2017.

1. Apreciação Musical. 2. Música instrumental. 3. Ensino Fundamental. I. Gandelman, Salomea, orient.
II. Título.



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO - UNIRIO

Centro de Letras e Artes - CLA

Programa de Pós-Graduação em Música - PPGM

Mestrado e Doutorado

APRECIÇÃO MUSICAL NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: experiências de
escuta de música instrumental

por

LEONARDO DO NASCIMENTO RODRIGUES

BANCA EXAMINADORA

Salomea Gandelman

Professora Doutora Salomea Gandelman (orientadora)

Roberta Garcia Sobreira

Professora Doutora Silvia Garcia Sobreira

Sara Cohen

Professora Doutora Sara Cohen

Conceito:

Aprovado

AGOSTO DE 2017

Ao professor Paulo David Amorim Braga (*in memoriam*), por ter me orientado na elaboração do meu pré-projeto, tornando assim possível meu ingresso no mestrado, e também por toda sua dedicação em prol da educação musical, trabalho que infelizmente foi interrompido de forma precoce, mas que ainda assim produziu grandes frutos.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior — pela concessão da bolsa de estudos, que me possibilitou melhores condições de dedicação e desenvolvimento desta pesquisa.

Agradeço imensamente à Prof^a. Salomea Gandelman, orientadora desta investigação, por toda a atenção, dedicação e pelas riquíssimas contribuições para este trabalho e, sobretudo, por ter acreditado desde o início em minha proposta de pesquisa e ter depositado em mim confiança para o desenvolvimento deste trabalho.

Às professoras Dr^a Silvia Sobreira (UNIRIO) e Dr^a. Sara Cohen (UFRJ) — que constituíram a banca de avaliação dessa dissertação — pelas importantíssimas contribuições ao trabalho. O momento da defesa, e também das correções, foram, sem dúvida, de grande aprendizado e amadurecimento para mim.

Aos professores do PPGM-UNIRIO, Dr. Luiz Otávio Braga, Dr^a Ermelinda Paz, Dr^a. Martha Ulhoa, Dr^a. Luciana Requião e Dr^a. Inês Rocha, por contribuírem para a minha formação acadêmica e pessoal.

Ao Prof. Dr. Giann Mendes Ribeiro, da UERN, por ter gentilmente me orientado para o processo de seleção em 2015.

À todos da Escola Municipal Presidente Tancredo Neves em Barra Mansa RJ – onde foi realizada a pesquisa – em especial à diretora Michelle, à professora Tatielle e aos alunos da turma 303.

Aos amigos da Escola SESI – Barra Mansa, escola onde atuo como professor, pelo apoio recebido nesses dois anos e por ter entendido as vezes em que precisei me ausentar ou realizar mudanças em dias ou horários de aulas.

Aos meus pais, Otilia Aparecida do Nascimento Rodrigues e Miguel Neto Rodrigues, pelo apoio, carinho e incentivo de sempre na busca dos meus ideais.

A minha irmã, Magda do Nascimento Rodrigues, pelas revisões ortográficas dos textos e por sempre torcer pelo meu sucesso.

Ao meu primo Edson Nascimento e sua esposa Elizabeth Mattos, por terem gentilmente me hospedado em sua residência no Rio durante todo o primeiro semestre do curso.

Aos amigos que fiz nesse mestrado, Felipe Pacheco e Oscar Cordeiro, pela amizade e pelas ótimas conversas que tivemos, sempre muito proveitosas.

RESUMO

Esta dissertação trata de uma experiência de apreciação musical com alunos do 3º ano do ensino fundamental de uma escola pública. O repertório abordado foi o de música instrumental visando principalmente verificar se sua prática poderia levá-los a uma maior familiarização com repertório de tal tipo e, conseqüentemente, ao aumento do interesse pelo mesmo. Para atingir os objetivos propostos foram utilizadas as seguintes modalidades de escuta: *Escuta musical livre* (ZAGONEL, 2008); *Apreciação musical expressiva - ilustração musical* (BASTIÃO, 2014); *Apreciação musical audiovisual* (BOAL-PALHEIROS e WUYTACK, 1996; CASNÓK, 2015); *Escuta de repertório sugerido pelos alunos* (CONSTANTINO, 2012; SOUZA e TORRES, 2009; BASTIÃO, 2014); *Apreciação da história musical "Pedro e o Lobo"* de Serguei Prokofiev (BOAL-PALHEIROS, 1996; ZAGONEL, 2008; BASTIÃO, 2014); e *Paisagem Sonora e Limpeza de Ouvidos* (SCHAFER, 2011). Para a coleta dos dados foram utilizados *questionário de avaliação inicial*, de modo a conhecer melhor a relação dos alunos com a música em seus cotidianos; *questionário das aulas*, para saber a opinião dos alunos sobre as atividades desenvolvidas em cada aula; *filmagens*, como maneira de registrar o comportamento e as reações dos alunos durante a realização das práticas de escuta; *entrevista final*, que permitiu, ao final do processo, saber o que os alunos pensaram a respeito das experiências de apreciação musical e se houve alguma transformação em suas formas de escutar e de se relacionar com a música a partir das práticas desenvolvidas. A análise dos dados foi realizada sob a forma de *avaliação qualitativa* proposta por Demo (1991) e Hoffman (1995), como meio de refletir sobre o desenvolvimento deste trabalho com a turma, sobretudo sobre as propostas e procedimentos empregados para a escuta e o repertório levados à sala de aula. A partir dessa análise dos dados foi possível perceber que, embora os alunos tenham revelado previamente não possuírem familiaridade com a música instrumental, a experiência de escuta de música instrumental provocou neles um aumento significativo no interesse pelo gênero; que as práticas de escuta provocaram uma maior conscientização quanto à importância de escutar música com atenção; que os procedimentos utilizados para preparar os alunos para a apreciação foram eficazes e bem aceitos pela turma, entre outros aspectos relevantes. Com base nos resultados da investigação, concluiu-se que a apreciação musical é uma forma adequada de proporcionar experiências musicais a alunos de ensino fundamental, sendo tal prática capaz de promover transformações significativas nas formas de escuta desses estudantes, em suas relações com a música, com a diversidade musical existente e com o colega, mostrando ser possível que os alunos se abram para escuta musical do que lhes é menos familiar e também para a escuta do outro.

Palavras chave: apreciação musical; música instrumental; ensino fundamental

ABSTRACT

This master thesis is about an experience of musical appreciation with students of the 3rd year of a primary school. The repertoire used was instrumental music and the purpose was to observe if its practice could lead them to a familiarization with this type of music and consequently to an increase of the interest of the students by this repertoire. In order to reach the proposed objectives, the following listening modalities were used: *Free musical listening* (ZAGONEL, 2008); *Expressive musical appreciation - musical illustration* (BASTIÃO, 2014); *Audiovisual musical appreciation* (BOAL-PALHEIROS and WUYTACK, 1996; CASNÓK, 2015); Listening of songs suggested by the students (CONSTANTINO, 2012; SOUZA e TORRES, 2009, BASTIÃO, 2014); Musical history *Peter and the Wolf* by Serguei Prokofiev (BOAL-PALHEIROS, 1996; ZAGONEL, 2008; BASTIÃO, 2014); *Soundscape* and *Ear Cleaning* (SCHAFER, 2011). For the data collection, an initial *evaluation questionnaire* was used, in order to better understand the relationship of students with music in their daily lives; *questionnaire of the classes*, to know the opinion of the students about the activities developed in each class; *filming*, as a way of recording students' behavior and reactions during listening practices; a *final interview* that allowed to know the opinion of students about the experiences of musical appreciation at the end of the process and whether there was any transformation in their ways of listening and relating to music through listening practices. Data analysis was performed as a *qualitative evaluation* proposed by Demo (1991) and Hoffman (1995), to reflect on the development of this work with the class, especially on the proposals and procedures used for listening and repertoire taken to the classroom. At the end of the investigation, the analysis of the evaluations made by the students themselves revealed that the experience of listening to instrumental music caused in them a significant increase of interest for this genre; an increase in awareness of the importance of listening to music with attention; the techniques used to prepare students for listening were effective and well accepted by the group, among other relevant aspects. From the results of the research, it was concluded that musical appreciation is an adequate way of providing musical experiences to elementary school students, and this practice is adequate for promoting changes in the way these students listen, in their relations with music, with musical diversity and with the colleague, showing that it is possible for the students to open themselves to musical listening of what is less common to them and also to an improvement of the listening ability in dialogues and personal relationships.

Keywords: musical appreciation; instrumental music; elementary school

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Perguntas do questionário feito aos alunos.....	53
Quadro 2: Cite algumas de suas músicas preferidas:.....	55
Quadro 3: Como você conheceu as músicas citadas?.....	56
Quadro 4: Quais os seus artistas favoritos?.....	58
Quadro 5: Quais os seus 'tipos' preferidos de música?.....	58
Quadro 6: Quais tipos de música os seus familiares costumam escutar em casa?..	60
Quadro 7: Como você costuma escutar essas músicas (celular, computador etc.)?..	61
Quadro 8: Você gosta de escutar música fazendo outras atividades? Quais?.....	62
Quadro 9: Quando escuta uma música você geralmente sente vontade de (marque uma ou mais opções)	63
Quadro 10: Você estuda algum instrumento? Qual?	64
Quadro 11: Você participa de algum grupo musical em igrejas ou comunidades? O que você faz nesse grupo (canta, toca instrumento)?.....	66
Quadro 12: Previsão das aulas ao longo dos três meses.....	73
Quadro 13: Respostas orais dos alunos/ intervenções do professor – 1ª aula.....	86
Quadro 14: Comportamento e reações dos alunos – 1ª aula	87
Quadro 15: Respostas dos alunos – 2ª aula.....	90
Quadro 16: Comportamentos e reações dos alunos – 2ª aula.....	91
Quadro 17: Respostas aos questionários – 3ª aula.....	96
Quadro 18: O que você achou dessa música? – 3ª aula.....	97
Quadro 19: O que você achou dessa atividade? – 3ª aula	97
Quadro 20: O que mudou da primeira para a segunda vez que escutou a música? - 3ª aula.....	98
Quadro 21: O que esta música te fez sentir ou imaginar? – 3ª aula.....	99
Quadro 22: Respostas orais dos alunos – 3ª aula.....	99
Quadro 23: Primeira escuta (somente auditiva) – 3ª aula.....	100
Quadro 24: Segunda escuta (audiovisual) – 3ª aula.....	100
Quadro 25: Comportamentos e reações dos alunos – 4ª aula.....	102
Quadro 26: Comportamentos e reações dos alunos – 5ª aula.....	107
Quadro 27: Respostas aos questionários – 5ª aula.....	108
Quadro 28: Comportamentos e reações dos alunos – 6ª aula.....	109
Quadro 29: Respostas dos alunos aos questionários – 6ª aula.....	110
Quadro 30: Comportamentos e reações dos alunos – 7ª aula.....	112
Quadro 31: Respostas dos alunos aos questionários – 7ª aula.....	115
Quadro 32: Comportamentos e reações dos alunos – 8ª aula.....	118
Quadro 33: Respostas dos alunos aos questionários.....	119
Quadro 34: O que mais chamou sua atenção nas aulas de apreciação musical?..	121
Quadro 35: O que mudou para você em seu jeito de escutar música?.....	123
Quadro 36: Em sua opinião, qual a coisa mais importante que você aprendeu nessas aulas de música?.....	124

Quadro 37: O que você acha de escutar música instrumental?.....	125
Quadro 38: Você acha que a turma passou a se comportar melhor depois que começou a ter essas aulas?.....	126
Quadro 39: Tem alguma coisa que você gostaria que tivesse sido feito nessas aulas de música e que não fizemos?.....	127
Quadro 40: Se fosse para continuar tendo essas aulas de apreciação, você gostaria que continuassem, ou não?.....	128

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	12
CAPÍTULO 1 APRECIÇÃO MUSICAL: ideias, conceitos e reflexões.....	17
1.1 Apreciação musical: fatores sociais e formação cultural.	17
1.1.1 - O papel da escuta musical na formação cultural do indivíduo.....	17
1.1.2 - A decadência do gosto	19
1.1.3 - Audição regressiva	21
1.1.4 - A <i>indústria cultural</i>	23
1.1.5 - A semiformação e possíveis saídas para o problema da escuta musical....	24
1.2 Formas de escutar música.....	27
1.2.1 As formas de escutar música segundo Moraes (1983).....	27
1.2.2 Os tipos de ouvinte para Theodor Adorno.....	29
1.2.3 Formas de escuta musical segundo Granja (2006).....	33
1.2.3.1 A classificação de escuta de Santaella (2001 <i>apud</i> Granja 2006).....	35
1.2.4 Comparação entre os conceitos dos autores estudados.....	37
1.3 O que é apreciação musical?.....	39
1.3.1 Apreciação musical: conceitos e ideias.....	41
1.4 Percepção musical e apreciação: diferenças e semelhanças entre modos de escuta	45
CAPÍTULO 2 AVALIAÇÃO INICIAL – turma 303 da Escola Municipal Pres. Tancredo Neves em Barra Mansa – RJ	51
2.1 Perfil da turma e aspectos sócio culturais.	51
2.2 Preferências musicais e hábitos de escuta dos alunos.....	53
CAPÍTULO 3 METODOLOGIA.....	67
3.1 Instrumento de coleta de dados.....	67
3.2 Referencial teórico.....	67
3.3 Procedimentos metodológicos para as atividades de apreciação musical.....	69
3.4 Desenvolvimento/descrição das aulas.....	75
3.4.1 1ª aula – 20 de setembro de 2016.....	75
3.4.2 2ª aula – 27 de setembro de 2016.....	76
3.4.3 3ª aula – 04 de outubro de 2016.....	77
3.4.4 4ª aula – 11 de outubro de 2016.....	79
3.4.5 5ª aula – 25 de outubro de 2016.....	80
3.4.6 6ª aula – 08 de novembro de 2016.....	81
3.4.7 7ª aula – 22 de novembro de 2016.....	82
3.4.8 8ª aula – 13 de dezembro de 2016.....	83
CAPÍTULO 4 ANÁLISE DOS DADOS – avaliação.....	85
4.1 1ª aula: Introdução à apreciação de música instrumental.....	86
4.1.1 Observações sobre a aula/filmagem.....	86
4.1.2 Reflexões sobre 1ª aula.....	88
4.2 2ª aula: “Japurá River” (Philip Glass).....	90

4.2.1	Observações sobre a aula/filmagem.....	90
4.2.2	Reflexões sobre a 2ª aula.....	93
4.3	3ª aula: “Arabesque nº 1” (Claude Debussy).....	96
4.3.1	Respostas escritas dos alunos ao questionário.....	96
4.3.2	Respostas dos alunos aos questionários.....	97
4.3.3	Observações sobre a aula/filmagem.....	99
4.3.3.1	Respostas orais dos alunos.....	99
4.3.4	Comportamentos e reações.....	100
4.3.5	Reflexões sobre a 3ª aula.....	100
4.4	4ª aula: Apreciação de músicas sugeridas pelos alunos.....	102
4.4.1	Observações sobre a aula/filmagem.....	102
4.4.2	Reflexões sobre a 4ª aula.....	105
4.5	5ª aula: História Musical “Pedro e o Lobo” (Sergei Prokofiev).....	107
4.5.1	Observações sobre a aula.....	107
4.5.2	Reflexões sobre a 5ª aula.....	108
4.6	6ª aula: “Limpeza de Ouvidos” e re-escuta de repertório.....	109
4.6.1	Observações sobre a aula.....	109
4.6.2	Respostas dos alunos aos questionários.....	110
4.6.3	Reflexões sobre a 6ª aula.....	111
4.7	7ª aula: “Limpeza de Ouvidos” II e re-escuta de repertório apresentado na aula anterior.....	112
4.7.1	Observações sobre a aula.....	112
4.7.2	Resposta dos alunos aos questionários.....	115
4.7.3	Reflexões sobre a 7ª aula.....	116
4.8	8ª aula: Ilustração musical da “Arabesque nº 1” de Claude Debussy.....	118
4.8.1	Observações sobre a aula.....	118
4.8.2	Reflexões sobre a 8ª aula.....	119
4.9	Avaliação da entrevista final aos alunos.....	121
4.10	Avaliação final.....	128
	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	135
	REFERÊNCIAS.....	138

INTRODUÇÃO

Escutar música é provavelmente uma das atividades de lazer e entretenimento mais praticadas pelas pessoas no dia a dia. O advento de tecnologias como a do formato *MP3* e a popularização dos aparelhos portáteis como os *smartphones*, possivelmente, tornaram a relação das pessoas com a música mais intensa e cada vez mais presente em seus cotidianos. É provável que nunca se tenha escutado tanta música quanto na chamada “era digital”, pois, as referidas tecnologias permitiram que as pessoas fossem capazes de escutar música em praticamente qualquer lugar. Devido à portabilidade desses novos formatos e dispositivos — mais um fator relevante —, escutar música vem se tornando algo cada vez mais solitário e individual; com o uso dos aparelhos portáteis e dos fones de ouvido, cada indivíduo passou a poder escolher livremente o que quer escutar, criando e gerenciando suas próprias *playlists*. O ouvinte contemporâneo parece estar cada vez mais isolado em seu universo musical, fazendo da música algo mais “pessoal” e menos “social”.

Pelo fato de ter a música se tornado mais acessível às pessoas, inclusive de forma gratuita, por meio de *downloads* e *streamings*, é importante, talvez mais do que nunca, buscar compreender como a audição musical vem se processando no dia a dia das pessoas, ou seja, como elas geralmente costumam escutar música; qual o nível de engajamento com suas músicas preferidas; se realmente as “escutam” ou simplesmente as “ouvem”¹ de forma descompromissada e desatenta; e ainda, se por meio de um trabalho educativo-reflexivo seria possível levar os ouvintes — no caso desta pesquisa, alunos do ensino fundamental — a escutar de forma mais atenta, comprometida, reflexiva e, talvez, podendo até ir além da escuta puramente de lazer e entretenimento, para uma audição mais significativa e estética.

Diante das reflexões apresentadas surge a seguinte questão: de que maneira um trabalho de escuta pode levar alunos do ensino fundamental a transcenderem suas formas de se relacionar com a música, de modo a levá-los a desenvolver outras maneiras de escutar e, conseqüentemente, ao aumento de

¹ Granja (2006) considera que “*escutar* é um processo mais elaborado que *ouvir*”. Segundo o autor “*Ouvir* é captar fisicamente a presença do som [...] *Escutar*, por outro lado, é dar significado ao que se ouve. Em poucas palavras, poderíamos dizer que o *ouvir* refere-se ao conforto do previsível, enquanto o *escutar* demanda uma predisposição para a acuidade sonora”. (GRANJA, 2006, p. 65 grifos nosso). E é com esses sentidos que os termos *escutar* e *ouvir* serão empregados ao longo do presente texto.

interesse por linguagens musicais diversas? Esta questão se mostra bastante pertinente, pois, ainda que se saiba que os estudantes escutam música com grande frequência em seus cotidianos (sobretudo por mídias portáteis como *smartphones* e celulares), parece razoável considerar que a escola poderia potencializar essa prática, expandindo suas capacidades de escuta musical e sonora. “Embora varie de pessoa para pessoa, a habilidade para a escuta musical pode ser desenvolvida. Infelizmente, essa habilidade não recebe atenção devida na escola” (GRANJA, 2006, p. 67).

Nesta dissertação a *apreciação musical*, seu tema central, é entendida como prática que objetiva estimular e desenvolver nos alunos da escola regular uma escuta musical ativa, promover experiências que lhes permitam ampliar seus repertórios de gêneros e linguagens musicais, bem como refletir e compreender melhor o que escutam.

Partindo desta ideia geral de apreciação musical, construída a partir de conceitos de inúmeros autores que serão vistos a seguir, formulou-se a hipótese de que a apreciação musical seria um instrumento adequado para promover uma “transformação” na forma de escutar música dos alunos. Através dela, os estudantes poderiam expandir suas habilidades de escuta concentrada e interessada, melhor assimilar linguagens musicais que lhe são menos familiares, e até mesmo desenvolver interesse por elas. Como consequência desse processo, espera-se também que sua prática se reflita na capacidade de comunicação desses alunos, pois ao desenvolverem maior atenção à escuta musical e sonora, poderão, em suas relações sociais, seja em ambiente escolar ou em contextos diversos, passar a dialogar de forma mais harmoniosa, escutando o outro.

A partir do conceito geral e da hipótese apresentados acima, buscou-se, nesta pesquisa, entre outras coisas, observar como os alunos se sentem e comportam ao apreciarem música instrumental e a investigar se a prática da apreciação musical poderia levá-los a desenvolver maior interesse por este tipo de música.

Música instrumental é aqui entendida como um conjunto formado por obras ou arranjos musicais que não contenham letra ou qualquer texto cantado, mas em que apenas os instrumentos são responsáveis por todas as partes, acompanhamento, ritmo e linhas melódicas. Pelo fato de a música instrumental não possuir letra, os alunos poderiam encontrar um sentido pessoal para ela, sem serem

influenciados pelas ideias do texto, baseando-se somente na linguagem puramente musical da obra escutada².

Inúmeros são os autores que defendem a apreciação musical como ferramenta indispensável ao desenvolvimento musical dos alunos em um trabalho de educação musical. Swanwick (2003) a considera como uma das prioridades em uma aula de música, juntamente com atividades de execução e composição, enquanto Granja (2006, p. 67) reforça sua importância ao afirmar que “por meio de uma escuta atenta o ouvinte pode ampliar seu repertório de ‘relações sonoras’ conhecidas”. Além desses, outros autores como Boal-Palheiros; Wuytack (1996), Del Ben (1997), Zagonel (2008) e Bastião (2014) atestam a relevância de tal prática para a formação musical, cultural e artística dos alunos, sobretudo na escola regular, e ainda apresentam formas de trabalhar a escuta musical, mostrando que inúmeras são as abordagens que podem levá-los a desfrutar da experiência de apreciação e da escuta significativa em música.

Outra referência para o trabalho de educação musical e de apreciação, na escola regular são os *Parâmetros Curriculares Nacionais* – PCN’s, mais especificamente os PCN’s Arte (BRASIL, 1997). Neste documento, encontram-se propostas para o ensino de música que, embora bastante gerais, apontam um direcionamento para o desenvolvimento do trabalho de educação musical no contexto da educação básica brasileira. Inclusive, há nele um espaço destinado exclusivamente a diretrizes para a prática da apreciação musical intitulado “Apreciação significativa em música: escuta, envolvimento e compreensão da linguagem musical” (BRASIL, 1997, p. 55-56). No referido texto, encontram-se propostas de abordagens em apreciação, como as que se leem em “Percepção e identificação dos elementos da linguagem musical”, “Identificação de instrumentos e materiais sonoros”, “Apreciação e reflexão sobre músicas da produção regional, nacional [...]” (ibidem, p. 55) entre outras ideias que, além de apresentarem formas gerais de se explorar a escuta musical, reforçam a importância de sua prática no contexto escolar.

No presente trabalho, considera-se que a importância da *apreciação musical* reside, entre outros ganhos, em proporcionar aos alunos experiências de escuta

² Tendo sido a forma instrumental o critério fundamental para a escolha das obras, nesta pesquisa utilizou-se tanto a música erudita de concerto quanto a música popular instrumental.

capazes de transformar suas relações com a música, levando-os à fruição de obras, gêneros e linguagens musicais diversas, ampliando as suas formas de escuta e tornando-os ouvintes mais conscientes, reflexivos e, sobretudo, mais sensíveis à música. Caberia, portanto, à escola e ao professor, estimular os alunos a apreciarem novos tipos de música e novas formas de apreciação, além das que já lhe são familiares.

A partir das ideias de apreciação musical apresentadas até aqui, foram estabelecidos como objetivos principais dessa pesquisa:

- 1) Verificar se a prática da apreciação musical nos anos iniciais do ensino fundamental pode, de fato, contribuir para a formação de gostos, preferências musicais e hábitos de escuta dos alunos, e ainda, se ela pode levá-los a expandir seus repertórios de escuta musical por meio de experiências de apreciação de linguagens musicais que lhes sejam menos familiares, no caso específico desta pesquisa, a linguagem da música instrumental;
- 2) Desenvolver um programa de atividades de escuta musical que possa ser aplicado a turmas de alunos do ensino fundamental.

A pesquisa foi realizada com uma turma de 3º ano do ensino fundamental da Escola Municipal Presidente Tancredo Neves, no bairro Piteiras, na cidade de Barra Mansa, sul do estado do Rio de Janeiro. O pesquisador já havia atuado nesta escola como professor de música no ano de 2010 e a ela retornou somente em 2016 para a realização desta pesquisa, desenvolvida em oito aulas, entre os meses de setembro e dezembro, com uma turma de 25 alunos, formada por 13 meninos e 12 meninas com idade média de nove anos.

Como anteriormente registrado, as atividades de apreciação musical foram elaboradas com base em ideias e propostas de formas e modalidades de escuta musical de diferentes autores, como por exemplo, “Apreciação Musical Expressiva” (BASTIÃO, 2014), escuta musical livre (ZAGONEL, 2008), apreciação musical áudio visual (BOAL-PALHEIROS; WUYTACK, 1996; CASNÓK, 2015), “Paisagem Sonora” e “Limpeza de Ouvidos” (SCHAFER, 2011), entre outras.

A dissertação foi estruturada da seguinte maneira:

No primeiro capítulo, “Apreciação Musical: conceitos e definições” buscou-se alicerçar a pesquisa sobre ideias e concepções que permitissem levar a um maior aprofundamento na temática em tela, abordando questões como os diferentes “tipos de ouvintes” e seus diversos modos de escutar música; conceitos sobre apreciação musical e no que consistiria sua prática; diferenças entre apreciação e percepção musical; e sobre fatores sociais, formação cultural e influências da “indústria cultural” na forma de “consumir” música na sociedade contemporânea.

No segundo capítulo, “Avaliação Inicial”, foram apresentados dados e informações sobre a turma com a qual foi realizada a pesquisa e sobre seu contexto social e cultural. O objetivo do capítulo foi conhecer melhor as relações desses alunos com a música em seus cotidianos, seus gostos e preferências musicais, seus hábitos de escuta, as influências recebidas, entre outros aspectos necessários à realização da pesquisa.

No terceiro capítulo foi exposta a metodologia utilizada nas aulas de apreciação musical, a forma como foi planejada cada uma das atividades, os procedimentos utilizados para realizá-las e os autores que alicerçaram cada uma das práticas levadas à sala de aula. Além disso, foram apresentados os instrumentos empregados na coleta de dados, na elaboração e aplicação dos questionários e entrevistas.

O quarto capítulo foi destinado à avaliação das aulas e à análise dos dados coletados, mostrando a forma como esses dados foram trabalhados e a maneira como se chegou a determinadas conclusões. O pensamento sobre avaliação baseou-se em Demo (1987) e Hoffman (1995). O texto introdutório do capítulo preocupou-se em mostrar sob quais óticas foram pensadas as avaliações das aulas e os dados coletados. Ao final do capítulo foram apresentados os dados e aspectos mais recorrentes e relevantes encontrados nas “Reflexões” de cada aula, com o objetivo de apresentar de forma crítica, um panorama dos resultados da pesquisa.

Nas “Considerações Finais”, foram apresentadas as conclusões da investigação, observado se os objetivos propostos no início da pesquisa foram alcançados, de que maneira e até que ponto foram alcançados, além da recomendação de futuras pesquisas a respeito de outros aspectos relevantes sobre o tema que carecem de investigações.

CAPÍTULO 1

APRECIÇÃO MUSICAL: ideias, conceitos e reflexões

1.1 *Apreciação musical*: fatores sociais e formação cultural.

Por meio dos seus sentidos, o indivíduo estabelece contato com o mundo exterior e com ele interage, observa, percebe e analisa os diversos fenômenos e assim vivencia um conjunto de experiências que formarão sua identidade, seu caráter e sua maneira de se relacionar com o mundo.

Já a experiência estética acontece pela interação desse indivíduo com as mais diversas produções artísticas, e para que ela ocorra de maneira enriquecedora é importante que esse indivíduo esteja aberto para vivenciá-la, que disponha de recursos de apreensão artística apropriadas, pois somente assim estará de fato apto a assimilar o material artístico e atribuir-lhe um significado (PENNA, 2008).

Em relação à música, a interação ocorre primeiramente por meio da escuta, prática presente em todos os estágios do desenvolvimento musical, pois, logicamente, não há fazer musical sem escuta, sendo ela o início e o fim de todo o processo (SWANWICK, 1979, 2003).

1.1.1 O papel da escuta musical na formação cultural do indivíduo

Se é principalmente por meio da escuta³ que o indivíduo estabelece contato com o universo musical, sua prática deveria ser mais enfatizada nos processos de formação em música, como pensa Swanwick (2003), que em seu modelo CLASP⁴ atribui à *apreciação musical* um papel de destaque dentro dos itens considerados indispensáveis em uma aula de música. Este autor enfatiza particularmente a importância de o professor ser capaz de ouvir o discurso musical de seus alunos, tocando suas próprias composições, assim como a importância de os alunos ouvirem os discursos musicais uns dos outros, condição que abre as portas não só

³ Os termos *escuta* e *apreciação musical* serão empregados como sinônimos ao longo de todo o trabalho.

⁴ A sigla CLASP representa o modelo metodológico proposto por SWANWICK (1979), e é formado pelas letras iniciais das atividades que considera como indispensáveis em uma aula de música: *Composition* (Composição); *Literature* (Literatura); *Appreciation* (Apreciação); *Skills* (Técnicas); e *Performance* (Execução). No Brasil essa sigla é também conhecida como TECLA: *Técnica* (T); *Execução* (E); *Composição* (C); *Literatura* (L) e *Apreciação* (A), em uma tradução para o português.

para a escuta dos mais variados tipos de repertório, como, em plano mais geral, para a escuta do diferente, abertura, na vida, para a possibilidade de diálogo.

Além de Swanwick, diversos autores como Caldeira-Filho (1971), Copland (1974), Boal-Palheiros e Wuytack (1996), Granja (2006), Del Ben (2007), Zagonel (2008), Bastião (2009; 2014) também reconhecem a escuta como prática fundamental no processo de formação musical.

Embora esses autores deixem claro a importância e até mesmo a necessidade, da prática da *apreciação musical* no processo de formação cultural do indivíduo e alguns inclusive proponham abordagens e atividades de escuta, ainda há inúmeros pontos importantes a serem discutidos, que vão além das questões educacionais, devendo ser tratados sob ótica filosófica e sociológica, de modo a melhor compreender a maneira como as pessoas se relacionam com a música na sociedade contemporânea e quais mecanismos estão por trás de seus hábitos de escuta.

Inicialmente, é preciso contextualizar e refletir sobre as atuais práticas de escuta musical dos alunos. Em função da forte presença das mídias de massa, sobretudo a *internet* e a televisão, torna-se infrutífera qualquer reflexão sobre *apreciação musical* e educação que não leve em consideração a realidade inconteste da influência desses veículos no modo como os alunos “enxergam” a música e a cultura e a forma como eles se relacionam com as mesmas.

É fato que esses veículos vêm abrindo, e cada vez mais, um leque quase infinito de possibilidades de acesso à música. Com a popularização da *internet* e dos canais de *TV a Cabo*, especializados em shows e videoclipes, as pessoas em geral se veem diante de uma simultaneidade de estímulos ao consumo de modismos e tendências musicais. Sobretudo os jovens, que se sentem, muitas vezes, atraídos e dominados por conteúdos amplamente difundidos pelas mídias, sem que façam uma reflexão em torno do conteúdo por elas oferecido, quase sempre de forma unilateral, e sem que conheçam de fato, outros repertórios e possibilidades de apreciação da música.

A fim de refletir sobre as práticas de escuta musical na atualidade, seus problemas e suas possibilidades, é importante considerar todo um corpo teórico-filosófico que vem sendo produzido ao longo de décadas. Vários filósofos e pensadores trataram de inúmeras questões ligadas à *indústria cultural*, à *cultura de massas* e à mercantilização da música, ou seja, à maneira como o objeto artístico-

musical vem, cada vez mais, sendo tratado como simples mercadoria a ser consumida. Essas questões, inevitavelmente, influenciam os processos de escuta e as relações dos ouvintes com a música na atualidade.

Um dos pensadores que mais se debruçou sobre tais questões foi Theodor W. Adorno que dedicou grande parte de seus escritos e reflexões a temas como *indústria cultural*, fetichização da música, regressão das formas de audição musical (tema de especial importância para o presente trabalho) e ainda sobre educação e problemas na formação cultural dos indivíduos (teoria da semiformação), questões de grande valor para os estudos sobre a formação *pela e para* a escuta musical.

1.1.2 A decadência do gosto

Logo no início de seu célebre texto *O Fetichismo da Música e a Regressão da Audição*, Adorno já critica a ideia de “gosto pessoal”, denunciando sua decadência. Para ele, o próprio conceito de gosto estaria ultrapassado, não havendo mais campo para a escolha, visto que não se poderia mais chamar de “gosto” algo que na verdade seria meramente fruto de uma “imposição” da *indústria cultural*:

Se perguntarmos a alguém se ‘gosta’ de uma música de sucesso lançada no mercado, não poderemos furtar-nos à suspeita de que o gostar e o não gostar já não correspondem ao estado real [...] Em vez do valor da própria coisa, o critério de julgamento é o fato de a canção de sucesso ser conhecida de todos. (ADORNO, 1996a, p. 66).

Para esse pensador, a decadência do gosto se justifica pela perda da individualidade, uma vez que o indivíduo, enquanto ser autônomo, deixou de existir, tornando-se apenas parte da massa que obedece cegamente à moda musical de seu tempo, criada e imposta pelas *mídias*: se não há individualidade, de fato não há uma escolha pessoal.

Já não há espaço algum para o indivíduo, cujas exigências são ilusórias, ou seja, forçadas a se moldarem aos padrões gerais [...]. A liquidação do indivíduo constitui o sinal característico da nova época musical em que vivemos. (ADORNO, 1996a, p. 73).

Essa perda da individualidade seria decorrente da produção padronizada dos bens de consumo, a chamada *standardização*, que oferece às pessoas os

mesmos produtos, levando todos a fazerem as mesmas coisas, a usufruírem dos mesmos bens de consumo.

Entretanto, se o indivíduo liquidado aceita realmente e com paixão a exterioridade consumada das convenções como critério, deve-se dizer que a época áurea do gosto irrompeu num momento em que não há mais gosto algum. (ADORNO, 1996a, p. 80).

O autor observa que tudo é muito semelhante na cultura contemporânea, ocorrendo uma homogeneização nos vários planos da cultura e da sociedade. O processo de “nivelamento cultural” seria fruto do controle das massas pelo capital e pelo sistema articulado por detrás do mesmo, fazendo com que “necessidades iguais sejam satisfeitas com produtos estandardizados” (ADORNO, 2002, p. 6).

Em seu outro trabalho, *Sobre Música Popular* (1941), Adorno e Simpson demonstram que a *estandardização* tem como intuito proporcionar uma fácil familiarização da música pelo ouvinte, por meio de formas pré-estabelecidas e padrões harmônicos recorrentes, garantindo que “o *hit* acabará conduzindo tudo de volta para a mesma experiência familiar, e que nada de fundamentalmente novo será introduzido” (ADORNO; SIMPSON, 1941, p. 116). Para ele, esta seria a característica fundamental da música popular e um dos pontos em que difere da *música séria*.

No entanto, para assegurar o sucesso de suas produções, a indústria cultural se utiliza de outro mecanismo, aparentemente contraditório, que implica em oferecer um produto estandardizado que, ao mesmo tempo, apresente aspectos de novidade, para que assim seja aceito, como afirma Morin (1977):

A indústria cultural deve, pois, superar constantemente uma contradição fundamental entre suas estruturas *burocratizadas-padronizadas* e a originalidade (individualidade e novidade) do produto que ela deve fornecer. (MORIN, 1977, p. 25).

Diante dessas afirmações, e de modo a entender todo o processo, é necessário observar uma cadeia de ocorrências que vem contribuindo para estabelecer a atual forma de escuta musical das massas. Essa cadeia está estruturada da seguinte maneira: a *estandardização* leva à *perda da individualidade*, que leva à *decadência do gosto* e, conseqüentemente, à sua *ausência*, culminando em uma escuta musical limitada e problemática, à qual Adorno se refere como *audição regressiva*.

1.1.3 *Audição regressiva*

Segundo Adorno (1996a), a audição regressiva é um estágio da escuta musical própria dos ouvintes modernos, em que o indivíduo é condicionado a aceitar de forma passiva a música que lhe é imposta, e, quando resolve “escolher”, acaba exigindo novamente o mesmo que lhe foi oferecido, como crianças geralmente fazem. “Os ouvintes e os consumidores em geral precisam e exigem exatamente aquilo que lhes é imposto insistentemente” (ADORNO, 1996a, p. 89-91). Além disso, o processo de regressão da audição está também ligado a um mecanismo de simplificação da música, e à sua adaptação a uma linguagem “infantilizada”, que garante o fácil entendimento e a aceitação das massas, e que, no entanto, impedem-na de evoluir, de passar para um estágio seguinte, de maior amadurecimento, pois “a audição infantil requer sempre as soluções mais cômodas e comuns” (ADORNO, 1996a, p. 97).

Os ouvintes, vítimas da regressão, comportam-se como crianças. Exigem sempre de novo, com malícia e pertinácia, o mesmo alimento que uma vez lhes foi oferecido [...]. Para tais ouvintes, elabora-se uma espécie de linguagem musical infantil, que se distingue da linguagem genuína porque o seu vocabulário consta exclusivamente de resíduos e deformações da linguagem artística musical. (ADORNO, 1996a, p. 96).

E ainda, essa forma de audição caracteriza-se pela alternância constante entre esquecimento e reconhecimento na qual “constata-se uma regressão quanto à possibilidade de uma outra música, oposta a essa” (ADORNO, 1996a, p. 90). A razão de tal fenômeno atingir a sociedade e a sua maneira de se relacionar com a música seria, sobretudo, a forma como a música vem sendo produzida e difundida, que leva à “infantilização” da apreensão musical. “A audição regressiva relaciona-se manifestadamente com a produção, através do mecanismo de difusão, o que acontece precisamente mediante a propaganda” (ADORNO, 1996a, p. 90).

Este parece ser um fenômeno bastante presente na atual forma de escuta musical das pessoas, sobretudo pela grande quantidade de *hits* lançados ininterruptamente pela *indústria cultural*. Esses *hits*, que geralmente obedecem a “fórmulas de sucesso”, acabam por se limitar a uma pequena diversidade de gêneros, sendo as mídias (rádio, televisão e *internet*) as responsáveis por essa propagação unidimensional que, ao mesmo tempo em que manipula as massas,

impondo o que deve ser apreciado, utiliza-se da demanda criada por ela mesma para lançar novos *hits* e assim perpetuar um círculo vicioso que se retroalimenta. No entanto, Morin (1977, p.47) levanta a seguinte questão: “a cultura de massa é imposta do exterior ao público ou reflete as necessidades do público?”. Às vezes se torna impossível saber se de fato a *indústria cultural* se utiliza das massas ou o contrário. O fato é que se trata de um fenômeno que muitas vezes impede essas *massas* de uma transcendência cultural, de reconhecer outros valores e de ir além do que é estabelecido por esse sistema.

Dentro da problemática da regressão da audição, Adorno (1996a) discute ainda, de forma mais específica, a maneira desconcentrada com que as massas escutam a música da atualidade, pois, já que não se trata mais de gosto pessoal, mas de puro modismo, essa seria a única maneira de se escutar tal música, sem que ela se torne insuportável.

O modo de comportamento perceptivo, através do qual se prepara o esquecer e o rápido recordar da música de massas, é a desconcentração. Se os produtos normalizados e irremediavelmente semelhantes entre si, exceto certas particularidades surpreendentes, não permitem uma audição concentrada sem se tornarem insuportáveis para os ouvintes, estes, por sua vez, já não são absolutamente capazes de uma audição concentrada. (ADORNO, 1996a, p. 92).

O entretenimento provocado pela “nova” música é uma via de mão dupla: ao mesmo tempo em que provoca distração e prazer, leva à perda da capacidade de comunicação. A música passou a ser utilizada como fundo para outras atividades e já não se escuta mais de forma concentrada, mas de maneira passiva e distraída. (ADORNO, 1996a, p.66-67)

No texto *Sobre Música Popular*, o pensador trata ainda da *distração* e *desatenção* na escuta, porém, denunciando ser este um fenômeno próprio da música popular, que cumpre o papel de puro entretenimento, utilizado para aliviar as massas das pressões impostas pelo trabalho e ajuda-las a repor as energias antes de voltarem à atividade produtiva. Devido às circunstâncias, esse tipo de música é geralmente ouvido de forma distraída e desatenta, pois a demanda de seu público é de “um relaxamento que não envolva nenhum esforço de concentração” (ADORNO; SIMPSON, 1941, p. 137).

No entanto, a função de entretenimento da música popular pode criar a falsa impressão de ser benéfica às massas, mas, na verdade, o que o autor se propõe a mostrar é que a *indústria cultural* se aproveita desta “carência” da classe trabalhadora para ganhar popularidade e estabelecer-se.

1.1.4 A *indústria cultural*

Indústria cultural é um termo criado por Theodor Adorno e Max Horkheimer — este último também importante filósofo da Escola de Frankfurt — para designar o mecanismo de “coisificação” da arte e da cultura, que vem transformar a música, o cinema e as artes visuais em produtos destinados a simples consumo e entretenimento das massas na sociedade capitalista. Esse sistema busca ainda estabelecer hábitos de consumo para os bens culturais produzidos por ele mesmo, utilizando-se largamente da técnica e dos meios de difusão cultural (ADORNO; HORKHEIMER, 2002).

Para conceituar esse movimento, surgido a partir da primeira metade do século XX e produzido “segundo as normas maciças da fabricação industrial”, Morin (1977) utiliza o termo *Cultura de Massas*, ao invés de *Indústria Cultural*, referindo-se a ela como uma *Terceira Cultura*, “oriunda da imprensa, do cinema, do rádio, da televisão, que surge, desenvolve-se, projeta-se, ao lado das culturas clássicas — religiosas ou humanistas — e nacionais”. (MORIN, 1977, p. 14).

No entanto, independente dos termos, o mais importante para este trabalho é compreender de que forma o estabelecimento de uma *Indústria Cultural* (ou *Cultura de Massas*) implicaria na fruição artística das massas e no seu reconhecimento dos valores culturais.

A respeito disso, Morin (1977) contribui com a seguinte afirmação:

Enfim, a orientação consumidora destrói a autonomia e a orientação estética próprias da cultura cultivada [...]. O produto cultural está estritamente determinado por seu caráter industrial de um lado, seu caráter de consumação diária de outro, sem poder emergir para a autonomia estética. (MORIN, 1977, p. 18).

Os interesses mercadológicos se sobrepõem às diretrizes artísticas, visando atingir às grandes massas e, conseqüentemente, garantir o lucro financeiro. A maneira como o *capital* trata os bens culturais termina por atingir diretamente as

relações das massas com tais bens, pois, se não há estímulo para a fruição estética, e somente para consumo e entretenimento, o indivíduo dificilmente conseguirá reconhecer a autonomia e os valores artísticos e culturais das artes (dança, música, artes visuais, cinema, etc.).

No caso específico da música, presume-se que o fenômeno da *indústria cultural* interfira de maneira avassaladora na forma como as massas vêm se relacionando com a música e no modo de apreciá-la. Se os mecanismos de difusão cultural (rádio, televisão, *internet*) estimulam quase que somente a escuta unidimensional de uma música comercial e estandardizada, é até compreensível que as pessoas se vejam distantes e desinteressadas na apreciação de outros estilos de música que não sejam aqueles oferecidos pelo “monopólio cultural”.

1.1.5 A semiformação e possíveis saídas para o problema da escuta musical.

Uma das possíveis causas para essa audição descomprometida também se encontra na própria formação geral do indivíduo. Em seu texto “Teoria da semicultura”, Adorno aponta os problemas na formação cultural das massas, resultantes de uma educação geralmente limitada, voltada não para o desenvolvimento da autonomia e a liberdade das pessoas, mas para o preparo delas para o “mercado de trabalho”, em uma dinâmica constante de produção e consumo. Diante dessas condições impostas pelos interesses do capitalismo, a sociedade muitas vezes reconhece pessoas como “bem sucedidas” somente por terem alcançado determinado *status* social e econômico, sem levar em consideração seu nível geral de formação cultural. Muitos indivíduos “formados” dentro desse panorama apresentam inúmeras deficiências em seu processo de desenvolvimento intelectual: seu preparo técnico-acadêmico é voltado quase que exclusivamente para sua área de atuação, sem estímulo ao desenvolvimento de sua sensibilidade para o reconhecimento de valores da cultura universal, ou da sua própria cultura. Este fenômeno é o da chamada *semiformação*, conforme defendido por Adorno (1996b).

A *semiformação*, presente em praticamente todos os estratos da sociedade, mostra-se, inclusive, como uma estratégia sagaz para o controle das massas, mantendo-as “cegas”, alienadas e vulneráveis a manipulações diversas. Através da semiformação, o capital mantém sob seu controle tanto os “diplomados” — os

“doutores” tão reverenciados pelo senso comum, geralmente formados de maneira somente parcial, apenas dentro do âmbito de sua profissão — quanto a classe operária, que normalmente dispõe de menos condições de acesso aos estudos. Desse modo, torna-se possível assegurar que as massas — formadas não apenas com base nas condições econômicas, mas pelo nível de alienação e dependência — sejam ao mesmo tempo produtoras e consumidoras, dispondo de poucas condições críticas para se oporem ao sistema econômico implantado.

Essa teoria mostra ainda que, por muito tempo, as formas de dominação capitalista destituíram a classe trabalhadora do acesso aos bens culturais e ao ócio, tempo disponível necessário para sua formação cultural, e essa desigualdade entre as classes tentou ser compensada pela implantação de uma educação popular, que logo se mostrou insuficiente para reverter a situação (ADORNO, 1996b, p. 3). Assim, o proletariado, quase sempre excluído de acesso à formação, passa a ter que usufruir um conteúdo cultural “ajustado” a sua condição, perpetuando assim sua realidade (ADORNO, 1996b, p. 3).

O filósofo aponta ainda a contradição existente entre a ideia de formação e os modelos adotados pelos sistemas de ensino, pois, se formação depende de autonomia, estaria por princípio impedida de se realizar:

A formação tem como condições a autonomia e a liberdade. No entanto, remete sempre a estruturas pré-colocadas a cada indivíduo em sentido heteronômico e em relação às quais deve submeter-se para formar-se. Daí que, no momento mesmo em que ocorre a formação, ela já deixa de existir. Em sua origem está já, teleologicamente, seu decair. (ADORNO, 1996b, p. 5).

Pierre Bourdieu (1974) reforça essa ideia, pois, para ele, o sistema educacional seria mais um mecanismo de legitimação cultural estabelecido através de imposição, que apresenta uma dinâmica interna de “seleção” dos conteúdos e assuntos a serem difundidos e ensinados e, conseqüentemente, consagrados, em detrimento de outros que, na maioria das vezes, são ignorados e esquecidos:

[...] toda ação pedagógica define-se como um ato de imposição de um arbitrário cultural [...] o sistema de ensino cumpre inevitavelmente uma função de legitimação cultural ao converter em cultura legítima [...] o arbitrário cultural que uma formação social apresenta pelo mero fato de existir e, de modo mais preciso, ao reproduzir, pela delimitação do que merece ser transmitido e adquirido e do que não merece. (BOURDIEU, 1974, p. 120).

Dessa maneira, a crise da formação cultural não seria um problema apenas de ordem pedagógica; inclusive as inovações nesse setor seriam ineficientes para impedi-la. Assim, são necessárias mais e melhores reflexões e investigações acerca dos “fatores sociais que interferem positiva ou negativamente na formação cultural” (ADORNO, 1996b, p. 1).

Se o problema da formação cultural está antes de tudo ligado a fatores sociais, e se a educação se mostra, muitas vezes, veículo de afirmação da *semicultura*, dever-se-ia pensar práticas educacionais de escuta musical capazes de romper com a realidade que se apresenta, aliando o pensamento didático e pedagógico às questões socioculturais. Assim, é necessário primeiramente reconhecer as experiências e vivências musicais dos alunos, levando-os a uma re-escuta e a reflexões acerca de seus repertórios, para, então, introduzir outros conteúdos musicais que os levem a uma experiência musical mais profunda e abrangente.

Mas quais seriam, de fato, esses “outros conteúdos”? Qual seria a música adequada para o trabalho de *apreciação musical* na educação básica brasileira? Diante de tudo que foi discutido até este ponto, somos levados a entender primeiramente que não se deve simplesmente tentar sobrepor uma nova realidade musical à anterior. Inclusive, é importante evitar inicialmente fazer “juízos de valor” em relação aos “gostos” musicais dos alunos. A questão não é simplesmente substituir uma coisa pela outra, mas estimulá-los a desenvolver novas referências musicais, expandindo seus horizontes sonoros e criando melhores condições de formação de seus repertórios de gêneros musicais, estilos, artistas, etc. A educação deve contribuir para o processo de formação dos alunos, não deixando que ele fique somente a cargo dos veículos de difusão, ou melhor, das *mídias*.

Para isso, será preciso que o professor educador musical trabalhe sobre dois aspectos da formação pela escuta: o *como escutar* e o *que escutar*, aspectos a serem abordados mais adiante, no capítulo referente à metodologia.

No tópico seguinte serão apresentadas formas de escuta musical e tipos de ouvinte comuns na sociedade, para que se possa melhor compreender as maneiras como as pessoas, de um modo geral, se comportam ao escutarem música e o “uso” que as mesmas podem vir a fazer dela em seu dia a dia.

1.2 Formas de escutar música

Em uma investigação sobre *apreciação e escuta musical*, é fundamental, antes de tudo, ter conhecimento sobre as variadas formas de se escutar música e de se responder ao estímulo sonoro-musical. É indispensável ao investigador reconhecer os tipos de ouvintes mais comuns, as reações que podem ter durante a apreciação de uma música e sua interação com ela.

Nas próximas subseções serão expostas as concepções de alguns autores sobre maneiras de escutar música e, a partir delas, reflexões que propiciem maior compreensão e mais consciência das possibilidades da escuta musical e das implicações de cada uma das modalidades em um trabalho de *apreciação musical*.

1.2.1 As formas de escutar música segundo Moraes (1983)

Em seu livro *O que é Música*, Moraes (1983) dedica um capítulo exclusivamente para discorrer sobre as formas de escutar música. Dentre as inúmeras modalidades, o autor destaca três como sendo as formas dominantes: *ouvir com o corpo; ouvir emotivamente; ouvir intelectualmente*⁵.

Ouvir com o corpo caracteriza-se como uma forma de resposta corporal aos estímulos sonoros, em que o corpo e algumas de suas partes e funções (pele, coração, respiração, etc) entram em sintonia com a música, chegando a levar o indivíduo a estados de delírio, euforia e transe, às vezes, de forma inconsciente. É esse, segundo o autor, o estado mais bruto, mais primitivo da audição, “É um momento onde a música se plasma ao corpo” (MORAES, 1983, p. 63). Assim, essa escuta não se restringe à dança, é uma forma de externalizar o fenômeno sonoro, de responder com algum tipo de movimento ao estímulo musical sentido pelo corpo.

Ouvir emotivamente caracteriza-se pela atribuição de sentimentos à música escutada. Diferente do estágio anterior, o ouvinte passa a se utilizar de adjetivos (bonito, magnífico, triste, etc) para descrever as sensações provocadas pela obra. “Sai da sensação bruta e entra no campo dos sentimentos” (MORAES, 1983, p. 65). O autor afirma que ouvir emotivamente nada mais é que “ouvir a si mesmo”, pois, segundo ele, o ouvinte busca por meio da música reforçar aquilo que

⁵ Moraes (1983) emprega o termo *ouvir* no sentido de escuta ativa e não como simples recepção sonora, como feito por Granja (2006).

nele já existe. No entanto, sob seu ponto de vista, essa forma de escuta quase nunca leva o ouvinte a uma compreensão da obra, do objeto musical propriamente. Ao focar somente os aspectos que levam à emoção, perde-se a consciência do “agente provocador”, que seria a estrutura, a composição musical em si, com seus aspectos técnicos e elementos que, combinados, são responsáveis pelas características da obra. Acrescenta o autor que ouvir emotivamente é muitas vezes o hábito dos “críticos” musicais, que enfocam suas análises somente em aspectos emocionais e de gosto pessoal, apenas apontando ser tal intérprete superior a outro ou ser sua voz mais ou menos “bonita”. Julgamentos como esses, baseados unicamente em gostos e preferências pessoais seriam, na visão do autor, um modo de esconder a incapacidade de fazer uma avaliação técnica mais profunda (MORAES, 1983, p. 65).

Ouvir intelectualmente caracteriza-se por apreender a forma e a estrutura da música, percebendo como o compositor combina os vários elementos de que dispõe para atingir determinados resultados musicais. Esse processo pode ser explicado pelo fato de a música não buscar representar objetivamente algo existente fora dela, ou seja, “ela não expressa nada a não ser sua própria estrutura” (MORAES, 1983, p. 68). Ao contrário do poema e da pintura, que se utilizam de palavras e imagens para representar realidades fora delas, a música só poderia, segundo esse autor, ser escutada pelo “ouvido do intelecto”. Essa forma de escuta pode provocar no ouvinte outro tipo de prazer: o da *emoção estética*, que consiste em perceber, compreender e sentir a estruturação e as nuances de uma peça. Diferente do tipo anterior de ouvinte, que simplesmente se emociona com a música ao escutá-la, sem necessariamente compreendê-la, esse tipo de ouvinte se encanta e se deslumbra, sobretudo, com a capacidade criativa do compositor, com o modo como ele articula os elementos musicais dentro da obra, e com a beleza proveniente de sua criação artística. A música, nesse caso, seria um “labirinto” a ser desbravado, um desafio constante, que se renovaria a cada nova audição, um mundo de descobertas a serem feitas pelo ouvinte consciente, com bagagem e conhecimentos prévios, para compreender os eventos musicais e valorizá-los em maior ou menor grau.

Ao final do texto, o autor considera que “as três categorias dominantes que levantamos até aqui não existem tão independentemente assim umas das outras” e que “nessa medida, talvez fosse possível dizer que a segunda engloba a primeira e

que a terceira incorpora as duas primeiras” (MORAES, 1983, p. 70). Quando se escuta com o corpo, por exemplo, essa forma prevalece sobre as demais, não significando necessariamente que, nesse momento, as outras formas de escuta deixem de existir.

1.2.2 Os tipos de ouvintes para Theodor Adorno

Em seu livro “Introdução à Sociologia da Música”⁶, Adorno apresenta oito tipos de ouvinte⁷ típicos da sociedade contemporânea. A classificação foi feita com base nas atitudes musicais e nos comportamentos comuns dos ouvintes. No artigo “A ‘tipologia da escuta’ de Theodor Adorno”, Tomás (2005) sintetiza as ideias do filósofo sobre os tipos de ouvinte que, a seguir, são apresentadas.

O primeiro tipo apontado por Adorno (apud TOMAS, 2005, p. 2) é o **Ouvinte expert**, aquele que, por meio de uma escuta atenta, consciente e analítica preocupa-se, sobretudo, com os aspectos técnicos da obra. Seu interesse reside na maneira como os materiais musicais estão dispostos na obra musical, no modo como os elementos são apresentados e desenvolvidos, ou mesmo na própria execução musical (timbres, arranjos, ou até dificuldades técnicas envolvidas na execução), além de outros possíveis enfoques analíticos. É um ouvinte altamente detalhista, que encontra mais significado e interesse nos fragmentos musicais e em aspectos específicos do que na obra como um todo. Sua escuta é a de especialista e exige quase sempre um nível mínimo de formação e conhecimento musicais. Porém, devido a esse enfoque “atomístico”, segundo Tomás (2005), Adorno considera que o *ouvinte expert* “não pode ser tomado como parâmetro de uma suposta escuta ideal [...] já que não consegue apreender a obra musical em sua totalidade” (TOMÁS, 2005, p.3).

A segunda categoria de ouvinte é chamada por Adorno de **O bom ouvinte**. É um tipo intuitivo, capaz de perceber as nuances e conceber o discurso musical sem, no entanto, estar consciente e apto a discernir tecnicamente tudo que percebe na obra. Esse ouvinte consegue apreender a obra de uma forma mais global que o *expert*, relacionando suas partes em meio a um contexto mais amplo. Porém, ao

⁶ ADORNO, T. Introduction à la sociologie de la musique. Trad. V. Barras e C. Russi. Genebra: Contrechamps, 1994.

⁷ Adorno (apud TOMAS, 2005) emprega o termo *ouvinte*, mas não parece ser no sentido de *ouvir*, mas sim no de *escutar*.

contrário daquele, não possui a mesma consciência sobre os aspectos técnicos e estruturais presentes no discurso musical. É o tipo de ouvinte que geralmente possui grande bagagem de escuta musical, grande interesse por música, musicalidade relativamente desenvolvida, porém formação técnica pouco apurada.

A terceira categoria é denominada pelo autor como ***Ouvinte consumidor de cultura***. É um tipo burguês, que coleciona discos e livros sobre música, possui amplo conhecimento de fatos biográficos relativos aos compositores e intérpretes e é espectador assíduo de espetáculos de ópera e concertos. No entanto, trata a música como “bem cultural” que representa para ele algo “necessário para a manutenção de seu próprio prestígio social” (TOMÁS, 2005, p. 4). O grande acúmulo de conhecimentos que detém sobre música é, na verdade, um meio de disfarçar seu falso interesse e sua incapacidade de compreender de forma mais profunda o discurso musical contido na obra. É comum que esse ouvinte limite-se a conhecer somente os temas das peças mais famosas e ignore a forma como esse e outros temas são desenvolvidos ao longo da composição. “Seu reconhecimento musical se atém a passagens precisas, a melodias pretensiosamente belas e aos momentos grandiosos” (TOMÁS, 2005, p. 4). Adorno chama de “fetichismo” essa forma de se relacionar com a música, pois o valor dela não está na própria música, mas na impressão que aqueles que a cultuam transmitem ao seu meio, servindo como um símbolo de distinção e *status* social:

Como pondera Adorno, a relação do *ouvinte consumidor de cultura* para com a música tem, no seu conjunto, qualquer coisa de fetichismo. Ele consome segundo o valor oficial do que é consumido. O prazer do consumo do que é oferecido ultrapassa um possível prazer que ele tenha, neste caso, com a própria música. Há uma ou duas gerações, esse tipo se autodenominaria como wagneriano. (TOMÁS, 2005, p. 4, grifo do autor).

Além disso, essa classe de ouvintes é hostil a qualquer tipo de música que não pertença ao âmbito de seu conhecimento, por acreditar que seu gosto musical é superior e mais refinado que o da grande massa, influenciada pela *indústria cultural*. No entanto, se mostra incapaz de perceber que, embora se relacione com um repertório tido como “nobre” e “consagrado”, sua escuta e sua cultura musical são muitas vezes tão superficiais e tão pouco espontâneas quanto às dos ouvintes midiáticos (TOMÁS, 2005, p. 4).

Já o **Ouvinte emocional** utiliza a música como meio para liberação de suas emoções e expressão de seus sentimentos, acreditando ser essa sua principal função: provocar emoções em quem a escuta levando-o, inclusive, a ativar sua memória emocional. Neste caso, este ouvinte relaciona determinadas músicas a fatos e momentos por elas marcados. Além disso, recusa-se a escutar de forma mais consciente, que considera uma maneira fria e muito “cerebral” de se relacionar com a música (TOMÁS, 2005, p.5).

O quinto tipo de ouvinte apontado por Adorno é o **Ouvinte ressentido**. Tipo quase sempre avesso à produção musical do seu tempo, cultua um repertório altamente selecionado e tem por critério de escolha justamente gêneros e estilos musicais que não gozam de espaço na “vida musical oficial” da sociedade em que vive. É o ouvinte *purista*, que leva em conta, acima de tudo, a fidelidade à obra, considerando, por exemplo, a execução musical de tempos passados como a “ideal”. A crítica a esse tipo de ouvinte justifica-se pelo fato de que “devido à sua rigidez, é vítima da mesma reificação⁸ que combate” (TOMÁS, 2005, p. 5). Significa dizer que seu gosto musical é, da mesma forma, orientado pela *cultura de massas*, pois, ao rebelar-se contra ela, acaba por moldar seu repertório a partir daquilo que tanto condena.

O **Ouvinte fã** (ou *ouvinte de jazz*), assim como o *ouvinte ressentido*, é também contrário à cultura musical oficial e guarda enorme rigidez em suas concepções sobre música. Tem a pretensão de ser vanguardista, negando os valores musicais da cultura “clássico-romântica” e supervalorizando o *jazz* como algo altamente moderno e transgressor. Porém, ao fazer isso, não se dá conta de que as inovações harmônicas nele apresentadas já são há muito conhecidas no campo da música “séria”, sobretudo na música impressionista do início do século XX, não havendo, portanto, nada de moderno, inovador ou vanguardista nessa linguagem.

A penúltima categoria de ouvinte apresentada por Adorno é a do **Ouvinte do entretenimento**, aquele que busca na música estímulo e distração, ao invés de significação. Geralmente, apresenta dificuldade em desenvolver uma escuta mais consciente, atenta e reflexiva em torno da obra. Um exemplo citado pelo autor é o do ouvinte que “se deixa banhar pela música do rádio, sem verdadeiramente escutar” (TOMÁS, 2005, p. 5). A escuta, nesse caso, é passiva, dispersa, descompromissada.

⁸ *Reificação* é a transformação dos valores humanos puramente em objetos que podem ser produzidos e comercializados (BOTTFORME, 2005, p. 494).

Recebe e aceita, sem maiores questionamentos, tudo o que lhe é oferecido incessantemente pela *indústria cultural*, cujo poder de moldar o gosto desses ouvintes definirá, por meio da veiculação recorrente nas mídias, o repertório de escuta deste indivíduo. Logo, a música que ele irá “gostar” e, conseqüentemente, “consumir”, será aquela imposta por essa indústria, que se utilizará dos mesmos modelos e fórmulas dos *hits* passados, assegurando, assim, a manutenção do sucesso de seus produtos culturais.

A maneira específica desta escuta é aquela da distração, da desconcentração, interrompida às vezes por instantes de atenção e de reconhecimento. O repertório deste tipo abrange dos *pout-pourris* das melodias de opereta às músicas de sucesso, dos arranjos dos principais temas de Mozart (ou qualquer outro compositor) à música regional. (TOMÁS, 2005, p. 5).

O último grupo é o do ***Ouvinte indiferente à música***, aquele que, segundo Adorno, pode ter sofrido traumas psicológicos durante a infância, tornando-se insensível à música. Ao ser levado a aprender música, limita-se a fixar nomes de notas, isso quando é capaz de aprender (TOMÁS, 2005, p. 6).

Tomás (2005) considera que, embora Adorno tenha realizado esses estudos há muitas décadas, sua tipologia continua fazendo sentido para a escuta musical nos dias de hoje, pois “o caráter não hierárquico desta tipologia e a possibilidade de uma adaptação aos exemplos de fenômenos mais recentes conferem, assim, sua atualidade” (TOMÁS, 2005, p. 6).

Além disso, Adorno chama a atenção para a possibilidade de coexistência de mais de uma forma de escuta em um mesmo ouvinte, já que nem sempre ele mantém a mesma postura em todos os momentos. Pode ocorrer, por exemplo, de o ***ouvinte expert***, circunstancialmente, comportar-se como um ***ouvinte emocional***, ou mesmo como um ***consumidor de cultura***. Pode ocorrer, ainda, uma mistura de enfoques em uma mesma escuta, em que uma maneira de ouvir prevalece, mas uma outra secundária também se aplique: “(...) os atributos de cada tipo são, em certa medida, intercambiáveis” (TOMÁS, 2005, p. 6).

Mas a crítica maior de Adorno parece estar no fato de que, independente do tipo de ouvinte, das formas como escutam e das aparentes diferenças entre eles, ocorre um distanciamento de uma fruição estética plena da obra musical. Sua postura ou é passiva e não-reflexiva (no caso do *bom ouvinte*, do *consumidor de cultura*, do *emocional*, do *ouvinte de entretenimento* ou do *indiferente*) ou é

altamente analítica e crítica, a ponto de se tornar atomística, excludente e preconceituosa (como o *ouvinte expert*, o *ressentido*, o *ouvinte fã*). Nenhuma dessas formas parece levar o ouvinte ao desfrute satisfatório de uma obra musical, a ampliar seu conhecimento sobre música ou a expandir seu universo de escuta, porquanto “em todos os tipos, o que se percebe é que o que menos se escuta é a própria música”, como afirma Adorno (*apud* TOMÁS 2005, p. 6).

1.2.3 Formas de escuta musical segundo Granja (2006)

Em seu livro *Musicalizando a Escola: música, conhecimento e educação*, Granja (2006) apresenta alguns modos de escuta que, em seu ponto de vista, são os mais comuns na sociedade contemporânea⁹. Antes, chama a atenção para o fato de que o desenvolvimento e a popularização dos meios tecnológicos tornou acessível uma enorme variedade de gêneros, artistas e estilos musicais, assim como propiciou inúmeras formas de escuta.

O panorama atual da música é paradoxal. Em nenhuma outra época as pessoas tiveram acesso tão fácil e variado à música para poder escutar e ampliar seu conhecimento musical. Por outro lado, a imposição incessante de músicas produzidas pela indústria cultural acaba estimulando uma escuta passiva e desatenta do ouvinte, com pouca construção de significado. (GRANJA, 2006, p. 73).

A primeira dessas formas de escuta musical é a **escuta repetitiva**, surgida com o advento dos meios tecnológicos de gravação e reprodução musical. Por permitir ao ouvinte escutar as gravações em qualquer lugar e por quantas vezes desejar é, provavelmente, o tipo de escuta mais comum na sociedade atual. É uma forma de relação com a música estimulada pela *indústria cultural*, que difunde seus *hits* repetidamente nos veículos de comunicação. A repetição é o mecanismo utilizado por essa indústria como forma de, por meio da familiarização pela insistência, conquistar os ouvintes, que passam a apreciá-la de forma “rasa”, sem qualquer compromisso com uma fruição mais profunda. Uma vez que o ouvinte se familiarize com essa música e a “compre”, passa a ter total controle sobre ela, ouvindo-a quantas vezes desejar, ligando e desligando-a a qualquer momento “sem

⁹ - Com base nas ideias de Wisnik (1989) e Santaella (1993; 2004).

nenhum compromisso com qualquer ritual ou sacrifício¹⁰”, saltando de uma faixa a outra, sem poder dar significado à imensa quantidade de material musical que tem diante de si. (GRANJA, 2006, p. 70).

A segunda forma de escuta que este autor apresenta é a **escuta indiscriminada**. Nesse caso, é comum que uma grande variedade de músicas e gêneros musicais diferentes seja escutada pelo indivíduo sem que haja qualquer critério ou sequer qualquer intenção, ainda que arbitrária, que justifique ou que faça sentido para ele. “Ouve-se um pouco de tudo e não se ouve nada, ao mesmo tempo” (GRANJA, 2006, p. 70). Como exemplo, o autor apresenta algo parecido com uma ideia apresentada por Adorno (*apud* TOMÁS, 2005, p. 7), sobre programações “diversificadas” de algumas estações de rádio (rádios que “tocam de tudo”), que contribuem para a produção de tal tipo de ouvinte. Ao ligar seu aparelho, o ouvinte se depara com uma programação quase aleatória de *hits* e canções de sucesso, às quais pouco dá importância e pouco absorve.

Assim como a **escuta indiscriminada** — caracterizada pela falta de critério de escolha pelo ouvinte — a **escuta única** é também considerada uma forma de “não-escuta”. É o caso de alguns ouvintes que se limitam a escutar unicamente o seu estilo musical de preferência (*jazz, rock, clássico, etc.*), discriminando qualquer outro tipo de música que não seja aquele de sua preferência.

A quarta forma de escuta, a **Escuta sacrificial**, exige um envolvimento profundo do ouvinte com a música, envolvimento corporal e até mesmo espiritual, como ocorre com a dança, o transe e a meditação. É um tipo bastante raro de escuta nos dias de hoje e é mais comumente observado em meio a manifestações musicais festivas, dançantes e/ou religiosas (carnaval, candomblé, *raves*, etc.).

Na **Escuta contemplativa** o ouvinte volta toda sua atenção à obra, buscando dela extrair, da melhor maneira possível, seus diferentes aspectos (forma, temas, nuances, textura, melodias, execução, poema, etc.), compreendendo-a de forma profunda e atribuindo-lhe significado e um sentido pessoal. “A referência ocidental desse modo de escuta é o concerto de música clássica, realizado num teatro ou numa sala de concerto, com o mínimo de ruído possível” (GRANJA, 2006, p. 70). Essa forma de escuta exige uma postura atenciosa por parte do ouvinte e um

¹⁰ - Os termos “ritual” e “sacrifício”, citados por Granja (2006), serão melhor esclarecidos mais adiante.

ambiente favorável, sobretudo, silencioso. Diante dessas possibilidades, o autor analisa as formas predominantes de escuta da música na atualidade e conclui que:

Atualmente os modos dominantes de escuta são o *repetitivo*, o *indiscriminado* e o *único*. As escutas *sacrificial* e *contemplativa* foram, aos poucos, deixadas de lado, numa sociedade que privilegia o acesso fácil, sem nenhum esforço. **Essas escutas diferenciadas demandam um tempo que o ouvinte nem sempre está disposto a dar** (GRANJA, 2006, p.70, grifos nosso).

O autor ainda chama atenção para a importância da diversificação do repertório e das maneiras de escutar. Um programa de escuta musical com objetivos educacionais deveria buscar “inverter” a lógica da sociedade, dando mais espaço a repertórios e formas de escuta que geralmente são menos presentes no dia a dia:

A predominância de um único tipo de música empobrece a capacidade de percepção significativa da música. É preciso ampliar e diversificar os modos de escuta musical, de forma a promover experiências musicais realmente significativas para o ouvinte. **Cada música pede uma escuta própria, que pode ser contemplativa, sacrificial ou repetitiva.** Um projeto de escuta no âmbito da formação pessoal deveria proporcionar situações de escuta diferenciadas contrapondo-se positivamente à dominância da escuta repetitiva que prevalece na sociedade atual. Caberia à escola promover esse projeto de escuta (GRANJA, 2006, p. 71, grifo nosso).

1.2.3.1 A classificação de escuta de Santaella (2001 *apud* GRANJA, 2006).

Granja (2006) apresenta também a classificação da escuta musical de Santaella (2001), que se baseia no processo de recepção sonora e na maneira como o indivíduo reage ao estímulo musical, propondo três formas de escuta e reação: ***emotiva, corporal e intelectual.***

A ***Escuta emotiva*** é um estado puro e abstrato de escuta em que o ouvinte abre-se para o fenômeno sonoro sem interpretar ou refletir a respeito, simplesmente permitindo que a música o envolva. Nas palavras de Granja (2006, p. 71) é “como se o nosso corpo fosse um único órgão sensorial”. É uma forma de escuta que só ocorre quando o ouvinte se encontra em estado de relaxamento mental e corporal, desligado, não vigilante, totalmente receptivo aos estímulos sonoros diversos e desprendido de qualquer julgamento. Por meio dela, o ouvinte pode atingir um estado próximo ao dos sonhos, como os monges alcançam por meio de mantras e

meditações (GRANJA, 2006, p. 71-72). No entanto, segundo Santaella (2001, *apud* GRANJA, 2006), é um tipo raro de escuta, pois é difícil para o ouvinte desligar-se completamente das relações e estruturas sonoras e seus possíveis significados, já que “normalmente estamos atentos e preparados para interpretar uma determinada configuração sonora” (GRANJA, 2006, p. 71).

A **Escuta corporal**, o segundo tipo apresentado por Granja (2006), ocorre quando os mecanismos sensoriais, recebendo o estímulo sonoro, os transmitem ao corpo, que responde fisicamente por meios diversos “desde um simples batucar de dedos até a dança propriamente dita” (GRANJA, 2006, p. 72). Escutar envolveria não somente os ouvidos, mas o corpo todo.

A **Escuta intelectual** é uma forma de escuta que busca atribuir significado às estruturas musicais, e para tal, atenta-se aos detalhes e à construção da obra. É uma escuta técnica e especializada, geralmente própria dos músicos que possuem ouvidos educados musicalmente. No entanto, este tipo de escuta não é exclusividade de músicos, pois, independente disso, o ser humano naturalmente busca significação nos sons ao seu redor, especialmente os sons musicais (GRANJA, 2006, p. 72).

De modo a sintetizar as ideias de Santaella (2005), Granja (2006) demonstra que “As escutas **emotiva** e **corporal** estão mais próximas do âmbito da **fruição musical**, enquanto a **intelectual** se aproxima do âmbito do **conhecimento**” (GRANJA, 2006, p. 73, grifos nosso).

Deve-se levar em consideração que esses modos de escuta muitas vezes se dão de forma simultânea, coexistindo durante a audição. Mas, na maioria das vezes, um dos modos predomina sobre os demais. “Em qualquer situação de escuta os três modos se articulam continuamente” (GRANJA, 2006, p. 72). O que irá determinar o modo de escuta preponderante é o tipo de música escutada (dança, canção, instrumental, etc.) e o nível de competência auditiva do ouvinte, se de um músico, um leigo, um entusiasta, um melômano etc. (GRANJA, 2006, p.72).

Além do tipo de música e de audição, outro fator que possivelmente poderá influenciar o modo de escuta é o ambiente onde a obra é escutada. A audição de um movimento de uma sinfonia de Brahms, por exemplo, poderia ter significados diferentes para uma mesma pessoa se escutada em uma sala de concerto, como tema de um filme ou, ainda, ao ser apreciada em sala de aula. Da mesma forma,

uma marchinha de carnaval poderia ser vivenciada de maneiras diferentes se tocada durante as festividades carnavalescas ou em outras épocas do ano.

1.2.4 Comparação entre os conceitos dos autores estudados

É importante salientar que existe um consenso entre os autores abordados a respeito de alguns dos modos de escuta. Embora em alguns casos se utilizem de nomenclaturas diferentes, trazem conceitos que se aproximam consideravelmente. Os tipos de escuta sobre os quais houve mais consenso entre os autores foram: *escuta corporal*, apresentada por Moraes (1983) e Granja (2006); *escuta intelectual* (MORAES, 1983; TOMÁS, 2005 *apud* ADORNO; GRANJA, 2006); *escuta emotiva* (MORAES, 1983; ADORNO *apud* TOMÁS, 2005; GRANJA, 2006); e *escuta de entretenimento* ou *repetitiva* (ADORNO *apud* TOMÁS, 2005; GRANJA, 2006). Considerando este consenso, será apresentada a seguir uma breve síntese, relacionando o pensamento desses autores, em busca de pontos comuns e particularidades.

Em relação à *escuta corporal*, Moraes (2005) a trata, sobretudo como um fenômeno fisiológico, em que o corpo responderia de forma involuntária aos estímulos musicais, como por exemplo, criando sintonia entre o pulso musical e as batidas do coração. A dança, no caso, seria somente uma forma de externalizar a resposta orgânica. Com base nas ideias de Santaella (2005), Granja (2006) entende a *escuta corporal* como uma resposta física e consciente, expressa por meios percussivos ou através de movimentos e dança.

Não obstante receba outra denominação, a *escuta sacrificial*, proposta por Wisnik (*apud* Granja, 2006), apresenta características que a aproximam da *escuta corporal* de Moraes (2005), sob alguns aspectos — caso do transe e meditação — e em outros, de Santaella (2006 *apud* Granja, 2005), no sentido de responder ao estímulo musical por meio de gestos percussivos e movimentos.

Sobre a *escuta intelectual*, todos os autores deixam evidente que se trata de uma escuta técnica e altamente racional. Moraes (2005) ressalta, porém, a forma de prazer que esta escuta proporciona, o *prazer estético*, ou seja, a satisfação em perceber, identificar, explorar e sentir os detalhes técnicos, musicais e criativos envolvidos na composição. A beleza da obra estaria na forma como foi concebida pelo compositor e em como o ouvinte a sente. Granja (2006) considera a escuta

intelectual a mais propícia à atribuição de significado ao evento musical, significado dependente da apreensão das estruturas, do conteúdo musical e das intenções do compositor/intérprete. No entanto, Adorno (*apud* Tomás, 2005) considera esta forma de escuta deficiente, pois o ouvinte, embora esteja consciente dos processos envolvidos, fica muito atento a detalhes, deixando de apreender a obra musical em sua totalidade.

É possível perceber uma grande diferença entre a concepção de *escuta emotiva* de Granja (2006) em relação à dos outros autores, pois ele a considera como uma forma em que o ouvinte se abstrai de qualquer relação externa e deixa que a música o envolva, provocando nele um estado de êxtase, como em um sonho. Já Moraes (1983) e Tomás (2005) concebem a *escuta emotiva* (ou o *Ouvinte emocional*) como sendo aquela em que o indivíduo se utiliza da música para fazer desabrochar os sentimentos e lembranças que já traz consigo. Granja acredita que esse tipo de escuta é bastante superficial, visto que o indivíduo só consegue descrever a música por meio de adjetivos como bonito, alegre, etc., e quase nunca consegue atingir um nível de compreensão maior do conteúdo musical. Adorno afirma ainda que as pessoas que se inserem nessa categoria auditiva muitas vezes demonstram resistência em escutar de forma mais “cerebral”.

Embora Adorno (*apud* TOMÁS, 2005) tenha usado a expressão *Ouvinte do entretenimento* e Granja (2006) *Escuta repetitiva*, ambos parecem se referir a um mesmo tipo de ouvinte (ou tipo de escuta) que busca na música somente um mero passatempo, distração e preenchimento, tendo seu gosto musical modelado pela *indústria cultural* (que pode nos dias de hoje ser entendida como *mídia*). Dos tipos de ouvinte citados, possivelmente é o mais comum na sociedade contemporânea e sua forma de escuta é quase sempre superficial e carente de significação (tanto pelo material escutado, que exige pouca atenção, quanto pela forma como o assimila, por meio de repetições exaustivas). Este tipo raramente busca refletir sobre o que escuta, aceitando passivamente a cultura musical que lhe é permanentemente imposta.

Outro ponto consensual entre os autores é que os modos de escuta não são isolados e permanentes. O indivíduo geralmente não escuta de uma única maneira; uma das formas se sobressai às demais no momento em que ele se relaciona auditivamente com o material musical. Esse ouvinte pode ainda variar sua postura entre uma música e outra, entre um momento e outro ou até mesmo ter níveis

diferentes de percepção dentro de uma mesma obra, escutando, por exemplo, certos trechos de forma mais *intelectual*, outros de forma mais *corporal* ou *emotiva*, por exemplo. Portanto, as formas de audição citadas se dão de maneira simultânea, embora haja predominância de uma delas.

Os conceitos e definições apresentados por esses autores sobre os tipos de ouvinte e de escuta são de suma importância para esta pesquisa. Em primeiro lugar, por situar seu objeto — a escuta musical — partindo de seu nível mais primário: o modo como geralmente as pessoas escutam música em seus cotidianos. E, em segundo lugar, por auxiliarem na identificação dos tipos de ouvintes, tornando possível compreender melhor a sua reação no momento da escuta. Assim, é possível compreender a relação dos alunos tanto com as músicas de seu cotidiano quanto com a música apreciada em sala de aula. As categorias apresentadas fornecem condições para uma análise mais objetiva acerca do que leva as pessoas a escutarem de determinadas maneiras e o que pode ser feito no momento de escuta em sala de aula, de forma a levar o aluno a uma escuta mais atenta, reflexiva e enriquecedora. Por conseguinte, é possível conduzi-los para formas de escuta mais ativas e transformadoras.

Um trabalho educacional propiciará aos alunos o desenvolvimento de habilidades que lhes permitam ampliar seus repertórios de escuta e proporcionar maior conhecimento e fruição musical, além de apurar a capacidade de escutar o discurso do outro, condição fundamental para o convívio social. A prática da *apreciação musical* é, assim, um caminho para se atingir o desenvolvimento almejado.

O tópico a seguir tem como proposta discorrer sobre o que é a *apreciação musical*, quais seus aspectos marcantes, suas características e suas possibilidades.

1.3 O que é *Apreciação musical*?

O objetivo deste tópico é apresentar reflexões sobre *apreciação musical* a partir dos múltiplos enfoques encontrados na literatura, para que, por meio de ideias e conceitos discutidos por seus autores, seja possível melhor compreender aspectos ligados à escuta musical e descrever um panorama conciso das diversas possibilidades de trabalho.

Parece razoável considerar a *apreciação musical* como um campo de grande amplitude dentro do universo da educação musical, pois a construção de conhecimentos musicais e a sensibilização do aluno através da escuta podem se desdobrar em inúmeros formatos, a depender dos princípios, objetivos e finalidades do trabalho em música. Isso se torna evidente ao consultar autores que se dedicaram a escrever sobre *apreciação musical*. Suas propostas, concepções e até mesmo suas “filosofias” de trabalho, embora guardem objetivos gerais comuns, apontam muitas vezes para direções das mais variadas. Como afirma Freire (2001, p. 71): “a apreciação pode ter encaminhamentos diversos”. Diante disso, o objetivo dos estudos nesta área foi o de obter maior clareza dos múltiplos significados do termo ‘*apreciação musical*’ e, a partir deles, construir um conceito mais amplo que contemple os pontos em comum defendidos por diversos autores, que possam ser usados como alicerce para o desenvolvimento desta pesquisa. Para isso, serão apresentadas ideias de Caldeira Filho (1971), Swanwick (1979), Freire (2001), Boal-Palheiros (1996; 2003; 2009), Bastião (2003; 2009), Souza e Torres (2009); Schafer (2011) e Constantino (2012), no intuito de compreender o que esses estudiosos, importantes referências sobre o assunto, entendem por *apreciação musical*, quais suas propostas de trabalho, os principais enfoques, características, finalidades e, por fim, o alcance que essa prática pode ter dentro de uma proposta educacional.

As referências apresentadas a seguir permitem melhor entender do que trata, de fato, a *apreciação musical*, quais podem ser os objetivos e interesses de um trabalho baseado na escuta e quais as diferentes abordagens encontradas. Os autores citados apresentam conceitos diversos sobre o assunto, alguns de forma mais clara, outros de forma implícita.

Para Caldeira Filho (1971, p.13), apreciação é “audição inteligente ou compreensiva da música”, obtida por meio de uma atitude de exploração musical ativa e se configura também como um comportamento expressivo. Swanwick (1979) utiliza o termo *audition* para se referir a uma forma específica de escuta musical, em que há um envolvimento por parte do ouvinte em busca de uma experiência estética. Bastião (2003; 2009) considera a apreciação como uma atividade de escuta musical que estimula o ouvinte a “perceber e reagir à experiência musical esteticamente” nos níveis afetivo, cognitivo e psicomotor e a expressar-se por meios visuais, verbais e gestuais. Para Boal-Palheiros e Wuytack (1996) a apreciação deve proporcionar condições ao aluno de compreender e desfrutar melhor a obra musical, enquanto

Freire (2001) considera que a prática da escuta musical deve levar o ouvinte a compreender a forma da música escutada, a perceber seus diferentes materiais e a buscar conferir sentido à obra musical. Souza e Torres (2009) pensa a prática da escuta como um meio de ampliar a experiência musical dos jovens, levando-os a refletir sobre suas preferências e a agregar novas referências musicais às aquelas já existentes. Constantino (2012) utiliza-se da apreciação para levar os alunos a se interessarem por outros gêneros musicais, além daqueles com que já estão familiarizados. Schafer (2011)¹¹ propõe uma expansão da *apreciação musical* pelo reconhecimento e valorização dos sons do ambiente, chamados por ele de “paisagem sonora”.

Uma vez apresentadas as ideias gerais desses autores sobre *apreciação musical*, segue uma explanação mais detalhada das propostas de escuta musical de cada um deles, assim como os objetivos e características de seus trabalhos.

1.3.1 Apreciação musical: conceitos e ideias

Para Caldeira Filho (1971), a *apreciação musical* pode promover uma transformação no homem, pois os estímulos por ele recebidos são convertidos em percepções que são inseridas no “contexto mental” do indivíduo, provocando a “estruturação de novas configurações mentais” (p. 16). O autor conceitua essa forma de escuta como “audição inteligente ou compreensiva da música” e considera que, do ponto de vista psicológico, ela se baseia na *afetividade* (p. 15). Caldeira entende ainda que a “Apreciação também é um comportamento expressivo” (p. 13) pelo fato de levar o ouvinte a manifestar-se de diversas formas. Para ele, quanto maior o nível de preparo do ouvinte, mais intensamente se dará a *apreciação musical*. Além disso, ele concebe que a apreciação não deve ser vista simplesmente como exemplificação de História da Música ou como “discernimento”, ou seja, a capacidade de identificar os elementos constituintes da obra (p. 38).

Em *A basis for musical education*, Swanwick (1979) discorre brevemente a respeito da escuta musical, primeiramente de forma geral, como *listening*, que compreenderia tanto a escuta atenta de gravações ou concertos ao vivo, quanto o ato de tocar uma escala em um instrumento, ou escolher um timbre para uma

¹¹ Esta obra foi publicada originalmente em 1986 com o título “The thinking ear” e traduzida para o Brasil em 1992 como “O ouvido pensante”. Porém, nesta pesquisa foi utilizada a 2ª edição atualizada, de 2011.

composição. No entanto, em seu trabalho, dá uma ênfase maior a *audition*, que para ele significa “assistir a apresentação de música como um espectador” (p. 43). Trata-se de uma forma mais específica de escuta musical, em que há um envolvimento, um engajamento por parte do ouvinte. Tal atitude assemelha-se a um estado de contemplação, no qual a experiência estética é vivenciada, levando o ouvinte a ficar absorvido e a ser alterado por essa experiência. Essa seria, portanto, uma forma de escuta mais próxima do que se entende por “*apreciação musical*”, como apresentado no presente texto. Swanwick considera ainda que *listening* (entendido aqui com um sentido próximo ao de *apreciação* ou *escuta*) é “a razão central para a existência da música e o objetivo final e constante na educação musical” (SWANWICK, 1979, p. 43). Importante considerar que esse pedagogo contribuiu para o estudo da escuta e apreciação, tanto fundamentando a importância dessas atividades no processo de ensino-aprendizagem musical quanto discutindo e desenvolvendo conceitos sobre a temática. No livro “Ensinando Música Musicalmente” (SWANWICK, 2003), ele relata ainda uma experiência em que os alunos de uma classe escolar foram levados a apreciar suas próprias performances e as de seus colegas, o que acabou gerando um “estímulo para uma audição mais crítica e analítica, por meio de uma performance de uma peça, com cada um tocando uma linha” (SWANWICK, 2003, p. 71).

Segundo Freire (2001), a atividade de *apreciação musical* deve buscar conferir sentido ao material sonoro apresentado ao aluno. Em sua perspectiva curricular, a autora propõe a utilização de repertório das “culturas brasileiras” como material para a construção do conhecimento musical. Além disso, ela considera que “a apreciação deva ser uma perspectiva da pedagogia crítica, apoiada, principalmente, na comparação, a partir do confronto de materiais musicais contrastantes” (FREIRE, 2001, p. 72), permitindo a elaboração de conceitos, a compreensão da forma e das diferenças musicais e culturais.

Bastião (2003) considera que a atividade de *apreciação musical* deve, acima de tudo, ter por objetivo “propiciar ao aluno a oportunidade de perceber e reagir à experiência musical esteticamente, na sua totalidade e subjetividade” (p. 13), e que os domínios *cognitivo*, *afetivo* e *psicomotor* devem ser mobilizados durante a atividade de escuta musical (p. 5). Em seus trabalhos mais recentes, Bastião (2009; 2014) apresenta uma proposta intitulada *Abordagem – AME – apreciação musical expressiva*, em que “procura aliar o aspecto ativo da audição a uma atitude

expressiva do ouvinte ao apreciar música, considerando as suas capacidades *afetivas, cognitivas e psicomotoras*". Na proposta, Bastião enfatiza três modalidades de expressão: *corporal*, por meio de gestos e movimentos corporais; *visual*, através de ilustrações que representem as sensações percebidas durante a escuta; e *verbal*, por meio da fala ou escrita, descrevendo as sensações e impressões sobre a obra musical (BASTIÃO, 2009, p. 46).

Souza e Torres (2009) propõem uma série de atividades, formuladas a partir de observações sobre a maneira como os adolescentes se relacionam com a música e as razões que os levam a escutá-la frequentemente, visando ao mesmo tempo atender seus interesses manifestos e expandir seus universos de preferências musicais. Algumas dessas atividades são: diálogo do professor com os alunos sobre mídias e equipamentos de reprodução musical e a forma como se utilizam delas para escutar música; sobre quais músicas provocam neles o desejo de dançar; levantamento dos hábitos e preferências musicais desses jovens; trabalho de escuta sobre trilha sonora de filmes conhecidos dos alunos; audição das músicas preferidas de cada aluno e realização, com eles, de uma seleção das músicas mais votadas pela turma; estímulo à *apreciação musical* de "As quatro estações" do compositor italiano Antônio Vivaldi¹², relacionando cada movimento às imagens características de cada estação, observando e descrevendo aspectos musicais da obra. As ideias que as autoras apresentam demonstram uma preocupação em ampliar o leque de referências musicais dos alunos. Para isso, utilizaram como ponto de partida os modos de escuta e as músicas da preferência dos próprios alunos, para, a partir disso, introduzirem outras maneiras de escutar música — relacionando o conteúdo da obra musical a imagens, estados de espírito, sentimentos — e outros gêneros musicais, menos familiares a eles, como foi o caso do concerto de Vivaldi.

Para Boal-Palheiros e Wuytack (2009) os alunos parecem escutar e compreender melhor a música clássica quando sua apreciação ocorre de forma ativa, ou seja, de forma intencional e focalizada. Para isso, defendem que uma maneira de manter o foco e a consciência sobre o discurso musical consiste em aliar a audição à visão no momento da escuta. Assim, propõem uma metodologia baseada no uso de *musicogramas*, – gráficos que apresentam elementos como a forma, a textura e a

¹² A apreciação realizada foi somente dos primeiros movimentos de cada um dos quatro concertos.

instrumentação da obra – para que os alunos possam acompanhá-la visualmente enquanto a escutam.

Por meio da *apreciação musical*, Constantino (2012) buscou estimular o contato de alunos do ensino médio com gêneros musicais menos familiares a eles. Para realizar a sua prática de apreciação utilizou alguns procedimentos, como: apresentação de elementos da linguagem musical (duração, timbre, intensidade, altura, etc.); levantamento das preferências musicais desses jovens; elaboração de uma sequência didática que partiu da cultura musical dos alunos; escuta do repertório selecionado; debate, reflexão e contextualização histórica e estilística das obras escolhidas; expressão musical dos alunos cantando ou tocando temas e/ou ritmos das obras escutadas. Ao final, o autor concluiu que, a partir dessas atividades, os alunos apresentaram um aumento significativo da capacidade de perceber elementos musicais que compõem a obra, como timbres de instrumentos, a ocorrência de temas, e ainda, que “uma parcela significativa [dos alunos] foi mobilizada para apreciar gêneros musicais que não faziam parte do seu repertório” (CONSTANTINO, 2012, p. 72).

Schafer (2011) apresenta duas propostas metodológicas de grande importância para o trabalho de escuta: *limpeza de ouvidos* e *paisagem sonora*, ideias que se complementam e estendem consideravelmente a ideia de escuta musical na contemporaneidade. A primeira proposta consiste em uma forma de preparar adequadamente os alunos para a atividade de escuta musical, aguçando-lhes a audição e levando-os a “notar sons que na verdade nunca haviam percebido” (p. 55). Já a ideia de “paisagem sonora”, busca “dirigir os ouvidos dos ouvintes para a nova paisagem sonora da vida contemporânea e familiarizá-los com um vocabulário de sons que se pode esperar ouvir, tanto dentro quanto fora das salas de concerto” (SCHAFER, 2011, p. 111).

A partir das ideias dos autores comentados, será apresentado a seguir um conceito geral sobre *apreciação musical*, considerando principalmente as ideias que os teóricos abordados guardam em comum. No entanto, serão consideradas também aquelas ideias que, embora pertençam especificamente a determinadas abordagens, mantêm certa coerência com as demais, complementando-as. Desse modo, a ideia geral alcançada foi a de *apreciação musical* como prática musical que visa proporcionar ao aluno experiências de escuta ativa em prol de uma maior compreensão musical e de uma ampliação de seu repertório; que o estimule a

refletir sobre seus conhecimentos e referências em música; a conhecer e desenvolver interesse por outros gêneros, estilos, artistas, linguagens musicais e sons do cotidiano, por intermédio de uma escuta que valorize a expressão, a atribuição de sentido pessoal ao material musical e a afetividade. Pela abrangência e clareza de sua proposta, este será o conceito utilizado como alicerce desta investigação, conceito em que o pesquisador acredita, tanto em sua vivência e prática cotidiana como professor¹³, quanto no desenvolvimento da presente investigação.

No tópico seguinte será desenvolvida uma breve discussão sobre outra forma de atividade musical ligada à escuta: a *percepção musical* — prática difundida, sobretudo, em conservatórios, escolas e cursos superiores de música — apresentando conceitos e ideias de autores sobre esta prática para, ao final, relacioná-la à *apreciação musical*, em busca de aspectos comuns e particulares que permitam diferenciá-las entre si, de modo que o professor tenha maior clareza sobre seu trabalho auditivo com os alunos, de acordo com os objetivos a serem alcançados.

1.4 *Percepção musical e apreciação*: diferenças e semelhanças entre modos de escuta

A discussão em torno dessas duas práticas auditivas se justifica pela constatação de que ambas são às vezes confundidas entre si, e até mesmo consideradas como uma mesma prática. Ao entrevistar professores de música sobre questões ligadas à *apreciação musical*, Moreira (2010) observou não terem eles muita clareza quanto as diferenças entre aquela e a *percepção musical*, muitas vezes considerando-as como equivalentes ou, quando reconhecidas como diferentes, não serem capazes de discerni-las (MOREIRA, 2010, p. 290-291). A seguir serão apresentadas as ideias de autores que se dedicaram a escrever sobre *percepção musical*, para melhor compreender esta prática.

Gerling (1992) discute aspectos ligados à captação auditiva e à assimilação do som pelo cérebro. Trata a percepção musical como um processo de preparação do músico de modo a se apropriar de ferramentas para atuação profissional, de

¹³ O pesquisador atua desde 2010 como professor de Educação Musical nos anos iniciais do ensino fundamental.

competências múltiplas que a disciplina de teoria e percepção deve oferecer. Considera que o objetivo da percepção deve ser o de permitir ao músico uma compreensão mais completa da obra musical.

No texto “Ouvir Música”, John Sloboda (2008) apresenta, sob o ponto de vista psicológico, uma série de ideias e conceitos sobre audição musical e os fenômenos físicos e psico-acústicos envolvidos no processo de escuta. Embora trate de questões que também se relacionam com a apreciação, é possível observar que seu trabalho mostra um posicionamento que se aplica mais ao campo da *percepção musical*, pois se ocupa com maior atenção aos aspectos cognitivos da escuta, ao entendimento da construção musical, ao reconhecimento de padrões, a análises de trechos musicais, e menos com aspectos subjetivos, como a experiência de fruição estética ou os significados de uma obra musical para o indivíduo. Procura demonstrar de forma objetiva como a mente entende a construção musical, como o ouvinte memoriza trechos longos, que efeitos determinadas combinações de elementos provocam na percepção do ouvinte, e, para isso utiliza, inclusive, a Teoria da *Gestalt*¹⁴ para explicar a forma como a mente entende determinados agrupamentos sonoros.

Bernardes (2001) propõe que a disciplina *Percepção Musical* deva buscar desenvolver ferramentas para a compreensão da linguagem musical, trabalhando no aluno “sua capacidade de, não necessariamente nessa ordem, perceber auditivamente, refletir e agir criativamente sobre a música” (idem. p. 74), assim possibilitando a esse aluno-músico reconhecer timbres, formas, articulações, dinâmica, concebendo primeiramente a obra de forma global para depois focar em seus elementos separadamente, e não o contrário. A autora ainda critica a forma como a Percepção Musical é geralmente praticada nos cursos superiores de música, pois, na maioria das vezes, é baseada simplesmente em atividades repetitivas e está voltada somente para o desenvolvimento da capacidade de reconhecimento auditivo e reprodução, não dando conta de promover uma maior compreensão da relação entre os elementos da música e do discurso musical com um todo.

¹⁴ Teoria psicológica de percepção baseada na ideia de que a mente possui a tendência de agrupar elementos que guardam entre si características em comum, entendendo-os não como uma série de pontos isolados, mas como um único elemento gerado a partir da “ilusão de ótica” decorrente da combinação dessas partes. Para Swanwick (2014) “a ação fundamental da percepção é ver padrões, formas ou configurações. A percepção é essencialmente a organização do estímulo sensorial em conjuntos significativos” (SWANWICK, 2014, p.31).

Grossi (2001) busca demonstrar que as pessoas se relacionam com outras dimensões da música além daquelas que são comumente enfatizadas no trabalho de percepção musical, a qual deve levar “em consideração a natureza diversificada da experiência musical, ou seja, as formas como as pessoas vivenciam e respondem à música” (p. 50). Assim, a autora combate a valorização exclusiva de aspectos técnicos ligados aos elementos musicais e propõe uma forma mais abrangente, holística, de realização das atividades de percepção.

Em sua pesquisa de mestrado, Panaro (2011) discute a *Percepção Musical* enquanto disciplina e apresenta procedimentos para seu ensino em cursos de graduação. O autor toma por base as pesquisas de Behring (2003)¹⁵, que considera que a prática da percepção não deve se limitar a reconhecer alturas, intervalos, etc., mas buscar atingir uma compreensão sobre a linguagem musical e todos os seus aspectos, e Barbosa (2009)¹⁶, que valoriza a compreensão da música e tende a enfatizar a análise musical auditiva, por meio de estudos de peças musicais na íntegra e pela exploração de unidades maiores como frases, períodos e sessões. Além desses, o autor recorre aos trabalhos de Bernardes (2001) e Otutumi (2008)¹⁷. Ao longo de sua pesquisa, deixa evidente que a finalidade última da prática da percepção musical deve ser a de atender às necessidades de trabalho do músico profissional, ou seja, a de buscar o desenvolvimento de ferramentas que auxiliem os estudantes de música na performance, composição ou escuta musical.

Como é possível perceber ao longo deste tópico, a *percepção musical* compartilha de aspectos comuns à *apreciação musical*, o que é bem razoável, visto que ambas se desenvolvem a partir da escuta atenta e direcionada. Entretanto, nota-se que não se trata de uma mesma prática musical, de um mesmo tipo de exercício de escuta, e na maior parte do tempo, não guardam os mesmos interesses e objetivos. Primeiramente, é possível observar que os trabalhos sobre *percepção*

¹⁵ BHERING, Cristina. Repensando a percepção musical: uma proposta através da música popular brasileira. 2003. Dissertação (Mestrado em Música) – Programa de Pós-graduação em música, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro.

¹⁶ BARBOSA, Maria Flavia Silveira. *Percepção musical como compreensão da obra musical: contribuições a partir da perspectiva histórico-cultural*. 2009. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

¹⁷ OTUTUMI, Cristiane Hatsue Vital. *Percepção Musical: situação atual da disciplina nos cursos superiores de música*. Dissertação (Mestrado em Música). 240p. Instituto de Artes, UNICAMP, Campinas; 2008.

musical são quase todos aplicados no ensino superior e em escolas de música¹⁸, para o treinamento daqueles que estão em fase de formação para tornarem-se músicos, ou dos que já atuam como tal, e necessitam aprimorar seu “ouvido” musical (BERNARDES, 2001; GROSSI, 2001; PANARO, 2010). É também possível perceber que nos trabalhos citados, a prática da *apreciação musical* está mais voltada para o público leigo, sobretudo os alunos do ensino regular, como forma de levá-los a uma maior compreensão musical e sensibilizá-los para a música em sua diversidade (CALDEIRA FILHO, 1971; BASTIÃO, 2003; 2009; SOUZA e TORRES, 2009; CONSTANTINO; 2012)¹⁹.

Observa-se ainda que, de modo geral, a *apreciação musical* é um trabalho mais direcionado para a ampliação do repertório de escuta e construção de novas referências musicais, promovendo uma experiência que leve o aluno a uma maior familiarização com diferentes estilos e linguagens e compreensão das obras, de modo a lhe permitir que se envolva com a música de forma mais intensa, profunda e consciente. O trabalho de percepção visa principalmente o desenvolvimento técnico e cognitivo para a compreensão, identificação e classificação dos elementos musicais e sonoros e, pelo que foi observado nos trabalhos citados, parece não ter a pretensão de despertar ou aguçar o interesse pela diversidade musical.

Além disso, a *apreciação musical* se mostra de caráter mais subjetivo, ligado à afetividade, lembranças, experiências pessoais, fruição e busca da atribuição de um sentido pessoal à obra, o gosto e o prazer pela música em si. Já a percepção se atém mais a aspectos objetivos da escuta, ao desenvolvimento de ferramentas que proporcionem condições ao músico de reconhecer e identificar padrões musicais presentes na obra. No entanto, grande parte dos autores investigados defende que o trabalho de percepção musical deve explorar, além de elementos como alturas, intervalos, tonalidades e ritmo, a obra musical de forma mais global, ou seja, sua estrutura, instrumentação, timbres, aspectos estilísticos, dinâmicas, andamento, textura, e até mesmo seu caráter expressivo, em uma abordagem “holística”, mais

¹⁸ Inclusive Barbosa (2009 *apud* PANARO, 2010, p. 361) discrimina dois tipos de ouvintes: segundo a autora, “uma das qualidades que mais diferenciam o ouvido de um profissional de música daquele que não é, reside na possibilidade de acionar a imaginação auditiva para elaborar uma ideia musical e realizá-la através de técnicas instrumentais ou vocais”; Grossi (2001) também apresenta estudos que diferenciam a forma de audição de músicos e não-músicos.

¹⁹ Embora se encontrem propostas como a de Freire (2001), voltada para todos os níveis, inclusive superior, Zagonel (1997) propõe, para alunos do ensino superior em música, uma espécie de análise musical pela escuta, sem o uso de partituras.

próxima da forma como as pessoas se relacionam com a música (GROSSI, 2001, p. 54).

Apresentadas as particularidades e diferenças entre as modalidades, é importante considerar que, muitas vezes, elas estão ligadas. Procedimentos de *apreciação musical* podem estar presentes dentro da atividade de *percepção musical* e vice-versa, uma servindo de suporte à outra, conforme demonstra Gerling (1994, p. 23) e Caregnato (2015, p. 99). Existem, inclusive, propostas de *percepção musical* que, em meio a aspectos técnicos, estimulam os alunos a observarem o caráter expressivo da obra e a realizarem sua apreciação (GROSSI, 2001, p. 52; CAREGNATO, 2015, p. 100). Também é possível encontrar abordagens de *apreciação musical* que consideram a importância de reconhecer elementos musicais da obra, como instrumentação, forma, temas, etc. (BOAL-PALHEIROS; WUYTACK, 2009; BASTIÃO, 2003).

E para finalizar, pode-se considerar que a percepção musical teria caráter mais funcional e serviria para a preparação do músico para sua atuação como compositor, intérprete e também como ouvinte (PANARO, 2010, p. 360). A *apreciação musical* teria, antes de tudo, finalidade nela mesma, pois é uma forma de escuta que tem por objetivo maior ampliar a própria capacidade de escuta e de envolvimento do indivíduo com o material musical escutado, sendo por si mesma uma forma de relacionamento com a música, quase sempre a primeira, a mais presente no dia-a-dia das pessoas, e uma das mais importantes.

Cabe também destacar que todos os trabalhos analisados apresentam enfoques bastante específicos em uma ou outra prática, e nenhum deles as discutem, muito menos relacionam uma com a outra.

Portanto, com base neste levantamento de ideias e propostas em torno dos dois tipos de atividade, é possível concluir que, embora a apreciação e a percepção musical se desenvolvam por meio da escuta, dizem respeito a duas formas diferenciadas de se trabalhar o conhecimento em música, e visam desenvolver habilidades distintas, para públicos geralmente distintos, e com finalidades também distintas, embora possuam pontos de intersecção; para atingir seus objetivos, dialogam entre si e, muitas vezes, se utilizam de procedimentos pertencentes a ambos os universos como forma de complementar, reforçar e tornar a prática mais eficiente e significativa.

No tópico anterior foi exposta uma visão global sobre a *apreciação musical*, e neste último, uma breve explanação sobre a atividade de *percepção musical*, relacionando e comparando ambas as atividades.

CAPÍTULO 2

AVALIAÇÃO INICIAL – turma 303 da Escola Municipal Presidente Tancredo Neves em Barra Mansa – RJ

2.1 Perfil da turma e aspectos sócio culturais.

A Escola Municipal Presidente Tancredo Neves, instituição na qual a pesquisa em apreciação musical foi desenvolvida, fica localizada no bairro Piteiras, na cidade de Barra Mansa, sul do estado do Rio de Janeiro. A escola foi fundada em 1991 e atende, prioritariamente, os alunos residentes no bairro, oferecendo ensino desde a Educação Infantil até o 5º ano do Ensino Fundamental.

Piteiras é um bairro basicamente residencial, de classe média baixa, que não apresenta índices elevados de pobreza²⁰. Grande parte de sua população (4.762 habitantes, segundo Censo IBGE 2010) tem acesso a saneamento básico adequado, as ruas são, em sua maioria, asfaltadas e a maior parte das residências é bem estruturada e conservada. A atividade comercial é organizada, mas de pequeno porte. Comparando a realidade socioeconômica do bairro Piteiras com a do restante da cidade de Barra Mansa, observa-se que ela corresponde à média econômica dos demais bairros, já que a cidade como um todo não apresenta grandes contrastes socioeconômicos.

Segundo uma moradora do bairro e também professora de música, atividades musicais e culturais nesse bairro atualmente são escassas uma vez que há algum tempo atrás ainda havia um grupo de capoeira em atividade que, devido à reforma da quadra do bairro, interrompeu seus encontros. Além disso, nesse mesmo local, ocorriam regularmente bailes *funk*, extintos por problemas relacionados à violência. No entanto, segundo a mesma informante, ainda é bastante comum a reunião de carros de som pelas ruas nos finais de semana, tocando músicas desse estilo em alto volume sonoro. Nas igrejas da comunidade é possível realizarem-se manifestações musicais, mas basicamente ligadas ao culto religioso. Os dados permitiram constatar que nesse bairro ocorrem poucas atividades culturais ou movimentos artísticos, muito menos aqueles que envolvem experiências de ensino-

²⁰ - Segundo o IBGE, a cidade de Barra Mansa apresenta um dos menores índices de pobreza entre todas as cidades do estado do Rio de Janeiro (15,27%).
<http://cidades.ibge.gov.br/xtras/temas.php?lang=&codmun=330040&idtema=19&search=rio-de-janeiro|barra-mansa|mapa-de-pobreza-e-desigualdade-municipios-brasileiros-2003> Visto em 11/08/2017.

aprendizagem em música que possam atribuir uma identidade artística e cultural ao local.

A Escola Municipal Presidente Tancredo Neves é um espaço educacional que apresenta em sua infraestrutura 11 salas de aula, laboratório de informática com acesso à *internet* banda larga, sala de leitura, além de outras conveniências básicas como sala dos professores, refeitório, etc. A instituição dispõe de alguns recursos e acessórios tecnológicos como televisor, aparelho de som e projetor multimídia, embora em quantidade insuficiente e às vezes em condições precárias de funcionamento²¹. O espaço físico destinado às atividades extraclasse deixa bastante a desejar no tocante à adequação para atividades de tal tipo, pois a área externa do prédio é bastante limitada, problema agravado pelo fato de a escola não possuir ginásio ou quadra poliesportiva, tampouco sala de música ou de atividades artísticas.

As salas de aula também apresentam área física bastante inadequada para o número de alunos por turma, não permitindo, muitas vezes, que os estudantes tenham espaço suficiente para se movimentarem com liberdade no momento das atividades musicais, ou se acomodarem em posições diferentes da “tradicional” — sentados em fileiras — o que acaba tornando necessário que cada aluno permaneça em seu lugar. Outro aspecto importante considerado foi o de que a sala de aula da turma onde foram desenvolvidas as atividades desta pesquisa não possuía bom nível de isolamento acústico, muitas vezes escutando-se os alunos de outras turmas conversando no pátio ou realizando atividades de Educação Física.

Algumas atividades extracurriculares são desenvolvidas nessa escola, como por exemplo, aulas de violino oferecidas pelo Projeto *Música Nas Escolas de Barra Mansa* - RJ²². As atividades consistem em duas aulas semanais do instrumento (todas as terças e quintas-feiras), nas quais são explorados aspectos técnico-musicais, como formação de repertório, leitura musical e técnica instrumental. Os alunos recebem o instrumento emprestado para levarem para casa e praticarem ao longo da semana.

Seis alunos da turma 303 (turma na qual a pesquisa foi realizada) participavam dessas aulas, demonstrando gostar bastante, tanto das aulas quanto das músicas aprendidas no instrumento. As músicas trabalhadas Até o momento em

²¹ - Dados colhidos no Censo Escolar de 2015. <http://www.escol.as/177354-escola-municipal-presidente-tancredo-neves>, visto em 07/11/2016.

²² - O referido projeto é uma iniciativa da prefeitura para oferecer ensino de música nas escolas municipais, além de formação de grupos e orquestras na cidade.

que a pesquisa foi realizada, as músicas trabalhadas eram peças de iniciação do repertório tradicional, “Brilha, brilha estrelinha” (peça musical encontrada no livro I do Método Suzuki) e “Jingle Bell” (canção tradicional do folclore americano), entre outras.

A turma 303 era composta por 25 alunos, 13 meninos e 12 meninas com idade média de nove anos. Segundo a professora da turma, a grande maioria dos alunos apresentava um nível satisfatório de alfabetização, embora quatro mostrassem não dominar a escrita básica. Apesar disso, a docente afirmou que, em geral, os alunos dessa classe eram bastante interessados e participativos em relação às atividades do dia a dia (algo, inclusive, confirmado durante a pesquisa) e que embora, às vezes, houvesse excesso de conversas paralelas em momentos inadequados, geralmente não demonstravam dificuldade em prestar atenção às suas falas. A professora observou ainda que esse comportamento da turma era percebido não somente na sua aula, mas também nas disciplinas complementares como Educação Física e Sala de Leitura.

Em termos socioeconômicos a turma do 3º ano (303) apresentava nível equilibrado, embora fosse possível perceber contrastes entre alunos, visto que alguns demonstravam certa “carência” econômica, enquanto outros apresentavam condição financeira mais estável. Mas foram casos isolados que não pareciam corresponder ao quadro geral da turma.

2.2 Preferências musicais e hábitos de escuta dos alunos

Com o objetivo de conhecer os gostos e preferências musicais dos alunos da turma 303 da Escola Municipal Presidente Tancredo Neves, assim como seus hábitos de escuta e as possíveis influências sofridas pelo contexto social e familiar em que viviam, foi-lhes pedido que respondessem a um *questionário*. Nele foram apresentadas 17 perguntas que permitiram realizar um mapeamento da música nos cotidianos dos alunos, apresentado a seguir:

Quadro 1: *Perguntas do questionário feito aos alunos*

1	<i>Cite algumas de suas músicas preferidas:</i>
2	<i>Como você conheceu as músicas citadas?</i>
3	<i>Quais os seus artistas favoritos?</i>

4	<i>Quais os seus tipos preferidos de música?</i>
5	<i>O que te fez gostar dessas músicas?</i>
6	<i>Quais os artistas da música que você mais gosta (cantores, grupos etc.)?</i>
7	<i>Quais tipos de música seus familiares costumam escutar em casa? Você gosta delas?</i>
8	<i>Você gosta de escutar música instrumental?</i>
9	<i>Em que momentos você costuma escutar música?</i>
10	<i>Como você costuma escutar essas músicas (celular, computador, aparelho de som, etc.)?</i>
11	<i>Quando escuta uma música você geralmente sente vontade de (marque uma ou mais opções):</i> <input type="checkbox"/> Cantar (copiar o cantor) <input type="checkbox"/> Dançar <input type="checkbox"/> Pular, movimentar-se <input type="checkbox"/> Escutar apenas <input type="checkbox"/> Outros
12	<i>Você gosta de escutar música fazendo outras atividades? Quais?</i>
13	<i>Você gosta de cantar?</i>
14	<i>Você gosta de dançar?</i>
15	<i>Tem vontade de aprender a tocar algum instrumento musical? Qual?</i>
16	<i>Você estuda algum instrumento?</i> - Há quanto tempo? - Que músicas você já aprendeu a tocar? - Você gosta das músicas que estuda? - Pretende continuar estudando o instrumento nos próximos anos?
17	<i>Você participa de algum grupo musical em igrejas ou comunidades? O que você faz nesse grupo (canta, toca instrumento)?</i>

Com base nas respostas destas questões, foi possível levantar os dados necessários à obtenção de uma visão geral da relação desses alunos com a música em seus cotidianos, organizados em forma de quadros²³.

A primeira pergunta teve como objetivo conhecer os nomes de algumas das músicas que os alunos mais gostavam de escutar no dia a dia. As mais citadas foram:

²³ - Algumas perguntas não tiveram suas respostas apresentadas em quadros.

Quadro 2: Cite algumas de suas músicas preferidas²⁴ (questão 1)

Música	Artista	Número de citações	Gênero musical
1º - Malandramente	Dennis DJ	6	<i>Funk</i>
2º - Aos olhos do pai	Ana Paula Valadão	5	<i>Evangélica</i>
3º - Bum bum granada	Mcs Zaac & Jerry	4	<i>Funk</i>
3º - Raridade	Anderson Freire	4	<i>Evangélica</i>
4º - Hoje é meu dia	Larissa Manoela	3	<i>Pop Infantojuvenil</i>
4º - Pra ver se cola	Cumplices de um Resgate	3	<i>Pop Infantojuvenil</i>
4º - Show das poderosas	Anitta	3	<i>Funk</i>
5º - Tudo de bom	Mc Livinho	2	<i>Funk</i>
5º - O bonde passou	Mc Gui	2	<i>Funk</i>
5º - Baile de favela	Mc João	2	<i>Funk</i>
5º - Tragédia	Mc Moreno	2	<i>Funk</i>

Ao classificar as músicas preferidas pelos alunos por seus respectivos gêneros musicais, verificou-se que foram mencionadas 21 vezes as pertencentes ao gênero *funk*. *Malandramente* foi citada seis vezes, seguida por *Bum bum granada* e *Raridade*, citadas quatro vezes, e assim por diante, como mostra o quadro²⁵.

As preferências pelo *funk* foram confirmadas ao responderem a questão seguinte: *Quais são seus tipos preferidos de música?*. Neste tópico, o *funk* foi mencionado por 10 alunos como um de seus gêneros musicais preferidos. E ainda, ao serem questionados sobre quais seriam os artistas de suas preferências, novamente fizeram menção a vários músicos de *funk*, tendo a cantora Anitta alcançado o maior número de indicações, seguida da cantora Ludmilla e de Mc Gui. Os dados demonstraram, de forma bastante clara, que o gênero *funk* representava para eles uma referência musical de grande relevância e que essas músicas estavam bastante presentes em seus cotidianos.

Depois do *funk*, o gênero musical *Evangélico* foi o que mais teve músicas citadas (14 vezes) como as preferidas entre os alunos. *Aos olhos do pai*, de Ana

²⁴ - O número total de alunos da turma era 25, mas muitos deles citaram mais de uma música. Por isso a quantidade total de respostas supera o número de alunos.

²⁵ - Embora o objetivo desta primeira pergunta tenha sido conhecer as músicas preferidas dos alunos, percebeu-se a necessidade de agrupá-las por gêneros para que já fosse possível fazer um mapeamento das preferências musicais, por estilos, porque, talvez, somente considerar as músicas de forma isolada não permitiria traçar um panorama das preferências dos alunos. A questão número 4 é específica sobre os estilos musicais preferidos pela turma.

Paula Valadão, foi apontada cinco vezes, e *Raridade*, de Anderson Freire, quatro, além de outras canções. E ainda, sete alunos mencionaram esse gênero como um de seus preferidos, três a menos que o *funk*. Embora o segmento musical evangélico tenha se mostrado de grande popularidade na turma, os alunos pouco citaram artistas a ele pertencentes, com exceção do cantor Anderson Freire, único a ser mencionado por mais de uma vez. Presumiu-se que a forte relação dos alunos com a música evangélica fosse reflexo de suas orientações religiosas, uma vez que muitos deles pareciam frequentar igrejas evangélicas com suas famílias.

Em terceiro lugar, destacou-se o gênero *pop infanto-juvenil*. As músicas *Hoje é meu dia* e *Pra ver se cola*, ambas canções temas da novela *Cúmplices de um resgate*, da rede de televisão SBT, foram mencionadas três vezes cada, como uma das preferidas.

A pergunta seguinte buscou compreender as formas como os alunos conheceram as músicas citadas.

Quadro 3: *Como você conheceu as músicas citadas?* (questão 2)

Mídia/contexto	Número de citações
1º - <i>Internet/ youtube</i>	9
2º - Carros de som nas ruas	4
3º - Através dos pais	3
4º - Pela Televisão	2
4º - Na Igreja	2
4º - Outros	2

Nove alunos revelaram ter sido através da *internet*, especialmente por meio de vídeos do site *youtube*, que conheceram a maioria das músicas de suas preferências, o que confirmou a grande influência do veículo sobre os gostos musicais dos alunos, independente do gênero musical preferido.

Além da *internet*, outras situações foram apontadas pelos alunos como responsáveis por levá-los a estabelecer os primeiros contatos com as músicas ouvidas. Uma das principais, citada por quatro alunos, foi a de as escutarem quando tocadas nos equipamentos de som automotivo pelas ruas do bairro; como anteriormente registrado, era comum encontrar na localidade onde se situam a escola e as moradias dos alunos, durante os finais de semana, veículos com equipamentos de som “desfilando” pelas ruas em alto volume, quase sempre tocando músicas do gênero *funk*.

A influência dos pais no gosto musical das crianças foi identificada em somente três casos em que os alunos disseram ter conhecido as músicas por intermédio do pai ou da mãe. Uma das alunas disse, inclusive, que conheceu uma das músicas de sua preferência (*Aos olhos do pai*) quando tinha um ano de idade, porque sua mãe sempre a cantava para adormecê-la.

Somente dois alunos revelaram ter conhecido as músicas de suas preferências (*evangélicas*) na igreja, o que, de certa maneira mostrou que o repertório apontado não foi, necessariamente, absorvido no ambiente religioso, nos cultos. Presumiu-se tal hipótese quando observada a grande disparidade entre o número de músicas evangélicas citadas como preferidas (14) e o número de alunos que disseram tê-las conhecido em igrejas (apenas dois).

A televisão também se mostrou um veículo bem menos influente que a *internet*, tendo sido apontada apenas duas vezes como responsável por levar os alunos a conhecerem músicas de suas preferências (embora algumas das preferidas fossem temas de telenovelas). Possivelmente, isso era devido a ferramentas do site *youtube* que, habitualmente, sugere vídeos aos usuários com base no que já costumavam buscar. É até possível que aqueles alunos tivessem escutado alguma delas, ou trechos, pela primeira vez, na televisão, mas ao pesquisarem na plataforma, encontraram, além da música procurada, sugestões de outras músicas com o mesmo artista ou de programa televisivo, o que lhes possibilitava conhecer uma quantidade muito maior de músicas e videocliques do que a difundida pela TV.

Ao serem questionados sobre o motivo pelo qual gostavam das músicas citadas (questão 5: “*O que te fez gostar dessas músicas?*”), ou melhor, o que tais músicas continham para atrair a atenção deles, os alunos sentiram grande dificuldade em explicar, de forma clara, suas razões. Muitos simplesmente disseram não saber os motivos, enquanto outros deram respostas consideradas vagas como “*porque a música é legal*” ou “*porque eu gosto de escutá-las*”. O objetivo da pergunta foi tentar compreender melhor o que poderia levá-los a gostar de uma determinada música e conhecer quais os elementos musicais mais chamavam sua atenção (ritmo, letra, melodia, voz, instrumentos, etc.)²⁶.

²⁶ - Devido às respostas dos alunos terem sido “vagas”, não foi apresentado um quadro com elas.

Quadro 4: *Quais os seus artistas favoritos? (questão 3)*

Artista	Número de citações	Gênero Musical
1º - Anitta	8	<i>Funk/pop</i>
2º - Ludmilla	5	<i>Funk/pop</i>
3º - Larissa Manoela	4	<i>Pop Infante Juvenil</i>
4º - Mc Gui	3	<i>Funk</i>
5º - Cúmplices de um resgate	2	<i>Pop Infante Juvenil</i>
5º - Anderson Freire	2	<i>Evangélico</i>
5º - Luan Santana	2	<i>Sertanejo</i>
6º - Marília Mendonça	1	<i>Sertanejo</i>
6º - Cristiano Araújo	1	<i>Sertanejo</i>
6º - Maiara e Maraisa	1	<i>Sertanejo</i>
6º - Oficina G3	1	<i>Evangélico</i>
6º - Ana Paula Valadão	1	<i>Evangélico</i>
6º -Tati Zack	1	<i>Funk</i>
6º -Mc Livinho	1	<i>Funk</i>
6º -Mc Moreno	1	<i>Funk</i>
6º - Mc João	1	<i>Funk</i>
6º - Mc Coringa	1	<i>Funk</i>
6º - Thaís	1	<i>Funk</i>

Ao apontarem seus artistas favoritos (cantores, grupos etc), os mais mencionados foram as cantoras Anitta e Ludmilla, oito e cinco vezes, respectivamente, seguidas pela atriz e cantora Larissa Manoela, com quatro menções.

Quadro 5: *Quais os seus 'tipos' preferidos de música²⁷? (questão 4)*

Gênero	Número de citações
1º - <i>Funk</i>	10
2º - <i>Evangélico</i>	7
3º - <i>Sertanejo</i>	2
3º - <i>Infante Juvenil</i>	2
3º - De amor	2
3º - <i>Forró</i>	2
4º - Orquestra	1
4º - Internacional	1
4º - Música animada	1
4º - "Música do <i>Minecraft</i> "	1

Um aspecto importante a ser considerado é que, embora o gênero *sertanejo universitário* venha sendo amplamente difundido nos veículos de massa nos últimos

²⁷ - As respostas à questão 1 permitiram ter uma ideia dos gêneros preferidos pelos alunos. No entanto, esta questão (número 4) é mais específica nesse sentido.

anos, os alunos pouco mencionaram o gênero como um de seus preferidos, o que também pode ser verificado no quadro *Músicas preferidas*, em que nenhum dos *hits* pertencentes àquele estilo apareceram entre os mais citados. Apenas no quesito *Artistas preferidos* houve um número maior de citações: quatro artistas, tendo apenas o cantor Luan Santana sido citado mais de uma vez. Uma hipótese para isso seria a de que alunos desta faixa etária não se sentiriam tão atraídos ou não se “identificariam” tanto com este gênero, como em relação a outros, igualmente difundidos, como o *funk* e a *música pop*.

Em relação à *música instrumental*, somente um aluno a apontou como um de seus gêneros musicais preferidos. Segundo o próprio aluno, ele começou a gostar desse estilo (denominado por ele como “música de orquestra”), “quando veio a orquestra aqui na escola. Vieram umas quatro vezes”. O aluno se referiu aos concertos didáticos realizados por grupos de câmara ligados à *Orquestra Sinfônica de Barra Mansa*, em escolas municipais da cidade. Seu depoimento demonstrou o impacto que esse tipo de evento pode provocar em alguns alunos, e o quão marcante e positiva a experiência pode ser para eles.

Enquanto gênero musical, o *pop infanto-juvenil* foi citado apenas duas vezes (não necessariamente com esse nome), dando a entender que os alunos não reconhecem essas músicas difundidas pelas novelas voltadas para o público pré-adolescente como pertencentes a um gênero musical ou um tipo específico de música. Por essa razão, talvez tenham optado por mencionar os estilos mais tradicionais, como o *funk*, o *evangélico*, o *sertanejo* e o *forró*.

Os dados apresentados até o momento nos permitiram inferir que as preferências musicais dos alunos concentravam-se, sobretudo em três gêneros musicais: o *funk*, a *música evangélica* e *música infanto-juvenil*, sobretudo, no caso desta última, em músicas-tema de telenovelas voltadas ao público infantil e pré-adolescente como *Cúmplices de um resgate*, *Carrossel*, *Chiquititas*, *Carinha de Anjo*, embora, como dito anteriormente, os alunos não considerassem as músicas dessas novelas como um *gênero musical* específico.

A seguir serão apresentados os meios pelos quais os alunos tomam contato com as músicas citadas e os possíveis fatores responsáveis por despertar neles o interesse e o gosto por tais repertórios, artistas e gêneros musicais.

Quadro 6: *Quais os “tipos” de música os seus familiares costumam escutar em casa?* (questão 7)

Gêneros musicais escutados pelos familiares	Número de citações
<i>Funk</i>	8
<i>Evangélico</i>	6
<i>Sertanejo</i>	3
<i>Forró</i>	3
<i>Internacional</i>	2
<i>Pagode</i>	2
Não respondeu	1
Não escutam música	1

Levando em consideração a influência que o meio familiar pode exercer na criança sobre inúmeros aspectos de sua identidade, foi solicitado que os alunos respondessem a respeito dos “tipos” de música que seus familiares costumavam escutar em casa, em busca de identificar possíveis influências sobre as preferências e os hábitos de escuta desses alunos.

De acordo com os depoimentos, o *funk* foi o gênero musical mais escutado pelas famílias, tendo sido oito vezes apontado. O fato explicaria, em parte, o porquê da preferência das crianças pelo gênero, como foi mostrado anteriormente. Alguns alunos chegaram a responder, por exemplo, que “minha tia escuta *funk*” ou “meu irmão escuta *funk*”.

A *música evangélica* apareceu como o segundo gênero mais escutado pelos familiares dos alunos, com seis citações. Em conversas informais com alguns alunos verificou-se que muitos são de famílias evangélicas e, possivelmente, essa seja a razão da popularidade do gênero entre os alunos.

A música sertaneja e o *forró* foram citados três vezes cada, mostrando que não houve tanta influência no gosto dos alunos, como observado com o *funk* e o evangélico. Ou seja, apesar dos pais e familiares escutarem *sertanejo* e *forró*, as crianças não pareceram tão propensas a gostar desses gêneros, como nos demais casos.

Pela primeira vez durante a pesquisa o gênero *pagode* foi citado (duas vezes). Um dos alunos respondeu que “minha mãe [gosta de], *pagode* e meu pai também”. No entanto não houve nenhuma citação ao gênero, em questões respondidas anteriormente, como sendo um dos preferidos de algum dos alunos.

A *música internacional* teve duas indicações; em uma delas o aluno se referiu a “Michael Jackson” como o “tipo” de música escutado pelos familiares. *Música internacional* foi entendida aqui como música em língua estrangeira.

Um dos alunos não respondeu a essa questão e outro disse que seus pais não gostavam de escutar música, mas sua irmã escutava rádio. O mesmo aluno revelou gostar apenas de um tipo de música: *música do minecraft*, referindo-se a músicas do jogo de computador do mesmo nome. A questão que surgiu: seria o fato de os pais não terem costume de escutar música a razão pela qual a criança demonstrava interesse musical tão “restrito”?

Quadro 7: *Como você costuma escutar essas músicas (celular, computador, etc.)?* (questão 10)

Aparelho de som	1
Celular	15
Computador	6
Tablet	9
Televisão	2
Rádio	2

Quanto às mídias e equipamentos que os alunos mais utilizam para escutar música foram citados: o celular (citado 15 vezes), o *tablet* (9 vezes) e o computador (apontado 6 vezes). A televisão, o rádio e o aparelho de som foram menos mencionados, com duas, duas e uma citações, respectivamente.

Os dados mostraram que a portabilidade e a individualidade poderiam ser fatores que influenciariam na escolha do tipo de equipamento usado para escutar música. Celulares e *tablets*, dispositivos portáteis que permitem conexão com *internet*, *wifi* ou móvel (3g), podem ser utilizados tanto para o armazenamento de músicas, obtidas por meio *download's*, quanto para acesso à música e vídeos online, via *youtube*. Mais um fator que pode ter influenciado a preferência é o fato de que ambos os aparelhos costumam ser utilizados com *fores de ouvido*, o que permite que as músicas escolhidas sejam escutadas sem a interferência de outras pessoas.

Outro aspecto importante foi que 18 dos 19 alunos que responderam a esta questão disseram escutar música pelo celular ou pelo *tablet*, ou, em alguns casos, de ambas as formas. Isso mostrou que, independente da condição econômica das famílias, provavelmente todos teriam acesso a algum desses aparelhos, quando não

a ambos. Nas entrevistas alguns alunos declararam não possuir computador, somente celular ou *tablet*.

Depois do celular e do *tablet*, o computador também foi mencionado como aparelho mais usado para escutar música. Tendo em vista que a maneira que as crianças e adolescentes mais utilizavam para escutar música era via *internet*, logicamente o computador apareceria como uma das mídias mais empregadas, embora não fosse portátil como as duas outras antes apresentadas.

Em relação aos equipamentos apontados anteriormente, a TV, o rádio e o aparelho de som pareceram ser bem menos utilizados pelos estudantes para escutar música, apresentando no total somente cinco citações para essas mídias.

Quadro 8: *Você gosta de escutar música fazendo outras atividades? Quais?* (questão 12)

Atividades domésticas	5
Enquanto joga jogos virtuais (<i>games</i>)	4
Enquanto fazem o dever de casa	1
Enquanto assistem televisão	2
Jogando futebol	1
Responderam não realizar nenhuma atividade	7

Sete alunos disseram não fazer nenhuma outra atividade quando estão escutando música, dando a entender que quando colocam uma música para tocar, se dedicam exclusivamente a escutá-la, não a utilizando como “música de fundo” para estimular a realização de tarefas ou para tornar alguma outra atividade mais interessante. A postura que os sete alunos disseram que costumam ter ao escutar música se aproximaria, em parte, do que Granja (2006) chama de *escuta contemplativa*²⁸, aquela em que o ouvinte volta toda a sua atenção para o que está sendo tocado.

O restante dos alunos que responderam à questão²⁹ (13 alunos) informou desenvolver outras atividades enquanto escuta suas músicas. A realização de atividades domésticas foi a mais mencionada (cinco vezes), mostrando que era comum alguns alunos ajudarem nos trabalhos de casa³⁰ e, ao fazerem isso,

²⁸ Em partes porque além de voltar toda atenção à obra, na *escuta contemplativa* o ouvinte busca dela extrair seus diferentes aspectos (forma, temas, textura, melodias, execução, poema, etc.), compreendendo-a de forma profunda e atribuindo-lhe significado e um sentido pessoal (GRANJA, 2006). As respostas dos alunos à questão nº 7 permitiu somente fazer essa comparação em relação ao foco dedicado no momento da escuta, não aos demais aspectos.

²⁹ - Cinco alunos não responderam à questão número 12.

³⁰ - Arrumar a casa, lavar a louça, foram algumas das tarefas mencionadas por esses alunos.

costumavam colocar músicas como forma de entretenimento e como maneira de aproveitar o tempo das tarefas domésticas para escutar suas músicas.

Outra prática bastante comum entre essas crianças era a de escutar música enquanto jogavam no celular, no *videogame* ou no computador. Outros hábitos menos comuns apresentados pelos alunos foram: escutar música enquanto faziam o dever de casa, enquanto assistiam televisão, quando iam à rua e ao jogarem bola (portando o celular no bolso). Do ponto de vista de Adorno (*apud* TOMAS, 2005), esses alunos talvez pudessem ser incluídos na categoria *ouvinte de entretenimento* por buscarem na música, sobretudo, estímulo e distração enquanto desenvolvem outras atividades, sem interesse por lhe atribuir significação, mas pelo preenchimento do “silêncio” e, talvez, para amenizar o desinteresse nos afazeres, buscando desfrutar dos prazeres de escutar suas músicas preferidas e, ao mesmo tempo, tornar os afazeres menos monótonos e cansativos. Ou ainda, que a sensação produzida pela combinação das músicas escutadas com jogos, brincadeiras ou prática de esportes, tornasse a experiência mais agradável, completa e emocionante. No entanto, pelo fato de a atenção estar dividida, provavelmente o indivíduo teria dificuldade em desfrutar a obra musical de forma mais profunda, no máximo havendo alguns pequenos instantes de atenção entre longos momentos de distração, visto que neste tipo de situação a música geralmente serve como “pano de fundo”, raramente sendo a atividade principal.

A questão “*Quando escuta uma música você geralmente sente vontade de (marque uma ou mais opções)*” foi elaborada visando melhor entender o modo como os alunos reagiam e como se comportavam ao escutar música em seus cotidianos. Para isso foram apresentadas cinco alternativas de respostas: *Cantar; Dançar; Pular, movimentar-se; Somente escutar; Outros*.

Quadro 9: *Quando escuta uma música você geralmente sente vontade de (marque uma ou mais opções)* (questão 11).

Cantar junto	Dançar	Pular, movimentar-se	Escutar apenas
X	X		
X			
			X
X	X		
X	X		
X	X		X
			X

X			
X		X	X
			X
X			
X	X		X
			X
	X		
X	X		
X	X		
X	X		
X	X		
X	X		
X	X		
15	12	1	7

A maioria dos estudantes demonstrou gostar de cantar (15) e apenas quatro disseram não gostar. Um aluno respondeu “mais ou menos”. Esse levantamento reforça o que os alunos mostraram anteriormente, que, ao escutarem suas músicas de preferência, gostavam de cantar junto. Entre as categorias de ouvintes anteriormente apresentadas, nenhuma delas se referiu diretamente ao hábito de escutar música cantando-a simultaneamente.

A dança também apresentou um grande número de adeptos — 14 demonstraram interesse nessa prática; quatro disseram não gostar de dançar e dois informaram que gostam “mais ou menos”. Tal tipo de comportamento (dançar enquanto se escuta) estaria próximo ao da *escuta corporal* apresentado por Santaella (2005 *apud* GRANJA, 2006), uma resposta física e consciente, expressa por meios percussivos ou através de movimentos e dança.

Quadro 10: *Você estuda algum instrumento? Qual?* (questão 16)

Você estuda algum instrumento? Qual?	Há quanto tempo?	Que música aprendeu a tocar?	Você gosta das músicas que estuda?	Pretende continuar tocando?	Gostaria de aprender algum instrumento (caso não estude)
Não	-----	-----	-----	-----	Violão
Violão	8 meses	“O sol”; “Te esperando”	sim	sim	-----
Violino	9 meses	“Brilha, brilha estrelinha”; “Jingle Bel”	sim	sim	-----

Não	-----	-----	-----	-----	Piano
Violino	9 meses	“Can, can”; “Jingle Bell”.	sim	sim	-----
Bateria	3 meses	Músicas da igreja	sim	sim	-----
Violino	9 meses	“Brilha, brilha”; “Jingle Bell”	sim	sim	-----
-----	-----	-----	-----	-----	Não
Já estudou pífaro	-----	-----	Gostava mas o professor parou de dar aulas	Pretende voltar a estudar música	Violino
Violão	3 meses	Não se lembra	sim	sim	-----
Violão	2 meses	-----	-----	sim	-----
Violino	9 meses	“Brilha, brilha”; “Jingle Bell”	sim	sim	-----
Não	-----	-----	-----	-----	Guitarra
Não	-----	-----	-----	-----	Guitarra e violão
Não	-----	-----	-----	-----	Bateria
Violino	-----	“Brilha, brilha”; “Chocolate quente”.	-----	-----	Quero também aprender sanfona
Não	-----	-----	-----	-----	Bateria e guitarra
Não	-----	-----	-----	-----	Flauta e bateria
Tocava violino, mas parou porque enjoou.	-----	-----	-----	-----	Não
Violino	9 meses	“Brilha, brilha”; “Jingle Bell”	Sim	Sim	-----

Sete alunos disseram não estudar ou tocar instrumento musical. Desses sete, dois revelaram não possuir interesse em um dia aprender a tocar. Um deles disse já ter iniciado o aprendizado do violino, mas parou porque “enjoou” de tocar o instrumento. No entanto, os cinco demais alunos mostraram interesse em aprender a tocar algum instrumento e, entre os citados, o violão, a guitarra, o piano, a bateria, o violino e a sanfona. Onze alunos disseram tocar instrumentos musicais e desses,

seis estudam violino. O número de praticantes do instrumento era devido a ser essa escola um dos polos do *Projeto Música nas Escolas de Barra Mansa*; por isso, aos alunos dessa instituição³¹, eram oferecidas aulas de violino duas vezes por semana, aos quais eram emprestados instrumentos para praticarem em casa. Esses alunos iniciaram o aprendizado do violino no início do ano de 2016 e o repertório estudado até o momento em que a pesquisa foi realizada era composto por músicas tradicionais de iniciação ao instrumento como: *Brilha, brilha estrelinha*, *Jingle Bell* e *Chocolate quente*. Ao serem questionados quanto ao interesse pelo repertório, os alunos foram unânimes em afirmar que gostavam de tocar essas músicas. Além disso, também deixaram claro que pretendiam futuramente continuar estudando o instrumento.

Cinco alunos disseram tocar outros instrumentos — violão (três alunos), bateria (um aluno) e píforo. A aprendizagem ocorria em aulas particulares ou na igreja.

Quadro 11: *Você participa de algum grupo musical em igrejas ou comunidades? O que você faz nesse grupo (canta, toca instrumento)?* (questão 17)

Sim. Participa de algum grupo musical	07
Não. Não participa de nenhum grupo musical	13

Ao serem questionados sobre suas vivências musicais fora da escola, em grupos, em igreja ou em sua comunidade, 13 alunos responderam que não faziam parte de nenhuma atividade musical coletiva. Porém, sete revelaram participar de práticas musicais coletivas em igrejas, atividades que, segundo os depoimentos coletados, consistiam em cantar e dançar em apresentações realizadas nos cultos; integrar o “grupo das crianças”, de canto; além de aulas de violão para os membros.

A coleta e a interpretação dos dados permitiram ter uma visão global da turma na qual a pesquisa sobre apreciação musical foi desenvolvida. O panorama descortinado possibilitou conhecer melhor o perfil dos estudantes, suas experiências musicais prévias, seus modos de relação com a música, entre outros aspectos, para que fossem usados como parâmetro para a pesquisa, para que seu autor estabelecesse planos e estratégias para o trabalho de escuta musical com a turma e, ao mesmo tempo, pudesse obter referências para análises e avaliações sobre os níveis de desenvolvimento atingidos pelos alunos ao final do processo.

³¹ A seleção é feita por sorteio.

CAPÍTULO 3

METODOLOGIA

3.1 Instrumentos de coleta de dados

Para levantamento dos dados foram usados os seguintes instrumentos de coleta:

- *Questionário de avaliação inicial*, aplicado aos alunos logo na primeira aula, como recurso para conhecer seus interesses musicais, hábitos de escuta e influências do meio social e da família sobre seus gostos musicais;
- *Questionário de avaliação das aulas*, respondido pelos alunos ao final de algumas aulas, sobre as obras escutadas e as atividades desenvolvidas;
- *Filmagem das aulas*, para ser possível posteriormente observar e analisar o desenvolvimento das atividades e o comportamento dos alunos;
- *Entrevistas semiestruturadas*, realizadas ao final de todo o processo, de modo a observar os níveis de desenvolvimento atingidos no seu final.

3.2 Referencial teórico

A maior parte do primeiro capítulo foi construída ao longo de disciplinas do mestrado, visto que os trabalhos de conclusão, exigidos ao final de cada uma delas, foram intencionalmente voltados para o tema da pesquisa, de modo a poderem futuramente compor a dissertação. A primeira fase da investigação, a *pesquisa bibliográfica*, iniciou-se com o levantamento das principais referências sobre escuta musical e *apreciação musical* para a construção do texto intitulado “O que é *apreciação musical?*”, objetivando reunir ideias e conceitos de autores que se dedicaram a discutir e clarear o tema “*apreciação musical*”. Para tal foram utilizados textos de Caldeira Filho (1971), Swanwick (1979), Freire (2001), Boal-Palheiros;

Wuytack (1996; 2003; 2009), Bastião (2003; 2009), Souza e Torres (2009); Schafer (2011) e Constantino (2012).

Após essa primeira fase da investigação — de caráter mais teórico e conceitual — o trabalho foi direcionado para o planejamento das atividades e para a prática da *apreciação musical* em si, e para isso foram buscados autores que apresentassem propostas metodológicas para a exploração da escuta musical em sala de aula. Os que apresentavam propostas práticas de interesse para a pesquisa foram, os já citados, Boal-Palheiros; Wuytack (1996), Sousa (2009), Schafer (2011), Constantino (2012), Bastião (2003; 2014) e também Zagonel (2008) e Casnók (2015). As atividades de apreciação e escuta musical, realizadas com os alunos ao longo das aulas e mais adiante detalhadas, foram fundamentadas nas propostas dos autores citados.

No segundo capítulo “Avaliação inicial”, buscou-se realizar um mapeamento do universo pesquisado — no caso, a turma do 3º ano da Escola Municipal Tancredo Neves — para conhecer o perfil dos alunos participantes da investigação. Para isso, foi primeiramente aplicado um questionário à professora regente da turma para que respondesse algumas questões a respeito do comportamento, do nível de alfabetização e de autonomia dos estudantes, para melhor conhecer a turma e planejar as atividades. Este questionário foi enviado por e-mail para a professora que o respondeu por escrito e o reenviou ao pesquisador.

Em seguida, foi aplicado um *questionário* aos alunos. Inicialmente foi-lhes pedido que respondessem por conta própria, mas devido à dificuldade de alguns em responder às questões, o professor/ pesquisador³² optou por fazer as perguntas de forma verbal a cada um deles, individualmente, e ir transcrevendo as respostas no computador. A partir dos dados colhidos com o *questionário* aplicado à professora da turma e aos alunos, foi construído todo o segundo capítulo, permitindo assim obter um panorama da turma.

A *análise dos dados*, do capítulo 4, foi desenvolvida sob a ótica da *avaliação qualitativa* proposta por Demo (1987) e Hoffman (1995)³³. As avaliações foram elaboradas e apresentadas aula por aula. Os dados colhidos ao longo das aulas

³² Ao longo do texto será empregado o termo “professor” ao invés de “pesquisador”, pois a atuação deste em sala de aula foi como professor da turma.

³³ Para Hoffman, a *avaliação* deve possuir não somente um caráter de mensuração do que foi aprendido pelo aluno, mas, antes de tudo, deve servir como um procedimento que visa o aprimoramento da prática do professor. Para Demo (1987, p. 1) “refletir é avaliar, e avaliar é também planejar, estabelecer objetivos, etc”.

foram organizados nesse capítulo em forma de *quadros*, permitindo assim uma melhor visualização e análise das informações mais relevantes. Ao final de cada aula foram redigidos textos contendo reflexões e considerações a respeito do desenvolvimento das atividades em cada uma delas, da recepção e participação dos alunos e de seu comportamento e reações.

3.3 Procedimentos metodológicos para as atividades de *apreciação musical*.

Esta investigação sobre *apreciação musical* nos anos iniciais do ensino fundamental foi desenvolvida nos moldes de uma *pesquisa-ação*, definida por David Tripp (2005) como “toda tentativa continuada, sistemática e empiricamente fundamentada de aprimorar a prática” (TRIPP, 2005, p. 443)³⁴. Levando em conta os objetivos traçados, esta modalidade de pesquisa se mostrou a mais adequada para explorar o tema, responder às problemáticas surgidas e ainda, apresentar resultados que pudessem ser aplicáveis em futuras práticas de *apreciação musical* em salas de aula do ensino fundamental.

É importante que se reconheça a pesquisa-ação como um dos inúmeros tipos de investigação-ação, que é um termo genérico para qualquer processo que siga um ciclo no qual se aprimora a prática pela oscilação sistemática entre agir no campo da prática e investigar a respeito dela. Planeja-se, implementa-se, descreve-se e avalia-se uma mudança para a melhora de sua prática, aprendendo mais, no correr do processo, tanto a respeito da prática quanto da própria investigação. (TRIPP, 2005, p. 445).

De modo geral, a pesquisa consistiu na observação e análise do comportamento e das respostas dos 25 alunos de uma turma de 3º ano do ensino fundamental da Escola Municipal Presidente Tancredo Neves, na cidade Barra Mansa – RJ, submetidos a atividades de *apreciação musical*, de modo a permitir reflexões e uma melhor compreensão do funcionamento desta prática e suas múltiplas possibilidades de trabalho em sala de aula.

³⁴ “*Pesquisa-ação* é um termo que se aplica a projetos em que os práticos buscam efetuar transformações em suas próprias práticas...” (Brown; Dowling, 2001, p. 152 apud TRIPP, 2005, p. 447).

A abordagem de repertório de músicas instrumentais³⁵ foi o principal foco da investigação. Música instrumental é aqui referida como música que não contenha letra, somente instrumentos que tocam as linhas melódicas e todo o arranjo. Esse interesse foi motivado pela hipótese de que a música instrumental é escutada com menor frequência pelos alunos em seus cotidianos, hipótese confirmada por meio dos depoimentos dos próprios alunos, durante as *entrevistas* e o *questionário de avaliação inicial*. Pretendeu-se, assim, observar se a escuta desse tipo de música contribuiria para sua maior familiarização pelos alunos e se os exercícios de escuta proporcionariam, ao final do processo, um aumento no nível de interesse por tal tipo de música. Além disso, a escolha por abordar a música instrumental, ao invés de canções, foi justificada para evitar que os alunos fossem influenciados pelas letras das músicas e pudessem se concentrar no material puramente musical (ritmos, melodias, temas, timbres, textura, etc.).

Para atender aos objetivos do trabalho, foram planejadas atividades nas quais o pesquisador, depois de fazer um questionário de *avaliação inicial* para conhecer melhor o gosto dos sujeitos da pesquisa, buscou ao longo das aulas:

- 1) Exercitar a capacidade de escuta dos alunos;
- 2) Conhecer os modos como os alunos costumam ouvir música em seus cotidianos, quais suas preferências e interesses musicais e como sua relação com a música pode ser explorada e aprofundada em sala de aula;
- 3) Observar as respostas dos alunos às atividades propostas, seu comportamento, suas reações e seu interesse pelo repertório musical apresentado no decorrer das aulas;
- 4) Levar os alunos a desenvolverem a sensibilidade para descobrir um sentido pessoal para as obras com as quais entram em contato

É importante considerar que o enfoque metodológico do trabalho de *apreciação musical* desta investigação se debruçou, sobretudo, sobre dois aspectos: *como escutar e o que escutar*.

³⁵ - Somente na quinta aula não houve apreciação de música instrumental, pois ela foi destinada à escuta de músicas sugeridas pelos próprios alunos, e por isso, o repertório se constituiu todo de músicas cantadas.

O primeiro deles, *como escutar*, refere-se a meios e procedimentos que favoreçam a apreciação, como por exemplo, o sentar-se em postura confortável, fechar os olhos, escutar com atenção, descrever as sensações provocadas pela música; ou então, escutar e expressar-se por meio de movimentos corporais ou através de ilustrações, entre inúmeras possibilidades. Seja qual for a abordagem da escuta, é sempre preciso ter em mente a busca pela reflexão e atribuição de sentido à música apreciada. Para isso, é fundamental que o professor contextualize a música, tanto antes quanto após a escuta, orientando os alunos quanto a aspectos diversos ligados à obra, como o momento histórico de sua produção, a cultura à qual pertence, a instrumentação utilizada, e, sobretudo, aos aspectos “mais musicais” como características rítmicas, melódicas e timbrísticas.

O segundo ponto, *o que escutar*, relaciona-se diretamente ao repertório, ao material musical a ser apreciado pelos alunos. Os critérios para seleção de repertório para os exercícios de escuta devem estar, necessariamente, bem definidos, se a intenção é ampliar o conhecimento dos alunos sobre música — gêneros, estilos, artistas, etc. — e para isso precisa abranger: músicas da preferência dos alunos, para que haja uma troca de experiências entre eles e, sobretudo, para que possam refletir sobre as músicas que já escutam no dia a dia; música oriunda das manifestações musicais da sua própria cultura, buscando reconhecê-la como tal; músicas de outras culturas e regiões, como forma de conhecer possibilidades artísticas diversas, os aspectos particulares e as diferenças existentes entre músicas de diferentes contextos culturais; música puramente instrumental, como por exemplo, o *jazz*, o *choro*, ou releituras instrumentais de canções já conhecidas; e obras da tradição musical ocidental, a chamada *música erudita* (de concerto), devido ao seu valor universal atemporal, de modo que os alunos possam conhecer e desfrutar tanto das produções musicais do passado, já consagradas, quanto o que vem sendo produzido por compositores contemporâneos.

Nesta pesquisa considerou-se que para atingir os objetivos de ampliação do repertório e do universo musical dos alunos seria importante, antes de tudo, priorizar a apreciação de gêneros e estilos musicais que usufruem menor espaço nas mídias (a música instrumental ou canções folclóricas, ao invés do sertanejo universitário ou *funk* carioca, por exemplo). Se a *indústria cultural* estimula incessantemente o consumo de determinados segmentos musicais, cabe então ao professor buscar inverter essa realidade, reservando um espaço maior ao trabalho de apreciação de

outros gêneros, geralmente marginalizados por tais veículos. Dessa forma, a sala de aula simplesmente deixará de ser um ambiente de afirmação de hábitos de escuta já existentes, para ser um espaço que estimula e permite que, de forma autônoma e consciente, os estudantes se libertem de padrões já incorporados e interajam com um universo musical mais amplo e diversificado.

Considerando também os objetivos apresentados na introdução deste trabalho, as atividades de apreciação foram planejadas a partir de ideias, conceitos e propostas práticas de diversos autores da Educação Musical³⁶ como Boal-Palheiros e Wuytack (1996), Zagonel (2008), Souza (2009), Schafer (2011), Constantino (2012), Bastião (2014) e Casnók (2015).

As modalidades de escuta³⁷ empregadas nas atividades de apreciação musical foram:

- Escuta musical livre - “ouvir e sentir” (ZAGONEL, 2008).
- *Apreciação musical expressiva* (BASTIÃO, 2014).
- *Apreciação musical* audiovisual (BOAL-PALHEIROS; WUYTACK, 1996; CASNÓK, 2015).
- Escuta de repertório sugerido pelos alunos (CONSTANTINO, 2012; SOUSA, 2009, BASTIÃO, 2014, p. 82).
- Apreciação da história musical “Pedro e o Lobo” (BOAL-PALHEIROS; WUYTACK, 1996; ZAGONEL, 2008; BASTIÃO, 2014).
- *Paisagem Sonora e Limpeza de Ouvidos* (SCHAFER, 2011).

Para conduzir a prática da escuta foram utilizados alguns procedimentos gerais, comuns à maioria das atividades. Foram eles:

- 1) Solicitar aos alunos que se colocassem em condições confortáveis e adequadas para uma escuta atenta: debruçar-se sobre a mesa³⁸, fechar os olhos, relaxar o corpo, favorecer e solicitar o máximo de

³⁶ - Nenhum dos autores citados propõe escuta exclusiva de música instrumental, mas ainda assim foram utilizadas suas metodologias, pois se mostraram adequadas tanto para música instrumental quanto vocal.

³⁷ - As modalidades de escuta enumeradas serão detalhadas adiante.

³⁸ - Devido ao espaço físico limitado da sala de aula em relação ao grande número de alunos, não foi possível aos alunos deitarem-se no chão para relaxar o corpo, tendo, porém, sido proposto que se debruçassem sobre a mesa.

silêncio em sala, escutar os sons do ambiente, não conversar durante a escuta da música.

- 2) Estimular os alunos a tentarem apreciar a obra musical de múltiplas maneiras como, por exemplo, perceber as sensações, sentimentos e lembranças provocadas pela música, “ouvir e imaginar a cena sugerida”, conforme sugere Zagonel (2008, p. 18) e Bastião (2014, p. 58).

Além desses procedimentos gerais, foram também empregados procedimentos específicos, de acordo com os objetivos, especificidades e necessidades de cada atividade, os quais serão apresentados nas descrições e planejamentos de cada aula realizada.

A apresentação das músicas para apreciação foi feita através dos seguintes equipamentos, mídias e materiais:

- Arquivos *mp3* com as gravações das músicas.
- *Notebook*.
- Cabo de conexão P2/RCA.
- Caixa de som amplificada de 15 watts.
- *Data-show* (para a atividade de apreciação áudio/visual).
- Folhas de papel A4, grafite, lápis de cor, canetas *hidrocolor* e outros materiais afins.

Para o plano de trabalho foi prevista a realização de uma aula por semana, com duração de 50 minutos, sempre às terças feiras, às 13 horas e 10 minutos, pelo período de três meses. Dentro deste cronograma, foi planejada a realização de 12 aulas no total, mas devido a alguns contratemplos, como feriados, passeio da turma, eventos do calendário escolar e outros não previstos pelo autor desta pesquisa, não foi possível a realização de todas elas. Apesar dos esforços para compensar as aulas perdidas em outras datas, só foi possível desenvolver oito aulas até o final de um período de três meses e meio (setembro, outubro, novembro e até meados de dezembro), em que as diversas interrupções, de certa maneira, prejudicaram o desenvolvimento do trabalho.

Quadro 12: Previsão das aulas ao longo dos três meses

Setembro		Outubro				Novembro					Dezembro
20	27	04	11	18	25	01	08	15	22	29	13
OK	OK	OK	-----	OK	----	OK	OK		OK	-----	OK

Como já registrado, as aulas, programadas para terem a duração de 50 minutos, basicamente desenvolveram-se em três momentos:

- 1) *Apresentação dos assuntos da aula* (música selecionada para a escuta, atividades a serem realizadas, alguns conceitos musicais para melhor assimilação da obra escutada, etc.);
- 2) *Realização das atividades de escuta e apreciação musical* (a prática da escuta propriamente, detalhada adiante);
- 3) *Avaliação*³⁹, (momento em que os alunos responderam por escrito a algumas questões referentes a aula, às músicas escutadas e às atividades como um todo).

De um modo geral, pretendeu-se com os instrumentos de coleta apresentados acima, observar os alunos e deles obter algumas informações:

- Suas impressões sobre as obras escutadas.
- Seus níveis de interesse por cada uma delas e pela aula como um todo.
- Suas respostas/reações/comportamentos no momento da escuta e na aula como um todo.
- Dados gerais que permitissem ao final do processo, verificar se houve, ou não, desenvolvimento da capacidade de escutar e do nível de interesse dos alunos por música, em particular a instrumental.

As obras musicais selecionadas para serem levadas aos alunos foram:

- “Prelude a l'apres Midi d'un Faune” (Claude Debussy)
- “The Easy Winner” (Scott Joplin)⁴⁰
- “Japurá River” (Phillip Glass)⁴¹

³⁹ - As avaliações não puderam ser realizadas nas aulas 1, 2, e 4.

⁴⁰ Esta música é originalmente uma peça para piano, mas a gravação utilizada nas aulas foi a do Trio Madeira Brasil, em um arranjo para dois violões e um bandolim. Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=zWqVWNy4Wgc>. Acesso em 03/10/2017.

- “Arabesque nº 1” (Claude Debussy)
- “Pedro e o Lobo” (Sergei Prokofiev)⁴²
- Músicas escolhidas pelos alunos

A escolha das obras musicais baseou-se nos critérios apresentados a seguir:

- Temas musicais, melodias e texturas que, a partir da experiência prévia do pesquisador, se mostrassem potencialmente interessantes para os alunos e de fácil assimilação para eles.
- Caráter da obra, “clima” e aspectos musicais potencialmente interessantes para os alunos.
- Instrumentação e timbres.
- Diversidade de gêneros musicais e ritmos.

3.4 Desenvolvimento/descrição das aulas

3.4.1 1ª aula (20 de setembro de 2016)

A primeira aula teve como temas “as diferenças entre *ouvir* e *escutar*”, “a importância de escutar com atenção” e “iniciação à apreciação de música instrumental”. Os objetivos do encontro foram apresentar a proposta do curso, estimular a reflexão sobre a importância de uma escuta atenta, sobre a diferença entre *ouvir* e *escutar*, entre *ruído* e *silêncio* e, sobretudo, proporcionar uma experiência de apreciação de música instrumental.

Para atingir os objetivos traçados, nesta aula, assim como nas seguintes, foram empregados os seguintes procedimentos metodológicos:

1) Introdução à aula, com um diálogo aberto com a turma, apresentando a proposta geral do curso ou da aula e seus objetivos específicos. Apresentação de algumas ideias e conceitos importantes para uma maior compreensão e participação

⁴¹ Gravação do grupo brasileiro Uakti, para o disco “Águas da Amazônia”. Todas as obras desse álbum foram compostas pelo norte-americano Phillip Glass, tendo cada faixa recebido o nome de um rio amazônico. Disponível em https://www.youtube.com/watch?v=7fA_wwDhtfA Acesso em 03/10/2017.

⁴² A versão utilizada foi a narrada pela cantora Rita Lee. Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=GAwVhZx6qw4>. Acesso em 03/10/2017.

dos alunos no processo de escuta (diferenças entre *ouvir e escutar*, a importância de manter o *silêncio* nos momentos de escuta).

2) Preparação para a escuta atenta e concentrada. Para tal foram adotados alguns procedimentos já previstos como: apagar as luzes da sala; estimular o relaxamento e a concentração, convidando os alunos a se acomodarem confortavelmente em seus lugares, debruçarem-se sobre suas mesas ou recostarem-se nas cadeiras, fechando os olhos, relaxando o corpo, buscando manterem-se desta maneira ao longo de toda a música.

3) Escuta de trechos musicais curtos (cerca de 2 minutos) conforme sugere Del Ben (1997).

4) Após a escuta, diálogo com os alunos a respeito das obras apresentadas, as impressões, sensações, sentimentos por elas causados, atribuição de sentido pessoal às peças e a percepção que tiveram sobre os aspectos musicais nelas contidos, principalmente sobre os instrumentos musicais.

5) Audição do “Prelude a l'apres midi d'un faune” (Claude Debussy) e de “The Easy Winner” (Scott Joplin), escolhidas por apresentarem contrastes de clima, andamento, uma mais introspectiva, outra mais viva, dançante.

6) Diálogo sobre a impressão dos alunos a respeito de cada uma das obras.

Recursos didáticos: gravação em arquivo MP3; notebook; cabo p2/RCA; caixa de som amplificada.

3.4.2 2ª aula (27 de setembro de 2016)

De um modo geral, o objetivo principal das duas primeiras aulas foi provocar nos alunos uma experiência de escuta de música instrumental.

Para essa segunda aula foi programada a escuta da música “Japurá River”, uma peça do compositor norte americano Phillip Glass (1937-), executada pelo grupo brasileiro Uakti⁴³. Foi proposto aos alunos que a escutassem procurando perceber os instrumentos musicais e suas características sonoras. Os instrumentos nela usados são: *pans*⁴⁴, marimba de vidro e madeira, flauta tipo indígena.

⁴³ - Grupo brasileiro de música instrumental que se utiliza de instrumentos pouco convencionais como instrumentos de tubo PVC (*pans*), marimbas de vidro, flautas indígenas, entre outros.

⁴⁴ - Instrumentos feitos de tubos de PVC e afinados em diferentes alturas, percutidos em suas extremidades com uma manta de borracha.

A atividade não teve como objetivo identificar o instrumento ou instrumentos que estavam sendo tocados, mas voltar a atenção para os diferentes timbres e imaginar a que tipo de instrumento poderiam pertencer, dentre os que já lhes eram conhecidos⁴⁵.

Além desse objetivo, buscou-se um envolvimento dos alunos com a obra musical, primeiro escutando-a livremente, depois identificando o tema principal, em seguida cantarolando-o, para que o assimilassem melhor (ZAGONEL, 2008).

O critério principal para a escolha dessa peça foi sua instrumentação e seu aspecto rítmico, os quais poderiam despertar o interesse dos alunos, uma vez que os instrumentos utilizados possuem timbres bastante peculiares e a peça toda é marcada por uma pulsação regular e bem definida, possivelmente inspirada na música indígena de tribos amazônicas. Entre uma escuta e outra, os alunos foram estimulados a falar sobre suas impressões a respeito da música que haviam escutado.

3.4.3 3ª aula (04 de outubro de 2016)

Nesta aula buscou-se realizar uma escuta que aliasse o sonoro ao visual, conforme sugestão de Boal-Palheiros; Wuytack (1996) e Casnósk (2014), autores que defendem formas de *apreciação musical* audiovisual, com o uso de gráficos e outras referências visuais que possam servir de guia para a escuta.

Para esta finalidade foi utilizado um vídeo contendo animação da peça “Arabesque nº1” para piano, do compositor francês Claude Debussy (1862-1918). O vídeo apresenta gráficos compostos por “bolinhas”, de variadas cores, que representam as notas musicais. À medida que a música vai sendo tocada, as “bolinhas” vão se movimentando de forma sincronizada com o desenvolvimento da peça, reproduzindo visualmente toda sua textura e ritmo, dando ao espectador uma visão precisa de alturas, duração, intensidade, andamento, assim como dos acordes e contornos melódicos da obra⁴⁶. Com este tipo de vídeo é possível ter uma visão espacial da obra, como um “caminho” sendo percorrido pelas notas musicais,

⁴⁵ - Os alunos não tiveram dificuldade em identificar a marimba e a flauta, embora com uma nomenclatura diferente para a marimba, que foi chamada de xilofone, devido às semelhanças. Os *pans* foram chamados de tambores, possivelmente pelo seu caráter percussivo.

⁴⁶ - Até esse momento todos esses conceitos não haviam sido trabalhados com os alunos.

possibilitando ao espectador antecipar visualmente as notas que virão na sequência no gráfico⁴⁷.

Um dos objetivos dessa escuta foi também levar os alunos a refletirem sobre a diferença entre somente escutar uma determinada música e, ao mesmo tempo, escuta-la e visualizá-la por meio dos gráficos.

Na aula anterior havia sido introduzida a ideia de melodia e nesta foi dado continuidade ao tema. Para tal, os alunos assistiram ao vídeo pela segunda vez, tendo sido estimulados a acompanhar a melodia principal da peça nos gráficos do vídeo, e, para ajudar, o professor foi cantando e apontando as linhas melódicas.

Primeiramente os alunos somente escutaram a música, ainda sem o vídeo. Para isso foram utilizados os procedimentos gerais de escuta apontados anteriormente. Após os alunos terem escutado livremente, foi pedido que falassem um pouco sobre suas impressões sobre a obra nessa primeira audição. Em seguida foi feita a apreciação audiovisual da peça, por meio do referido vídeo. Após o final da “vídeo-escuta” foi explicado o funcionamento desse sistema de gráficos⁴⁸, demonstrando, por exemplo, que “quanto mais acima estiver a ‘bolinha’, mais aguda será a nota, e vice-versa” ou “as bolinhas pequenas são notas fracas, e as bolinhas grandes notas fortes”, etc.

Após esse momento, foi lembrada a ideia de melodia, apresentada na aula anterior, e colocado novamente o vídeo para os alunos assistirem. Dessa vez o objetivo foi identificar, visual e auditivamente, a linha melódica principal da peça. Para facilitar a assimilação, o professor passou a apontar a linha melódica no gráfico, às vezes cantarolando junto, para facilitar o acompanhamento do tema por parte dos alunos.

Para a avaliação escrita, foram apresentadas cinco perguntas relacionadas às impressões sobre as obras musicais escutadas e sobre as atividades da aula como um todo, de modo a permitir recolher informações sobre as opiniões, níveis de interesse e satisfação dos alunos, a partir das práticas realizadas. As perguntas foram:

⁴⁷ Essa forma de apreciar se compara à do músico que escuta uma determinada obra musical acompanhando a partitura. No entanto, este gráfico não exige que o ouvinte tenha conhecimentos e habilidades de leitura musical no sistema tradicional, sendo algo mais de caráter prático e até mesmo intuitivo.

⁴⁸ Esse procedimento foi proposital, pois o professor preferiu explicar o funcionamento do sistema após os alunos terem tido sua primeira experiência com esse tipo de apreciação audiovisual.

- 1) Você gostou da música? Por quê?
- 2) O que você achou da atividade? Agradável ou desagradável?
- 3) O que mudou da primeira para a segunda vez que escutou a música?
- 4) O que esta música fez você sentir ou imaginar?

Os recursos didáticos e técnicos empregados para essa aula foram *Data-show*, computador, caixa de som, cabo e mídia, além de câmera para filmagem da aula.

3.4.4 4ª aula (11 de outubro de 2016)

Na quarta aula buscou-se promover uma escuta de músicas sugeridas pelos próprios alunos, de modo a trazer para a sala de aula um repertório que já fazia parte de seus cotidianos e levá-los a refletir sobre suas preferências musicais e dos colegas. Assim, a aula teve como objetivos proporcionar-lhes momentos de escuta coletiva e reflexão sobre as músicas sugeridas por eles, inclusive sobre o conteúdo de suas letras, de modo a discutir o teor e qualidade delas, e ainda, promover um intercâmbio de experiências musicais, de forma a levar os alunos a conhecerem músicas, estilos, artistas e preferências musicais uns dos outros, compreendendo e respeitando a diversidade.

As músicas sugeridas pelos alunos e escutadas⁴⁹ na aula foram:

- “Malandramente” (Dj Dennis)
- “Raridade” (Anderson Freire)
- “Pássaro de fogo” (Paula Fernandes)
- “Vamo que vamo” (Mc Livinho)
- “Tudo de bom” (Cúmplices de um Resgate)
- “Hoje é meu dia” (Cúmplices de um Resgate)
- “Chiquititas”
- “Bum bum granada” (Mc’s Zaac e Jerry)
- “Aos olhos do pai” (Ana Paula Valadão)
- “Pra ver se cola” (Cúmplices de um Resgate)

⁴⁹ - As músicas “Malandramente” e “Bum Bum Granada” não foram escutadas em sala de aula porque parte de seu conteúdo traz linguagem erótica, imprópria para a sala de aula e para a faixa etária da turma.

Após a acomodação da turma foi feita uma breve introdução às atividades, comentando os seus objetivos e a forma como seria realizada a escuta das músicas. Foi proposta uma forma de escuta livre⁵⁰ em que os alunos se sentiriam à vontade para cantarem juntos, e mesmo se manifestarem a respeito, de forma espontânea, como fazem quando estão em casa ou em outros ambientes. As músicas foram sendo sorteadas pelo modo aleatório do computador e, após a escuta de cada uma delas, o professor buscou conversar com os alunos no intuito de levá-los a refletir sobre as músicas apresentadas, sobre a forma como as escutaram e sobre o que elas lhes apresentavam de positivo ou negativo⁵¹, entre outras questões.

3.4.5 5ª aula (25 de outubro de 2016)

Para esta aula foi apresentada aos alunos a história musical “Pedro e o Lobo”, do compositor russo Serguei Prokofiev (1891-1953). Na história, cada personagem é representado por um instrumento musical, que toca um tema específico. O objetivo do compositor ao escrever essa história musical foi o de apresentar às crianças os instrumentos do quinteto de sopros (oboé, clarinete, fagote, trompa e flauta), do quarteto de cordas (violino, viola e violoncelo) e da percussão (tímpanos) e seus respectivos timbres. Além disso, o objetivo da aula também foi o de apreciar uma história musical e estimular os alunos a uma escuta concentrada que possibilitasse acompanhar a história junto com os temas musicais.

A gravação utilizada foi a narrada pela cantora Rita Lee. A escolha se deu primeiramente por sugestão de Zagonel (2008), mas também pelo fato de o professor ter considerado aquela narração a mais interessante entre as encontradas na *internet*.

Para desenvolver a escuta desta história musical, antes o professor a contou resumidamente à turma, conforme também propõe Zagonel (2008, p. 33). Depois apresentou aos alunos as figuras dos instrumentos que seriam escutados na obra. Em seguida, pediu que as crianças se debruçassem sobre as mesas e, como a

⁵⁰ - Essa escuta livre é um pouco diferente da escuta livre utilizada nas aulas anteriores para o repertório de música instrumental.

⁵¹ - Embora seja bastante subjetivo, o critério para “positivo” ou “negativo”, neste caso, está relacionado ao conteúdo das músicas. Os próprios alunos poderiam expressar sua subjetividade - se considerariam ou não determinada música própria ou imprópria para sua faixa etária e para sua formação cultural, por exemplo, no caso de uma dança com conotações eróticas ou com incitações à violência.

história era toda em áudio, que se mantivessem de olhos fechados, imaginando as cenas da história e sentindo o “clima” provocado pela música e pelos timbres dos instrumentos. Ao final da história solicitou aos alunos que ouvissem e tentassem cantar cada tema individualmente⁵², (ZAGONEL, 2008). Para finalizar foi realizada uma breve conversa com a turma, para saber de suas impressões, e feita a avaliação escrita, por meio das seguintes questões:

- 1) Qual instrumento da história você mais gostou?
- 2) Quais desses instrumentos você já conhecia?
- 3) Você achou que o uso de instrumentos musicais tornou a história mais interessante? Por quê?
- 4) Você conseguiu entender a história? Achou-a interessante?

3.4.6 6ª aula (08 de novembro de 2016)

A sexta aula teve como tema “Limpeza de Ouvido” e “Ruído e Silêncio”, ambos baseados nas ideias do compositor e educador musical canadense Murray Schafer (1939-), objetivando, nas palavras do próprio, “levar os alunos a notar sons que nunca haviam percebido, ouvir avidamente os sons do seu ambiente e ainda os que eles próprios injetavam nesse mesmo ambiente” (SCHAFER, 2011, p. 56) e também explorar a ideia de silêncio e ruído, sobre o quão relativo podem ser os dois conceitos.

A primeira atividade foi a passagem de uma folha de papel pela sala, enquanto a turma fazia silêncio, para que os alunos pudessem perceber que, ao fazerem silêncio, qualquer som (no caso, o som do papel sendo passado), por menor que fosse, se tornaria relevante. Essa foi também uma atividade proposta por Schafer (2011, p. 60).

Na segunda atividade foi pedido aos alunos que fizessem silêncio e anotassem em uma folha de papel todos os sons que conseguissem perceber no ambiente. O objetivo foi estimular a percepção dos sons ao redor, mas também perceber os sons produzidos por eles mesmos.

⁵² No começo da história a narradora apresenta cada personagem e seu respectivo tema e este trecho foi utilizado para relembrar cada tema e cantá-los coletivamente.

A terceira e última atividade de apreciação foi a escuta da música “Arabesque nº1” (Claude Debussy), que os alunos já conheciam de aulas passadas. A hipótese foi a de que, após terem realizado os exercícios de “Limpeza de Ouvido”, a audição estivesse mais aguçada e as crianças pudessem escutar a Arabesque de forma mais detalhada.

As questões da avaliação final escrita foram:

- 1) Você acha que conseguiu se concentrar nessa atividade?
- 2) Você acha que os exercícios de “Limpeza de Ouvidos” fizeram com que você escutasse a “Arabesque nº1” com mais detalhes?
- 3) Que detalhes você percebeu na “Arabesque nº1”?

Além dos recursos didáticos e técnicos habituais, foram utilizadas folhas de papel A4 (75g/m²), distribuída para os alunos.

3.4.7 7ª aula (22 de novembro de 2016)

Neste sétimo encontro foi dada continuidade ao exercício de “Limpeza de Ouvidos” de Schafer, iniciado na aula anterior, e reapresentadas algumas das músicas já escutadas.

A primeira atividade realizada foi a de gravar os sons do ambiente da sala de aula (sem comunicar aos alunos), para que depois pudessem escutá-los e perceber a quantidade de sons captadas pelo gravador, sons que em sua maioria não haviam sido antes percebidos pelos ali presentes. O objetivo foi levar os alunos a refletirem sobre a grande quantidade de fenômenos sonoros aos quais estavam expostos constantemente, mas que, na maior parte do tempo, não eram percebidos, já que o aparelho gravador registra todos os sons de forma indiscriminada, enquanto a mente humana se habitua com determinados sons, que, por isso, se tornam muitas vezes “imperceptíveis”. Além do que, essa prática de escuta pode levar os alunos a perceberem o nível de ruídos produzidos por eles mesmos em conversas em voz alta, gritos, percussão de objetos, arrastar de mesas pela sala, entre outros, levando-os a se conscientizarem dos altos níveis de ruído que produzem, muitas vezes sem sequer perceberem.

Além disso, nesta aula também foram rerepresentadas músicas já escutadas, de modo a possibilitar novas escutas desse repertório e reforçar suas relações e impressões pessoais, musicais e afetivas com o referido repertório instrumental (BOAL-PALHEIROS; WUYTACK, 1996; ZAGONEL, 2008; BASTIÃO, 2014).

As obras escutadas neste momento foram “The Easy Winner” (Scott Joplin), “Japurá River” (Phillip Glass) e “Arabesque nº1” (Claude Debussy).

O procedimento inicial empregado para o trabalho de “Paisagem Sonora” foi gravar os sons da sala de aula, objetivando escutar a gravação junto com os alunos e estimular a reflexão sobre a variedade de sons presentes no ambiente, geralmente não percebidos pelos nossos ouvidos. Em seguida, fazer as seguintes indagações: “Quais sons o gravador captou e você não conseguiu perceber? Por que acha que não conseguiu perceber?”. Ao final, levar os alunos a tentar escutar novamente aqueles sons captados pelo gravador e não percebidos anteriormente.

Para *apreciação musical* das três músicas já escutadas em aulas anteriores, foi pedido aos alunos que buscassem identificar os instrumentos musicais, percebendo as linhas melódicas e os temas⁵³.

Para a avaliação escrita as questões foram:

- 1) O que você sentiu quando escutou a primeira música?
- 2) O que você sentiu quando escutou a segunda música?
- 3) O que você sentiu quando escutou a terceira música?
- 4) Qual você mais gostou? Por quê?
- 5) Qual você menos gostou? Por quê?

3.4.8 8ª aula (13 de dezembro de 2016)

Nessa oitava e última aula de *apreciação musical* foi desenvolvido um trabalho aliando a escuta musical à produção de desenhos. Esta forma de apreciação teve como objetivo levar os alunos a expressarem, por meio de desenhos, suas impressões e sensações a partir da escuta de uma obra instrumental. Além disso, buscou-se levar o aluno a descobrir um sentido pessoal

⁵³ ZAGONEL, Bernadete. *Pausa para ouvir música: um jeito fácil e agradável de ouvir música clássica*. Curitiba; Instituto Memória, 2008.

para a obra musical escutada, transformando as sensações, sentimentos, imaginações e lembranças pessoais provocadas pela música em uma imagem concreta. Essa é, inclusive, uma das modalidades de expressão da Abordagem AME⁵⁴ – *apreciação musical expressiva*, metodologia de *apreciação musical* usada por Bastião (2009; 2014).

A música escolhida para esta atividade foi “Arabesque nº 1” de Claude Debussy. Sua escolha deveu-se primeiramente por ser ela uma peça já escutada pelos alunos em outras aulas, os quais, possivelmente, estariam familiarizados com a mesma, situação diferente caso escutassem uma música inédita. Outra razão para sua escolha se deveu ao caráter e à textura da peça que, na percepção do professor, poderiam estimular os alunos a imaginarem cenas, transmitindo ideia de “leveza”, “delicadeza” e até mesmo de “nostalgia”.

Outra justificativa plausível foi a de que, na aula anterior, os alunos escutaram três músicas já conhecidas. Dentre as três, demonstraram menos interesse pela “Arabesque nº 1”. Assim, pretendeu-se verificar se teria havido um aumento de interesse pela peça e maior atividade em relação à atribuição de sentido pessoal àquela obra musical, caso os alunos fossem estimulados a escuta-la novamente, porém, dessa vez expressando suas impressões por meio de ilustrações, transformando o fenômeno puramente sonoro em algo visualmente concreto – no caso uma imagem desenhada por eles próprios.

Primeiramente os alunos escutaram a música “Arabesque nº1”, fechando os olhos e em silêncio. Em seguida receberam folhas de papel A4 e lápis de cor para fazerem o desenho. Durante a atividade de desenho a música continuou sendo tocada por várias vezes, de modo a manter um estímulo constante para os alunos.

As questões para avaliação escrita foram:

- 1) Você gostou de desenhar o que sentiu com a música? Por quê?
- 2) Você acha que o desenho tornou a música mais interessante? Por quê?

Além dos recursos didáticos e técnicos habitualmente empregados, para essa aula também foram usados folhas A4, lápis de cor e canetas *hidrocolor*.

⁵⁴ A *abordagem AME – apreciação musical expressiva* visa levar o aluno a expressar-se no momento da apreciação. As formas de expressão são: expressão corporal (dança, gestos e movimentos); expressão verbal (falando ou escrevendo sobre a obra); expressão visual (transformando suas impressões sobre a música em imagens, por meio de desenhos) (BASTIÃO, 2014).

CAPÍTULO 4

ANÁLISE DOS DADOS – avaliação

As análises dos dados desenvolvidas neste capítulo foram feitas sob forma de *avaliação qualitativa*, proposta por Demo (1987), e reforçadas pela concepção de *avaliação* de Hoffman (1995). Segundo o primeiro autor, *qualidade* seria aquilo que confere valor às vivências, às relações humanas e sociais. Não seria, portanto, objeto de mensuração, mas de percepção e reflexão:

Qualidade não pode ser simplesmente aquilo que não é quantidade [...] Se qualidade é condição essencial da realidade social, deve aparecer de alguma forma. E mais: deve ser algo cuja importância e presença estejam no cotidiano, na vida real, na dor e na alegria. (DEMO, 1987, p. 32-33).

Para a realização dessas avaliações buscou-se reunir os dados mais relevantes observados nas aulas — a partir das reações, comportamentos, respostas e depoimentos apresentados pelos alunos — e refletir em torno dos aspectos mais recorrentes e significativos encontrados a partir dessas informações. Com base nas reflexões buscou-se, ao final, verificar se as atividades de *apreciação musical* propostas pelo professor e a forma como foram realizadas, permitiram, de alguma maneira, que os objetivos traçados fossem atingidos. Como afirma Demo (1987, p. 1):

Refletir é também avaliar, e avaliar é também planejar, estabelecer objetivos, etc. Daí que os critérios de avaliação estejam sempre subordinados às finalidades e objetivos previamente estabelecidos para qualquer prática, seja ela educativa, social, política ou outra (DEMO, 1987, p. 1)

Hoffman (1995) considera que a reflexão sobre a prática deve ser a base da ação avaliativa, pois, segundo ela, “avaliação é a reflexão transformada em ação. Ação esta que nos impulsiona a novas reflexões” (HOFFMAN, 1995, p. 18). E afirma ainda que “é a partir da análise de situações vividas pelos professores no seu cotidiano [...] que poderemos auxiliá-los a reconduzir suas ações e compreendê-las em uma outra perspectiva” (HOFFMAN, 1995, p. 18).

Com base nesta autora entende-se o termo *avaliação* como um procedimento que visa o aprimoramento da prática, antes de tudo, e não como um

momento de simplesmente "medir" o quanto o aluno aprendeu (HOFFMAN, 1995). *Observação* e *reflexão* foram os dois pilares sobre os quais se sustentaram as avaliações das aulas realizadas.

Se o que se pretendeu foi, entre outros objetivos, refletir e melhor compreender o funcionamento da *apreciação musical* e suas múltiplas possibilidades de trabalho em sala de aula, esse tipo de avaliação, baseado na observação e reflexão, permitiu verificar as mudanças e os "problemas" surgidos durante o processo de ensino-aprendizagem proposto para a pesquisa e perceber o que deveria ser mantido, modificado ou aprimorado na prática da escuta musical em sala de aula.

A seguir são apresentadas as avaliações de cada uma das oito aulas realizadas com a turma e as reflexões a respeito do que foi observado:

4.1 1ª aula: "Prelude a l'apres midi d'un faune" (Claude Debussy) e "The Easy Winner" (Scott Joplin).

Para a análise dos dados foram elaborados quadros, onde são apresentados os dados relevantes para a pesquisa e em seguida um texto, no qual são feitas as reflexões sobre as aulas. Em algumas aulas foram apresentados dois quadros: o *Quadro 1 - Questões, respostas orais dos alunos/ intervenções do professor*, onde são descritas as respostas orais dos alunos; e o *Quadro 2 - Comportamento e reações dos alunos*, em que são apresentadas as observações acerca da forma como os alunos se comportaram e responderam às atividades durante as aulas.

Devido a problemas com alguns questionários, não foi possível apresentar as respostas escritas da primeira, segunda e quarta aulas. Os textos que seguem foram colhidos nas filmagens.

4.1.1 Observações sobre a aula/filmagem

Quadro 13: Questões, respostas orais dos alunos/ intervenções do professor

Definição de música instrumental para um dos alunos	"uma música que só tem instrumento".
Preferência entre "Barulho" e "Silêncio"	A maioria da turma disse preferir o "barulho", enquanto alguns poucos disseram preferir o "silêncio".

E se houvesse somente “barulho” ou somente “silêncio”?	Após refletir, um dos alunos disse que o ideal seria “um pouco de cada”.
Identificação de instrumentos da música⁵⁵	Alguns disseram violão, outros também piano. Um dos alunos disse “violão e cavalo” considerando o som de relincho de cavalo como um instrumento musical (isso porque em um momento da música há sons de explosões e relinchos)
Qual das duas músicas os alunos mais gostaram?	A maioria da turma respondeu que gostou mais da segunda (“The Easy Winner”), e apenas três responderam que foi a primeira (“Prelude a l'apres midi d'un faune”).
Razão da preferência	Alguns alunos disseram que preferiram a segunda música por ser ela mais alegre, animada; os que escolheram a primeira, alegaram que era por ser mais calma.

Quadro 14: Comportamento e reações dos alunos

No início da 1ª aula - apresentação da proposta do curso pelo professor	Os alunos se mostraram interessados e atentos ao que o professor falava; praticamente não houve conversas paralelas, somente a comunicação entre o professor e eles.
Primeira atividade: fazer o máximo de “silêncio” na sala, e, em seguida, fazer “barulho”.	Os alunos atenderam prontamente e silenciaram quase que completamente. Para fazer barulho a maioria percutiu com as mãos sobre a mesa.
Apagar as luzes para se concentrarem na escuta	Os alunos demonstraram gostar muito quando o professor apagou as luzes da sala. Ao acendê-las, ao término da música, curiosamente, pediram que as mantivesse apagadas.
Apreciação da primeira música “Prelúdio à tarde de um fauno”	Os alunos se mantiveram debruçados sobre a mesa e com os olhos fechados durante todo o tempo da música, praticamente não havendo interferências sonoras durante a apreciação.
Apreciação da segunda música	Os alunos apresentaram uma reação

⁵⁵ A música apresentada foi composta originalmente para piano, mas a gravação escutada foi arranjada para dois violões e um bandolim e interpretada pelo Trio Madeira Brasil.

“The Easy Winner”	muito diferente em relação à música anterior, possivelmente pela diferença de caráter, ritmo e andamento entre as duas. Os alunos não permaneceram sentados, mas ao contrário, se movimentaram, gesticularam como se estivessem tocando os instrumentos (algumas crianças simulavam tocar violão e piano, movimentavam o corpo, e outras marcavam o ritmo na mesa).
Considerações ao término da aula/satisfação demonstrada pela turma	Ao se despedirem da aula, alguns alunos pediram que o professor ficasse e continuasse a aula, demonstrando que para eles foi um momento agradável e diferente. Embora a turma fosse considerada muito agitada pela equipe da escola, mostrou grande interesse e valorização das atividades daquela aula.

4.1.2 Reflexões sobre a 1ª aula

Nesta aula o professor encontrou condições favoráveis para uma boa comunicação com a turma; os alunos se mostraram interessados, escutando atentamente o que lhes era falado, sem conversas paralelas ou interrupções em sua fala. Além do respeito e valorização, os alunos interagiram com o professor, fazendo questionamentos a respeito do assunto tratado e respondendo às perguntas feitas com grande entusiasmo.

Ao serem solicitados a fazer o máximo de “silêncio”, os alunos atenderam prontamente e mantiveram-se silenciosos durante todo o período estabelecido. Essa postura de atenção e respeito pode ser atribuída ao fato de ter sido aquela a primeira aula com a turma, sendo assim uma “novidade” para os alunos. Foi importante observar, no decorrer das aulas, se os alunos mantiveram o mesmo nível de atenção e disciplina, atestando a valorização e o interesse pelas atividades ou se sentiram-se mais “à vontade” para conversar e se dispersar.

O fato de a turma ter preferido o “barulho” ao “silêncio” permitiu supor que, talvez, a preferência se devesse à associação do “silêncio” à “monotonia” ou à

inação⁵⁶. Além disso, é possível que, para eles, fosse mais “difícil” manterem-se em “silêncio”, comportamento que lhes exigiria autocontrole, disciplina e contenção, ao contrário do “barulho”, que surgiria de forma mais “espontânea”, e mesmo como complementar à ação. Além do que o “barulho” seria entendido mais como momento de “alegria”, “festa”, enquanto o “silêncio” representaria algo “estático” ou até mesmo “triste”. Ainda assim, mantiveram-se em “silêncio” (debruçados, com os olhos fechados durante toda a apresentação da primeira música).

O fato de os alunos terem gostado de ficar na “penumbra” (o que se repetiu em aulas seguintes), demonstrou que este simples recurso de apagar as luzes no momento da apreciação pode servir como um artifício bastante eficaz para estimular a concentração e a tranquilidade no momento da apreciação.

No quadro 2 acima, foi mostrado que ao escutarem a segunda música (“The Easy Winner”), os alunos abandonaram imediatamente a posição inicial (sentados, debruçados sobre a mesa e com os olhos fechados) e se puseram de pé, dançando e gesticulando de acordo com o ritmo e andamento da música, o que evidenciou que, quando a música é mais “calma”, como é o caso da primeira, os alunos se mantêm mais estáticos, escutando, e quando é mais “agitada” e ritmada, sentem-se imediatamente motivados a se movimentarem.

Entre as duas músicas escutadas, a maioria dos alunos gostou mais da segunda, peça mais alegre, agitada, animada e dançante. Assim como a preferência pelo “barulho” ao invés do “silêncio”, a preferência pela segunda música parece se dever às suas características, que estimulariam movimentos corporais diversos. A primeira música traria um ar de “monotonia” e “calma” ao ambiente, como o caso do “silêncio”. Em relação a isso, foram levantadas duas hipóteses: 1) A diferença de comportamento entre uma música e outra seria devido à faixa etária e à fase de desenvolvimento desses alunos, quando sentem necessidade de se movimentar e, por isso, se mostram mais interessados por músicas “dançantes”; 2) A diferença de comportamento seria consequência do fato de estarem mais habituados a escutarem, em seus cotidianos, músicas de forte apelo rítmico, que estimulam a movimentação corporal; cabe, pois, a pergunta: estariam esses alunos, até o momento, habituados a somente escutar músicas com ritmos e andamentos que os estimulem a dançar e a se movimentar? No capítulo *Avaliação Inicial*, quase metade

⁵⁶ Nenhum aluno se manifestou dizendo ser esta a razão de sua preferência, sendo, portanto, apenas uma suposição, fruto de mera observação do professor.

da turma (12 alunos) disse gostar de dançar. Este pode ser um importante indicativo que explique essa reação.

Pode-se considerar que esta primeira aula foi bem sucedida, tanto pela participação e engajamento dos alunos no momento das atividades, quanto por sua reação ao final da aula, quando lamentaram ter ela chegado ao fim e por terem solicitado ao professor que não fosse embora, que permanecesse na sala continuando as atividades.

Como já lembrado, possivelmente a reação positiva dos alunos se deveu também ao aspecto “novidade” trazido pela aula e até mesmo de “carência”, visto que naquela escola não estava havendo aulas de música, por falta de professor⁵⁷.

4.2 2ª aula: “Japurá River” (Philip Glass)

4.2.1 Observações sobre a aula/filmagem

Quadro 15: Respostas dos alunos

<p>Identificação das melodias de músicas citadas pelos próprios alunos</p>	<p>Um aluno citou a música “Malandramente” e outro “Baile de Favela” (músicas estilo <i>funk carioca</i>, de grande sucesso naquele momento). O professor então cantarolou suas respectivas melodias, sem a letra. Os alunos demonstraram achar interessante essa forma de cantar.</p>
<p>Identificação da melodia da música “Japurá River”, pelos alunos</p>	<p>O professor perguntou, “no caso desta música (“Japurá River”), onde está a melodia então?”. Um aluno respondeu “no tambor⁵⁸”. O professor em seguida perguntou “o que vocês acham que mais se destaca na música”? Alguns responderam “o xilofone”, e o professor concordou; outro disse ser a flauta, embora o instrumento apareça com bem menos frequência ao longo da música.</p> <p>Um dos meninos concluiu que “o que mais toca é o xilofone” (e de fato, este instrumento está presente em</p>

⁵⁷ A escola é atendida pelo *Projeto Música nas Escolas de Barra Mansa*.

⁵⁸ Ao dizer “tambor” o aluno quis se referir ao “pan”.

	<p>praticamente todos os momentos da música e de certa forma pode ser considerado o instrumento “solista”).</p> <p>Um dos alunos chamou o professor e citou ainda como exemplo de melodia o tema de “A pantera cor de rosa”, demonstrando ter assimilado a ideia de melodia. O professor a seguir cantarolou essa melodia para a turma.</p>
Percepção dos instrumentos da música	<p>Os alunos mencionaram ter percebido na música o tambor, xilofone, chocalho, piano, coco, bateria, flauta e pífaro. O professor informou que na verdade nela havia somente três instrumentos: marimba⁵⁹, flauta e <i>pans</i>. Falou um pouco sobre como é cada um desses instrumentos e explicou porque provavelmente foram confundidos com os citados (os alunos se mantiveram atentos à fala do professor do início ao fim da explanação).</p>

Quadro 16: Comportamentos e reações dos alunos

Luzes apagadas no momento da apreciação	<p>Todos comemoraram quando o professor disse que iria apagar as luzes para iniciar a apreciação, novamente demonstrando gostarem da proposta.</p>
Demonstração de agitação e ansiedade dos alunos ao se prepararem para escutar a música	<p>Após apagar as luzes, os alunos começam a se agitar um pouco, a fazer perguntas sobre o que viria a seguir, e iniciaram algumas conversas paralelas; o professor pediu silêncio para iniciar a apreciação.</p> <p>Alguns alunos se mostraram impacientes por saber qual seria a música. O professor pediu silêncio pela segunda vez; os alunos ainda conversaram um pouco, mas gradativamente foram se aquietando. A maioria da turma já se encontrava debruçada sobre a mesa e em silêncio, porém, demonstrando dificuldade em manter os olhos fechados.</p>
Primeira forma de apreciação da obra: <i>escuta livre</i>	<p>No início da música os alunos se mantiveram debruçados sobre a mesa, aparentemente concentrados. Pouco depois alguns deles já marcavam o tempo da música, batendo a mão sobre a mesa, enquanto outros</p>

⁵⁹ - Instrumento da família dos idiofones, bastante parecido com o xilofone.

	<p>movimentavam a cabeça, seguindo seu ritmo.</p> <p>Após cerca de dois minutos de peça a maioria da turma ainda se mantinha debruçada sobre a mesa; no entanto alguns alunos já não conseguiam mais ficar de olhos fechados, levantando a cabeça e olhando para os lados, às vezes se movimentando no ritmo.</p> <p>Ao final da música, cerca de metade da turma já estava de olhos abertos, dispersos, olhando para os lados, embora alguns deles continuassem se movimentando com a música.</p>
<p>Ao término da música</p>	<p>Assim que a música terminou alguns alunos já começaram a conversar em voz alta, enquanto outros se mostravam ansiosos para dizer quais instrumentos haviam percebido na música (um menino levantou a mão dizendo que havia xilofone, outro, que também havia tambor).</p> <p>O professor comunicou que iria acender as luzes e os alunos contestaram. Isso provocou certo tumulto, com os alunos reclamando, dispersando-se e falando alto.</p> <p>Um aluno ficou pedindo “silêncio” em voz alta, para os outros, demonstrando certa consciência da necessidade de silêncio para aquele momento.</p> <p>O professor chamou a atenção da turma, lembrando que na aula passada o comportamento havia sido diferente.</p>
<p>Segunda forma de apreciação da obra: identificação dos instrumentos</p>	<p>Em seguida, o professor anunciou que iriam escutar novamente um trecho da música para verificarem se os instrumentos mencionados estavam, ou não, presentes. Um dos alunos disse “de novo aquela música?” e outro interveio dizendo “só que agora a gente não precisa mais ficar daquele jeito” (de olhos fechados). Nesse momento alguns começaram a pedir para ir ao banheiro ou beber água.</p> <p>Ao escutar novamente a música, os alunos pediram que as luzes fossem novamente apagadas.</p> <p>Alguns gesticulavam, imitando a forma de tocar o instrumento.</p> <p>Outros demonstraram respeito e relativa atenção. No entanto, assim que o trecho foi encerrado, começaram a</p>

	conversar.
Terceira forma de apreciação: identificação dos temas e melodias da música e canto	<p>Apesar de o professor ter cantado a melodia junto com a gravação, somente alguns alunos o acompanharam cantando.</p> <p>Outros se movimentaram e percutiram suas mãos sobre a mesa no ritmo da música.</p> <p>Após terminar o trecho musical, o professor solicitou que cantassem novamente o tema, agora sem o auxílio da gravação. Alguns o fizeram. Ao final, perguntou se conseguiram perceber aquilo que cantaram como sendo a linha melódica principal (com o intuito que demonstrassem que compreenderam a ideia de melodia) e vários alunos responderam que sim. Uma aluna disse “agora eu quero dançar” mostrando a necessidade de movimentação que sentiam ao realizar atividades deste tipo⁶⁰.</p> <p>Curioso que após ter finalizado as atividades com esta música, foi possível escutar um aluno cantando o tema da música, mostrando ter assimilado o conteúdo musical, talvez até mesmo encontrado prazer ou algum sentido pessoal na melodia. Nesse momento alguns alunos também marcaram o ritmo da música sobre a mesa.</p>

4.2.2 Reflexões sobre a 2ª aula

Na segunda aula os alunos apresentaram uma mudança de comportamento significativa em relação à anterior: ao contrário da primeira aula, quando se mantiveram mais calmos, atenciosos e com maior interesse e disposição para escutar o professor. Nesta, houve excesso de conversas paralelas, agitação e dispersão, sendo preciso que, por inúmeras vezes, o professor chamasse a atenção da turma, solicitando silêncio, sobretudo no início da aula. Além disso, tiveram dificuldade em se manterem de olhos fechados durante a apreciação. A mudança de comportamento em relação à aula anterior talvez possa ser compreendida como resultado da maior familiaridade com a atividade, diferente do que ocorreu na

⁶⁰ Importante considerar que o intuito dessas duas primeiras aulas foi uma escuta mais estática e concentrada, de modo a levar os alunos a terem uma experiência de escuta pura, sem gestos movimentos ou formas de expressão simultaneamente à escuta da obra, algo que foi realizado nas aulas seguintes.

primeira aula, quando os alunos teriam se sentido mais “tímidos”, por estarem entrando em contato com uma “novidade”. Teriam então, nesta segunda aula, se sentido mais à vontade para conversarem uns com os outros e, conseqüentemente, menos concentrados na atividade. No entanto, algumas das vezes em que se mostraram agitados foi devido ao desejo de se expressarem sobre a música escutada, demonstrando certa ansiedade em falar a respeito daquilo que ouviram.

A estratégia de apagar as luzes para que os alunos se concentrassem melhor na audição, novamente, agradou à turma. No entanto, ao contrário da aula anterior, mesmo com as luzes apagadas alguns ainda se agitaram, sendo preciso que o professor interferisse para retomar o silêncio. Isso mostra que esse simples recurso ajuda a criar um ambiente especial para a escuta e pode estimular a concentração, apesar de nem sempre ser suficiente em momentos de maior agitação da turma.

Embora a turma estivesse mais agitada que na aula anterior, durante a primeira escuta da música, a maioria permaneceu debruçada sobre a mesa durante toda a apreciação, muitos sem manter os olhos fechados.

Observou-se que grande parte dos alunos marcou o tempo e o ritmo da música com as mãos sobre a mesa, com movimentos de cabeça e batendo os pés no chão, enquanto escutavam, de uma forma diferente de como reagiram às músicas da aula anterior. Essa reação mostrou certa interação e envolvimento com a música. Possivelmente isso se deveu aos aspectos da música apreciada, “Japurá River”, que apresenta uma pulsação rítmica regular e bastante destacada, numa espécie de “ostinato” rítmico. As características da obra parecem ter estimulado as crianças a marcar o tempo da música e dessa maneira interagir corporalmente com o material musical.

Apesar de alguns momentos de agitação e conversas paralelas, os alunos demonstraram grande interesse quando o professor falou sobre os instrumentos contidos na música, tendo eles escutado atentamente e com grande respeito, além de participarem citando os instrumentos que perceberam e falando a seu respeito com entusiasmo (inclusive, a primeira coisa que alguns fizeram ao terminar a escuta da música foi falar, com certa ansiedade, quais instrumentos haviam percebido na música, mesmo que o professor ainda não tivesse perguntado).

Os alunos parecem ter assimilado adequadamente a ideia de melodia, através da forma como foi apresentada pelo professor. Além disso, acharam curioso

(ou mesmo engraçado), o professor “cantarolar” somente a linha melódica de algumas músicas de *funk*, sem a letra. No caso da música tema da aula, “Japurá River”, grande parte da turma reconheceu que a melodia principal era tocada pela marimba, embora alguns poucos tenham dito ser a flauta ou o “tambor”. Ao final da explanação, um dos alunos chegou inclusive a citar o tema de uma música como exemplo de melodia (“Pantera cor de rosa”), mostrando ter compreendido o conceito de melodia.

Na terceira forma de apreciação foi pedido que os alunos cantassem a melodia da música junto com a gravação e depois “a capella”. No entanto a turma não aderiu a essa forma de interagir com o conteúdo musical e poucos cantaram, talvez por insegurança ou vergonha dos colegas. Porém, se movimentaram e percutiram o ritmo com as mãos conforme vinham fazendo outras vezes. Mesmo que o professor cantasse e os estimulasse a cantar, os alunos não corresponderam como o esperado. Quando uma aluna disse ao final da música “Agora eu quero dançar”, deu a entender que os alunos poderiam, naquela altura, estar um pouco entediados por terem ficado sentados desde o início da aula, necessitando fazer algo com movimentos corporais, como a dança.

Esta aula parece ter atingido sua finalidade pois apresentou aos alunos uma música puramente instrumental, até então desconhecida deles e obteve respostas positivas da turma. A música em si parece ter agradado aos alunos e atraído sua atenção no momento da escuta (pelos timbres dos instrumentos, pela rítmica marcante que parece ter contagiado os alunos, ao responderem com movimentos corporais no momento da apreciação, sem conversas paralelas. A abordagem sobre melodia foi bem sucedida, pois os alunos demonstraram ter compreendido o conceito e até mesmo identificado o tema de algumas músicas. Além disso, se interessaram pelo desmembramento de melodia e letra feito pelo professor para exemplificar. Algo que pode de certa forma demonstrar o sucesso das atividades dessa aula foi, ao final das atividades, ter “flagrado” um aluno cantarolando a melodia da música apreciada na aula, possivelmente com algum prazer ou sentido pessoal para a obra.

Embora de modo geral a atividade tenha trazido resultados positivos, o professor percebeu que seria preciso sempre diversificar as formas de apreciação nas aulas seguintes, pois se fosse realizada o mesmo tipo de escuta proposto nas

duas primeiras, os alunos provavelmente se entediariam e deixariam de se envolver ativamente no processo.

4.3 3ª aula: “Arabesque nº 1” (Claude Debussy)

4.3.1 Respostas escritas dos alunos ao questionário

Quadro 17: respostas aos questionários

Questões <i>Alunos</i> ⁶¹	1 - O que você achou dessa música?	2 - O que você achou dessa atividade? Agradável ou desagradável?	3 - O que mudou da primeira para a segunda vez que escutou a música?	4 - O que esta música te fez sentir ou imaginar?
1	Faltou	-----	-----	-----
2	XXXXXX	Agradável	Nada	Sono
3	Chata	Desagradável	Nada	Nada
4	Legal	Agradável	Nada	Nada
5	Legal	Desagradável	Nada	Dor de cabeça
6	Faltou	-----	-----	-----
7	Muito chata	Agradável	Não mudou nada	Nada
8	Alegre	Agradável	“A primeira eu não posso ver e a segunda eu posso ver”	Um montão de bolinhas
9	Eu acho ela calma	Agradável	Tudo	Nada
10	Legal	Agradável	Nada	Sono
11	Legal	Agradável	Tudo	Nada
12	Alegre	Agradável	“Que a gente não está vendo e a outra a gente vê e ouve”	Nada
13	Legal	Agradável	Nada	-----

⁶¹ Para preservar a identidade dos alunos, estes foram representados pelos seus respectivos números, baseado na ordem alfabética.

14	Legal	Agradável	Tudo	Nada
15	Legal	Agradável	Tudo	Nada
16	Faltou	-----	-----	-----
17	Chata	Desagradável	Nada	Nada
18	Legal	Agradável	Mudou	Nada
19	Legal	Agradável	Tudo	Emoção
20	Legal	Agradável	Nada	Eu não sei dizer
21	Estranha	Desagradável	Nada	Sono
22	Legal	Desagradável	A primeira não dá pra ver	Triste
23	Faltou	-----	-----	-----
24	Muito Legal	Agradável	XXXXXXXXXXXX	Uma princesa em um castelo
25	Chata	Desagradável	Nada	Nada

4.3.2 Respostas dos alunos aos questionários

A seguir, quadros específicos apresentando as percentagens das respostas correspondentes a cada pergunta, a opinião dos alunos sobre a atividade em suas duas modalidades e o sentimento que a peça musical neles despertou.

Quadro 18: O que você achou dessa música?

Respostas	Nº de alunos	Percentual
Legal	12	57,1 %
Chata	4	19 %
Alegre	2	9,5 %
Calma	1	4,7 %
Estranha	1	4,7 %
Não respondeu	1	4,7 %

Quadro 19: O que você achou dessa atividade?

Respostas	Nº de alunos	Percentual
Agradável	15	71 %

Desagradável	6	26 %
---------------------	---	------

As perguntas dos Quadros 2 e 3 foram elaboradas para distinguir a avaliação da música escutada da atividade de apreciação propriamente.

Na maioria das respostas houve concordância: os alunos que consideraram a música como “legal” também consideraram a atividade “agradável”, e os que consideraram a música “chata”, também disseram ser a atividade “desagradável”. Ou seja, aqueles que gostaram da obra musical, também gostaram da atividade, e os que não gostaram da música, igualmente não gostaram da atividade em si e da forma de sua apresentação.

Porém, dois alunos consideraram a música como “legal”, mas a atividade como “desagradável” e um aluno considerou o contrário, a música “chata”, mas a atividade “agradável”.

Quadro 20: O que mudou da primeira para a segunda vez que escutou a música?

Respostas	Nº de alunos	Percentual
Nada	11	52%
Tudo	6	28,5 %
Na primeira não foi possível ver, mas na segunda sim.	3	14,2 %
Não respondeu	1	4,7 %

Três alunos responderam que “na primeira não era possível ver, mas na segunda sim”, dando a entender que talvez os gráficos tenham permitido perceber melhor a construção e o desenvolvimento da música, e o que antes era somente sonoro, passou a ter forma visual. Também seria possível admitir que eles simplesmente tenham se entretido com os movimentos das linhas e bolinhas nos gráficos

Outros alunos responderam que mudou “tudo”. Embora não tenham justificado as mudanças de forma específica, suas respostas podem significar que os gráficos os levaram a outros níveis de percepção e de significação da obra (ou que simplesmente tenham se distraído com os gráficos). No entanto, a maior parte da turma (52%) revelou não ter havido quaisquer mudanças.

Quadro 21: O que esta música te fez sentir ou imaginar?

Respostas	Nº de respostas	Percentual
Nada	11	52,3 %
Sono	3	14,2 %
Imagens	2	9,5 %
Emoção	1	4,7 %
Dor de cabeça	1	4,7 %
Tristeza	1	4,7 %
Não soube dizer	1	4,7 %
Não respondeu	1	4,7 %

Novamente, grande parte da turma revelou não ter sentido nada a partir da obra e apenas dois alunos disseram ter imaginado algo a partir da escuta (“uma princesa em um castelo” e “um montão de bolinhas”). Observa-se que o “sentir” para os alunos está ligado não somente a sentimentos (emoção, tristeza), mas a sensações fisiológicas/ corporais (dor de cabeça, sono). O que se verificou com isso é que a escuta de uma determinada obra tanto pode provocar sentimentos quanto gerar situações de monotonia ou estresse.

4.3.3 Observações sobre a aula/filmagem

4.3.3.1 Respostas orais dos alunos

Quadro 22: respostas orais dos alunos

Sobre o que sentiram na música	Os alunos não se manifestaram, e alguns poucos disseram não ter sentido nada.
Sobre o instrumento utilizado na música	Vários alunos disseram ser teclado, outros, piano e alguns poucos, violão. O professor esclareceu que o instrumento ouvido foi o piano.
Sobre o nível de interesse pelas duas formas de escuta	Quase todos demonstraram preferir a forma <i>audiovisual</i> . Apenas três preferiram a forma puramente auditiva.
As justificativas pelas preferências	Entre o grupo que preferiu a forma <i>audiovisual</i> , dois alunos justificaram a preferência pela possibilidade de

	poder visualizar as notas musicais ao mesmo tempo em que as escutavam. Os alunos que gostaram mais da forma auditiva não souberam explicar a razão de sua preferência.
--	--

4.3.4 Comportamentos e reações

Quadro 23: Primeira escuta (somente auditiva)

Atitude durante a apresentação da música	Metade deles manteve-se de olhos fechados.
Concentração/dispersão	Alguns tentaram conversar baixinho, desconcentrando-se da atividade, embora sem chegar a atrapalhar os demais.

Quadro 24: Segunda escuta (audiovisual):

Aumento do interesse provocado pelo gráfico	Foi possível observar que a utilização do recurso gráfico (vídeo) despertou um interesse bem maior nos alunos que a forma anterior.
Concentração/dispersão	Os alunos se mantiveram aparentemente mais concentrados na música, acompanhando os movimentos melódicos, a textura e o acompanhamento nos gráficos animados. Praticamente não houve conversa dos alunos naquele momento.
Reação dos alunos ao término da música	Alguns pediram para assistir ao vídeo novamente, enquanto outros, cerca de três ou quatro, disseram não querer assisti-lo novamente.

4.3.5 Reflexões sobre a 3ª aula

De um modo geral os alunos demonstraram maior interesse pela forma de escuta audiovisual, em detrimento da escuta puramente auditiva. Embora tenham mantido silêncio e aparentemente se envolvido com a escuta da obra, percebeu-se um nível de interesse bem maior pela apreciação da música através do vídeo.

Possivelmente isso se deu porque, como apontado por alguns alunos “era possível ‘ver’ as notas musicais ao mesmo tempo em que as escutavam”. A afirmação pode ser corroborada pelo fato de que, no momento da apreciação do vídeo, os alunos praticamente não conversaram entre si, mantendo o foco de atenção na animação. Além disso, ao final do vídeo, boa parte da turma pediu (cerca de oito alunos), de forma espontânea, para assistir ao vídeo novamente. No entanto, outros, em número bem menor, reclamou, dizendo não querer assistir.

Do ponto de vista do professor, com base em suas observações e experiência de escuta com alunos, os gráficos despertaram maior interesse dos alunos por lhes proporcionar uma visão “espacial” da música, possibilitando escutar e ao mesmo tempo acompanhar a “movimentação” da obra em uma espécie de “linha do tempo”. Além disso, esses gráficos animados apresentam alguns dos principais parâmetros da música⁶², como as *alturas* (os alunos podem ver e sentir a subida e descida das notas representadas pelas “bolinhas”); *intensidades* (as “bolinhas” maiores são as notas mais fortes, e as menores, as mais fracas); *durações* (as “bolinhas” vão diminuindo de tamanho à medida que o som vai sumindo) *andamento* (as notas musicais/ “bolinhas” percorrem uma linha horizontal, no andamento da música); *texturas* (as melodias, polifonias e acordes são visualizados simultaneamente).

Embora a *apreciação audiovisual* tenha despertado maior interesse, mais da metade da turma revelou nada ter mudado entre a primeira forma de escuta e a segunda. Este é um dado importante, pois um dos principais propósitos do segundo tipo de escuta foi o de averiguar se a utilização de um recurso visual seria ou não capaz de promover uma mudança na forma de perceber a obra musical. Ocorre, neste caso, certo “conflito” entre aquilo que os alunos demonstraram em suas reações e respostas orais no momento da escuta, e o que sinalizaram nas respostas escritas. Nas respostas orais e nas reações observadas no momento da escuta (quadros 6, 7 e 8) foi possível perceber diferenças no comportamento dos alunos nas duas modalidades de apreciação (aumento no interesse, foco, concentração, capacidade de ficar em silêncio e diminuição de conversas paralelas), enquanto que nas respostas escritas do questionário (quadros 1 e 2), grande parte do grupo revelou não ter havido qualquer mudança em sua forma de conceber a música. Isso

⁶² - Os parâmetros da música ainda não haviam sido apresentados aos alunos.

significa que os alunos se sentiram mais atraídos pela obra musical quando acompanhada pelo gráfico, mas necessariamente não teriam assimilado melhor seu sentido. De qualquer maneira é importante considerar que nove alunos revelaram ter percebido mudanças sim, em suas maneiras de conceber a música, entre uma forma e outra de escuta.

Em relação ao que sentiram e/ou imaginaram no momento da escuta, as respostas foram pouco positivas, pois dos 21 alunos, apenas dois revelaram ter imaginado algo com a música, enquanto um aluno respondeu ter sentido “tristeza”.

Levando em conta a falta de costume dessas crianças de escutar música instrumental em seus cotidianos, pode-se considerar pouco expressiva a percentagem dos que informaram não ter gostado da música e/ou da atividade: 19% dos alunos classificaram a música como “chata” e 26% consideraram a atividade “desagradável”. De modo geral, a atividade mostrou um resultado positivo, pois um número bem acima da metade da turma demonstrou interesse, tanto pela música quanto pela forma como ela lhes foi apresentada.

4.4 4ª aula: Apreciação de músicas sugeridas pelos alunos

4.4.1 Observações sobre a aula/filmagem

Quadro 25: Comportamentos e reações dos alunos

<p>Momentos que antecederam a escuta da primeira música</p>	<p>Foi observado desde o início da aula que os alunos estavam bastante agitados naquele dia, conversando excessivamente.</p> <p>Embora estivessem agitados, mostraram-se atenciosos nos momentos que antecederam a apreciação, curiosos sobre qual seria a primeira música.</p>
<p>Primeira música: “Pássaro de Fogo” (Paula Fernandes) Observação: canção sertaneja romântica em andamento lento. Todas as músicas dessa aula são cantadas e foram escolhidas pelos</p>	<p>Ao longo da música, os alunos se mantiveram sentados, atentos a ela. Alguns conversaram um pouco, porém falando sobre a própria música e sobre qual colega a teria sugerido. Dois alunos simularam tocar um violão, outros dois ou três se debruçaram sobre a mesa, embora</p>

próprios alunos	isso não tivesse sido solicitado pelo professor.
<p>Segunda música: “Hoje é meu dia” (Larissa Manoela) [música com ritmo marcante, “dançante”, estilo “<i>música pop eletrônica</i>”]</p>	<p>Ao iniciar a escuta alguns meninos reclamaram da música (dando a entender que consideravam a música como sendo “de menina”). O professor então disse: “uma coisa que a gente vai aprender aqui é respeitar a música que o outro gosta”.</p> <p>Embora essa música seja mais “dançante”, apenas uma aluna se movimentou estimulada pelo ritmo. Outros demonstraram querer fazer o mesmo, mas pareceu que não se sentiram à vontade para isso. Nesse momento muitos deles conversaram entre si, atrapalhando um pouco a escuta da música.</p> <p>Ao final, alguns alunos já se encontravam de pé, dispersos, conversando sobre outros assuntos.</p>
<p>Terceira música: “Vamos que Vamo” (Tiaguinho) [pagode, em andamento médio-acelerado, de caráter alegre e descontraído]</p>	<p>Assim que a música iniciou os alunos (somente meninos) já começaram a se levantar de seus lugares e a dançar. Um deles começou a bater uma mão na outra, simulando tocar um pandeiro. Outras crianças permaneceram sentadas, mas rindo do modo como os colegas estavam dançando.</p> <p>Os alunos praticamente não cantaram junto com a gravação, somente dançaram, se movimentaram e conversaram em voz alta.</p>
<p>Quarta música: “Bumbum granada” [funk]</p>	<p>Nesta música a turma apresentou um comportamento bastante diferente em relação ao das músicas anteriores: embora a música tenha forte apelo dançante, as crianças permaneceram sentadas em seus lugares sem sequer se movimentaram no ritmo. Porém, cantaram-na, mesmo de forma bastante discreta.</p>

<p>Recapitulação das músicas escutadas até o momento</p>	<p>Após o término da música o professor recapitulou as quatro músicas já escutadas, falando seus nomes, respectivos gêneros e estilos. Apesar da agitação demonstrada anteriormente, foi possível perceber a participação e interesse dos alunos.</p>
<p>Quinta música: “Tudo de Bom” (Mc Livinho) [funk]</p>	<p>Na introdução da música os alunos já conversavam bastante, inclusive a respeito da própria música.</p> <p>Quando começou a parte cantada, pararam de conversar e começaram a cantar baixinho. Após o refrão, o professor interrompeu a música e perguntou “agora repete, não é?”, e um dos alunos disse sorrindo, “não tio, não repete não”, como se estivesse querendo “enganar” para que o professor deixasse a música ser tocada até o fim. Outros alunos também quiseram continuar escutando a música.</p>
<p>Sexta música: “Raridade” (Anderson Freire) [música evangélica]</p>	<p>Praticamente a turma toda cantou a canção com grande entusiasmo; os alunos permaneceram sentados em seus lugares, quase não havendo conversas entre eles.</p> <p>Um detalhe importante ocorreu quando, no meio da canção, na entrada de um solo de guitarra, os alunos voltaram a conversar. Este é um dado interessante para a pesquisa, pois a concentração na música se manteve enquanto eles cantavam juntos, mas quando a voz foi substituída pelo solo instrumental, “abandonaram” a canção e voltaram a conversar.</p>
<p>“Aos olhos do pai” (Ana Paula Valadão) [música evangélica]</p>	<p>Ao contrário da canção anterior, esta música foi cantada exclusivamente pelas meninas.</p>
<p>“Pra ver se cola” (Cúmplices de um Resgate) [música pop infanto-juvenil]</p>	<p>As meninas cantaram e dançaram a música com grande entusiasmo, enquanto os meninos se mostraram “alheios”, permanecendo imóveis. As</p>

	meninas fizeram gestos e coreografias com a música, mas sem se levantarem para dançar. Os meninos pareceram impacientes, desejando que a música terminasse logo.
--	--

4.4.2 Reflexões sobre a 4ª aula

A primeira observação feita sobre esta aula foi em relação ao excesso de conversas e à agitação da turma, maior que nas aulas anteriores. Possivelmente, pelo fato dela ter sido dedicada a músicas sugeridas pelos próprios alunos, e que lhes eram mais familiares, eles tenham se sentido mais à vontade para conversar em voz alta. No entanto, em grande parte das vezes, as conversas pareceram ser a respeito das próprias músicas, seja em forma de crítica ou de satisfação. Assim, as músicas estimularam o diálogo e, embora lhes tenha sido pedido que não conversassem para não haver interferência na escuta, as conversas, de alguma forma, demonstraram certo envolvimento na atividade da aula.

O excesso de conversa pode também ser um reflexo da forma como os alunos geralmente escutam suas músicas preferidas em casa. Na entrevista feita preliminarmente para a etnografia, muitos revelaram realizar frequentemente outras atividades enquanto, em seus cotidianos, escutavam suas músicas favoritas. Devido a esse hábito, poderia parecer natural que eles também quisessem conversar durante a apreciação na sala de aula, pois isso não seria visto como algo que comprometesse a escuta, ou talvez, para eles, pudesse ser mais interessante escutar e ao mesmo tempo comentar com os colegas a respeito do que estavam escutando.

Além disso, outro fator que poderia ter contribuído para a mudança de atitude observada foi que, diferentemente das aulas anteriores, em que os alunos foram solicitados a se colocarem em postura mais propícia à escuta (debruçar-se sobre a mesa, fechar os olhos, etc.), nesta, não foi feito nenhum “ritual” ou preparo específico para estimular a concentração, deixando que se comportassem com naturalidade, como fazem em seu dia a dia.

Curioso é que houve reações bem diferentes entre algumas músicas e outras. Embora seja algo esperado, o que chama a atenção é que, em algumas mais

agitadas e dançantes, de gêneros como *funk* e *pop*, os alunos somente cantaram juntos e permaneceram “parados” em seus lugares, quando se esperaria o contrário, que como resposta ao forte apelo rítmico, preferissem dançar e não cantassem.

Talvez por seu caráter alegre, a música “Vamos que vamo” (Thiaguinho) despertou grande interesse dos meninos para dançar e simular instrumentos.

Os meninos demonstraram não gostar muito das músicas cantadas por vozes femininas. Um aluno chegou a dizer, sobre uma das canções, que aquela era “de menina”, revelando certo preconceito. Portanto, no momento da escuta dessas músicas, os meninos ficaram parados, conversando entre si, e em uma das canções, chegaram a reclamar, impacientes pelo fim.

Na música “Raridade”, em especial, a turma teve maior participação cantando que em outras. Porém, o que chamou a atenção foi a interrupção do canto no momento do solo de guitarra, quando logo começaram a conversar (algo também observado na introdução “instrumental” de algumas músicas). A dúvida que ocorreu foi se os momentos “sem voz” teriam sido considerados menos importantes pelos alunos. Considerando o foco da presente pesquisa - a escuta de músicas instrumentais -, foi importante buscar investigar porque ocorreu esse “abandono” das partes instrumentais de uma canção. Porque os alunos cantavam normalmente e, quando chegada a parte instrumental, se dispersavam e começavam a conversar?

Esta aula serviu como uma ponte entre o que os alunos vinham escutando e o que costumam escutar em seus cotidianos, de modo a perceber as particularidades na forma de apreciar cada um desses repertórios, ou seja, aquele trazido pelo professor (geralmente de músicas instrumentais, até então desconhecidas dos alunos) e aquele formado por músicas sugeridas pelos próprios alunos, muito mais familiares a eles e de conhecimento comum para a maioria.

Foi possível perceber que em ambos os casos — quando as músicas foram escolhidas pelo professor ou quando sugeridas por eles — os alunos demonstraram interesse e satisfação em escutar. No entanto, a diferença se mostrou na forma como as apreciaram. No caso das músicas instrumentais, foi preciso um estímulo maior, um preparo prévio para que os alunos se concentrassem e pudessem desfrutar de obras musicais sem letra, portanto mais “abstrato”. Já o repertório com letra pareceu ter dependido menos de procedimentos de escuta específicos por trazer mensagens mais concretas e, principalmente por lhes ser mais familiar.

Ainda assim foi possível perceber um nível mais baixo de conversas paralelas e desconcentrações durante a escuta de música instrumental nas aulas anteriores, que nas músicas desta aula, o que demonstrou que os procedimentos de escuta utilizados para o repertório instrumental contribuíram consideravelmente para a apreensão das obras; mesmo sendo aquele repertório menos familiar às crianças, elas se mantiveram mais envolvidas, atentas e comprometidas com a escuta do que quando escutando suas músicas preferidas, de maneira “livre”.

4.5 5ª aula: História Musical “Pedro e o Lobo” (Sergei Prokofiev)

4.5.1 Observações sobre a aula

Quadro 26: Comportamentos e reações dos alunos

Interesse dos alunos pelas figuras dos instrumentos musicais	O professor apresentou, por meio de figuras, os instrumentos da história e os alunos se mostraram bastante interessados.
Preparação para a escuta	Para facilitar a escuta da música que seria apresentada, o professor contou sua história, que foi escutada pelos alunos de forma atenta.
A escuta da história musical “Pedro e o Lobo”	<p>Foi solicitado aos alunos que se colocassem em “posição de escuta”; prontamente atenderam o pedido e debruçaram-se sobre as mesas.</p> <p>Mantiveram-se nesta posição nos primeiros momentos da história. No entanto, passados uns minutos, alguns começaram a se mostrar inquietos, levantando a cabeça, e outros, a “cochichar”.</p> <p>À medida que a história avançava os alunos se tornavam mais inquietos. A partir da metade da história foi preciso que o professor chamasse a atenção da turma por diversas vezes, sendo inclusive, por algumas vezes, necessário que pausasse a história para que a turma voltasse a se concentrar.</p>

Quadro 27: respostas aos questionários

Questão	Sim	Não
Você achou que o uso de instrumentos musicais tornou a história mais interessante? Por quê?	10	5
Você achou a história interessante?	8	7

No total, apenas 15 alunos responderam às duas perguntas do questionário. 10, por razões desconhecidas, não as responderam ou responderam algo que não se relacionava de maneira alguma com que foi perguntado.

4.5.2 Reflexões sobre a 5ª aula

A história musical “Pedro e o Lobo” pareceu não ter despertado tanto o interesse dos alunos como as demais atividades desenvolvidas até então. A baixa receptividade possivelmente se deveu a fatores como: duração de mais de 30 minutos da história, tempo relativamente longo para os alunos nesta faixa etária se manterem concentrados, somente escutando, sem nenhum outro estímulo além do sonoro; dificuldades das crianças em relacionar imediatamente os personagens da história aos timbres dos instrumentos e, por isso, não terem encontrado muito sentido na história e no uso de instrumentos; temas musicais às vezes longos que, apesar de serem parte fundamental da obra, podiam provocar “quebras” ou “interrupções” no sentido da história. De qualquer maneira, o fato é que os alunos se dispersaram durante a escuta da história e pareceram não ter se envolvido na atividade, como nas demais já realizadas, mostrando pouca curiosidade e certa impaciência.

No entanto, os dados colhidos por meio de questionários demonstraram um panorama um pouco diferente do observado pelo professor. Dos 15 alunos que responderam a essas questões, oito disseram ter achado a história interessante, enquanto sete afirmaram o contrário. Comparando as respostas desses mesmos alunos a outras atividades desenvolvidas até então, este ainda assim parece ser um índice pouco expressivo de satisfação.

Apesar de a história musical “Pedro e o Lobo” ter sido composta com finalidades pedagógicas, no caso da experiência com essa turma, tal objetivo não foi atingido satisfatoriamente, pelo menos da forma como a apreciação foi realizada, utilizando somente o áudio. A razão pela qual se empregou somente o áudio foi para seguir a proposta dos autores Boal e Palheiros (1996), Zagonel (2008) e Bastião (2014), que, em seus trabalhos, propuseram a apreciação da história dessa maneira. Outra alternativa seria a utilização de algum vídeo com animações ou encenações da obra, pois, se os personagens, o cenário e os instrumentos da história tivessem sido apresentados às crianças em vídeo, o envolvimento delas poderia ter sido diferente.

4.6 6ª aula: “Limpeza de Ouvidos” e re-escuta de repertório

4.6.1 Observações sobre a aula

Quadro 28: Comportamentos e reações dos alunos

<p>Atividade I - passar uma folha de papel pela sala “silenciosamente” (SCHAFER, 2011. P.60).</p>	<p>Os alunos demonstraram interesse em participar e colaborar na atividade.</p> <p>Muitos afirmaram não ter escutado o som da folha sendo passada, e um aluno justificou dizendo que foi “porque tinha barulho incomodando”.</p>
<p>Atividade II: o professor pediu que cada aluno anotasse todos os sons do ambiente que conseguisse perceber.</p>	<p>Os alunos mostraram-se motivados para realizar a atividade, participando e se interessando em perceber e registrar os sons.</p> <p>As percepções dos alunos foram basicamente as mesmas: conversas do lado de fora, ventilador, professora batendo na porta, assovio, o professor falando, chaves e apagador caindo no chão, etc.</p>
<p>Atividade III: re-escuta da música “Japurá River” (a partir do aguçamento da audição provocada pelos exercícios anteriores)</p>	<p>Estava programada a escuta de outra música (Arabesque nº 1 de Debussy), mas um dos alunos pediu espontaneamente para escutar “Japurá River” (que conheceu em uma das aulas anteriores), revelando o interesse que esta música</p>

	<p>despertou nele.</p> <p>Foi solicitado que os alunos fechassem os olhos e se concentrassem na música; dessa vez eles mesmos pediram que o professor apagasse as luzes da sala.</p> <p>Ao longo da execução da música, a maioria permaneceu debruçada sobre a mesa e de olhos fechados, enquanto outros realizavam movimentos corporais e gestos, em sintonia com o ritmo da música.</p> <p>Devido ao limite de tempo foi preciso interromper a música antes do seu encerramento. No entanto, vários alunos reclamaram, pedindo que a deixasse tocando (mostrando assim, grande satisfação em escutá-la). O professor atendeu aos pedidos. Ao terminar a música, várias crianças solicitaram que ela fosse tocada novamente.</p>
--	---

4.6.2 Respostas dos alunos aos questionários

Quadro 29: respostas dos alunos aos questionários

Questão	Sim	Não	Mais ou menos	Não respondeu
1 - Você conseguiu se concentrar nessa atividade?	16	03	-----	14
2 - Você acha que os exercícios de “Limpeza de Ouvidos” fizeram com que, escutando a “Arabesque nº1”, você percebesse mais detalhes?	12	07	3	1

4.6.3 Reflexões sobre a 6ª aula

As atividades de “Limpeza de Ouvidos” proposta por Schafer (2011) se mostraram interessantes para as crianças, pois ambas as práticas (passar a folha de papel pela sala e anotar os sons do ambiente) foram bem recebidas por elas, das quais participaram animadamente, além de, aparentemente, terem despertado sua curiosidade, possível razão pela qual houve envolvimento e disciplina necessários para sua realização.

Por ser um processo de aguçamento da audição, a “Limpeza de Ouvidos” deveria ser exercitada frequentemente, se possível no início das aulas, para que suas potencialidades fossem devidamente exploradas, propiciando aos alunos maior sensibilização auditiva, tanto para os sons cotidianos quanto para a escuta musical propriamente.

Novamente, o simples procedimento de apagar as luzes no momento da escuta mostrou ser algo valorizado pelos alunos. Nessa aula, eles próprios solicitaram que as luzes fossem apagadas, antes mesmo que isso fosse proposto pelo professor.

O fato de um dos alunos espontaneamente ter se lembrado e pedido para escutar “Japurá River”, apresentada pela primeira vez na segunda aula, demonstrou o quanto esta música pode ter sido marcante para ele. Além disso, grande parte da turma reclamou quando o professor precisou interrompê-la (devido ao término do tempo da aula), pedindo que a deixasse continuar até o fim. E, ao final da obra, as crianças ainda pediram para escutá-la novamente. Isso pode significar grande empatia deles com esta música e, sobretudo, que pode haver um interesse espontâneo dos alunos em apreciar uma obra musical instrumental. E ainda, que tenha havido um aumento de interesse e satisfação deles por essa música, em relação à primeira escuta, algumas semanas antes. A percepção de satisfação dos alunos foi reforçada pelo seu envolvimento com a peça, que os levou a se manterem aparentemente concentrados na escuta, a maioria permanecendo o tempo todo em “posição de escuta”, enquanto os demais se movimentavam e gesticulavam com grande entusiasmo, de acordo com o ritmo e os instrumentos da música.

O interesse dos alunos por essa música pode ser explicado, possivelmente, pelas características da peça, que apresenta uma pulsação rítmica regular e bastante destacada, numa espécie de “ostinato” rítmico. Esses aspectos parecem

ter estimulado as crianças a marcarem o tempo da música e dessa maneira interagirem corporalmente com o material musical. Além disso, os instrumentos da peça também interessaram muito os alunos, sendo, portanto, outro aspecto da obra que os levou a despertarem o gosto por esta música.

4.7 7ª aula: “Limpeza de Ouvidos” II e re-escuta de repertório apresentado na aula anterior

4.7.1 Observações sobre a aula

Quadro 30: Comportamentos e reações dos alunos

Nível de conversa dos alunos	No início da aula a turma aparentava estar mais calma, conversando um pouco menos e em menor volume do que em algumas das aulas anteriores.
Escuta da gravação dos sons da sala de aula, conforme propõe Schafer (2011) em um dos exercícios de “Limpeza de Ouvidos”	Conversando, os alunos não se mostraram preocupados em prestar atenção à gravação. Ao final o professor perguntou: “Quem conseguiu entender alguma coisa?” e vários alunos responderam “Eu não entendi nada!”.
Apresentação da ideia de “ruído” e reflexão a respeito	Sentados, os alunos observaram e escutaram o professor com atenção. Praticamente não houve conversas entre eles e as poucas interrupções foram de algum aluno perguntando ou falando sobre o assunto.
Preparo para a re-escuta das músicas: escutar novamente e perceber o que mudou da primeira vez para esta agora	Alguns alunos se debruçaram sobre a mesa, antes mesmo que isso fosse solicitado pelo professor. Ao pedir que os alunos fechassem os olhos, alguns reclamaram dizendo “Ah não!”. E em seguida um deles disse “Apaga a luz!”. O professor propôs um rápido “relaxamento” para que a turma se concentrasse melhor. Um aluno pediu que fechasse a cortina, outro, que

	<p>apagasse as luzes e ainda outro perguntou “cadê o som?”.</p> <p>O professor iniciou o “relaxamento” dizendo: “fechem os olhos, prestem atenção a sua respiração”. Em seguida os alunos se mantiveram debruçados sobre a mesa, imóveis.</p>
<p>Re escuta I: “Arabesque nº 1” (Claude Debussy)</p>	<p>Grande parte da turma começou a apreciação debruçada sobre a mesa, outro grupo, não, mas também aguardou em silêncio pelo início.</p> <p>A turma se manteve silenciosa durante toda a música. No entanto alguns alunos não conseguiram permanecer o tempo todo debruçados e no final da obra já se encontravam de olhos abertos.</p> <p>Após terminar a música os alunos permaneceram em silêncio e assim se mantiveram escutando com atenção, enquanto o professor falava.</p> <p>Perguntando à turma “alguém gostaria de dizer alguma coisa sobre o que sentiu com essa música?”, somente um dos alunos respondeu “tambor, teclado e piano” (o professor esclareceu que era somente piano). Ninguém mais quis falar a respeito.</p>
<p>Re escuta II: “Japurá River” (Phillip Glass)</p>	<p>Assim que os alunos escutaram a primeira nota da música, logo a reconheceram. Um deles comemorou com entusiasmo dizendo “Aí!”. Instantaneamente algumas das crianças começaram a percutir o ritmo na mesa com as mãos.</p> <p>Ao contrário da música anterior, nesta, praticamente nenhum aluno ficou debruçado sobre a mesa, permanecendo até o final sentados normalmente, marcando o ritmo na mesa, porém sem conversar.</p>

	<p>Ao encerrar a obra algumas crianças começaram a pedir, “de novo, de novo!”, mas uma aluna se manifestou contra, dizendo que não.</p>
<p>Nível de conversa dos alunos</p>	<p>No intervalo entre a primeira e segunda música os alunos se mostraram um pouco mais dispersos que no início da aula. Já não mais escutavam o professor com a mesma atenção, inclusive falando ao mesmo tempo em que ele procurava contextualizar a música que haviam acabado de escutar.</p>
<p>Re escuta III: “The Easy Winner” (Scot Joplin)</p>	<p>Assim que foi iniciada, os alunos já começaram imediatamente a dançar. Um deles se levantou e começou a imitar um violão. Os demais dançavam sentados em seus lugares.</p> <p>A partir de um determinado momento, todos ficaram sentados, dispersos e alguns começaram a conversar. O professor interrompeu a música e comunicou que poderiam dançar, mas não conversar, explicando que “não poderia haver interferência no som”. Alguns então se levantaram e voltaram a dançar com grande alegria.</p> <p>No meio da música um deles começou a brincar com um barco de papel e isso dispersou alguns alunos. O professor chamou sua atenção e a brincadeira foi interrompida.</p> <p>Os meninos foram os que mais dançaram; foram para frente da sala e ficaram dançando e “tocando” os instrumentos, mostrando grande alegria. As meninas permaneceram sentadas em seus lugares, observando. Na parte final da música, fizeram um “trenzinho” para percorrer a sala. Neste momento a turma já estava muito agitada, falando bastante e em voz alta, diferente do início a aula.</p>

	<p>Ao terminar a música, vários alunos pediram para escutá-la novamente, batendo palmas e cantando “De novo, de novo”! O professor então perguntou “Por que de novo?”. Uma aluna respondeu “Porque é legal!”, enquanto outra disse, “porque é maneira!” Os alunos nesse momento estavam eufóricos e agitados, mas envolvidos com a atividade.</p>
--	---

4.7.2 Resposta dos alunos aos questionários

Quadro 31: Respostas dos alunos aos questionários

Pergunta	Numero de alunos - resposta
<p>1 - O que você sentiu quando escutou a primeira música (“Arabesque nº 1”)?</p>	<p>7 - Nada 5 - Tristeza 1 - Fraqueza da vida 2 - Legal 3 - Chata/sem graça 1 - Emoção 1 - Bolas batendo</p>
<p>2 - O que você sentiu quando escutou a segunda música (“Japurá River”)?</p>	<p>7 - Nada 7 - Maneira/ legal 1 - Tudo 1 - Emoção 1 - Alegre 1 - Muito alto 1 - Medo 1 - Não respondeu</p>
<p>3 - O que você sentiu quando escutou a terceira música (“The Easy Winner”)?</p>	<p>11 - Legal/ maneiro 4 - Alegre 1 - Nada 1 - Radical 1 - Elegante 1 - Nada 1 - Engraçada 1 - Um jardim e pessoas</p>
<p>4 - Qual você mais gostou? Por quê?</p>	<p>13 – “The Easy Winner” 5 – “Japurá River”</p>

	1 – “Arabesque nº 1” 1 – Todas
--	-----------------------------------

4.7.3 Reflexões sobre a 7ª aula

O exercício de “Limpeza de Ouvidos” empregado nesta aula não atraiu tanto a atenção dos alunos quanto os utilizados na aula anterior. Aparentemente eles não compreenderam o propósito da atividade da gravação e escuta dos sons da sala de aula, incluindo as conversas deles, e por isso, não se preocuparam em apreciar o que havia sido gravado; ao invés disso, preferiram continuar conversando.

Os procedimentos de escuta que vinham sendo utilizados ao longo das aulas (fechar os olhos, se debruçar, apagar as luzes, etc.) pareceram estar se tornando algo “orgânico” à turma, pois, espontaneamente, os alunos já estavam se colocando em “posição de escuta”, antes mesmo que o professor solicitasse, ou, por conta própria, pediam para que as luzes fossem apagadas, ou as cortinas fechadas, ou seja, eles já se preocupavam em criar condições adequadas para a *apreciação musical*. Isso mostrou que o “ritual” de escuta parece ter sido bem aceito e assimilado pelos alunos da turma.

Em relação à disciplina, foi possível perceber uma mudança de comportamento durante essa sétima aula, pois no início, a turma apresentou-se mais tranquila, mas, com o passar do tempo, houve um aumento no nível de agitação, conversa e dispersão. É possível que os alunos tenham se cansado de ficar sentados, em silêncio, escutando concentradamente por um longo período de tempo, ou talvez, tenha sido a resposta que deram à mudança de “clima” e de andamento entre a primeira e a última música: iniciou-se a aula com a escuta de uma obra em andamento lento e textura “delicada” (“Arabesque nº 1” de Debussy), não muito instigante para o movimento e a dança; em seguida foi escutada uma música com ritmo mais acentuado e uso de instrumentos melódico-percussivos (“Japurá River”), que estimulou os alunos a fazerem percussões rítmicas e a movimentarem o corpo; e a terceira, “The Easy Winner”, de caráter alegre, agitado e de andamento mais acelerado, também foi um convite ao movimento, levando alguns alunos a se levantarem e dançarem. É provável que à medida que foram sendo apresentadas músicas mais “agitadas”, a turma também tenha se sentido mais à vontade para dançar, se movimentar livremente, conseqüentemente

provocando mais dispersões, conversas e brincadeiras. Acredita-se que se fosse feito em ordem contrária, iniciando com a música mais “agitada” e terminando com a mais “calma”, o resultado poderia também ter sido diferente.

Entre as três músicas apreciadas a que menos agradou aos alunos foi a primeira, “Arabesque nº 1”. Embora tenham permanecido em silêncio, sentados, e aparentemente concentrados durante sua escuta, esta foi a música pela qual mostraram menor satisfação em apreciar (no entanto não chegaram a demonstrar descontentamento). Quando perguntados o que sentiram ao escutá-la, praticamente não houve respostas. Além disso, nenhum aluno, ao final, pediu que ela fosse tocada novamente, como ocorreu com as demais. Isso talvez se justifique por ser uma música de menor apelo dançante, mais “introspectivo” e com harmonia mais sofisticada, exigindo uma postura de escuta mais estática, atenta e concentrada.

A segunda obra, “Japurá River”, já havia mostrado agradar aos alunos em aulas anteriores. Porém, foi possível observar que nesta aula as crianças ficaram ainda mais entusiasmadas ao escutá-la, talvez por a estarem apreciando pela terceira vez, e, portanto, mais familiarizadas com sua estrutura e seus temas. Essa familiarização foi percebida logo no primeiro compasso, quando os alunos, espontaneamente começaram a marcar seu ritmo sobre as mesas e uma das crianças comemorou ao reconhecer suas primeiras notas. Ao encerrar a apreciação, vários alunos pediram, de forma insistente, para escutá-la novamente e isso de certa maneira atesta sua satisfação em apreciá-la.

A terceira escuta, a da música “The Easy Winner”, despertou uma euforia ainda maior nos alunos; imediatamente vários deles, sobretudo os meninos, começaram a dançar e a simular estarem tocando instrumentos. Como já comentado, a diversão provocada pela peça apresentou um aspecto positivo, a interação dos alunos com o material musical e a alegria por ele provocada. Porém, essa euforia poderia leva-los à dispersão e à desordem, se o foco passasse a ser a brincadeira, fazendo da música um mero “fundo musical” para diversão, embora, no caso desta aula, o professor tenha buscado sempre trazer o foco para a música nos momentos de dispersão. De qualquer maneira, a peça mostrou agradar muito aos alunos, tanto que, ao final, vários deles pediram em coro “De novo, de novo!”, batendo palmas e cantando, além de comentários como “legal” ou “maneira”.

Esses depoimentos e as reações da turma a respeito das duas últimas músicas mostraram o quanto algumas obras instrumentais podem despertar o

interesse, a atenção e o gosto em apreciá-las, levando as crianças a se sentirem alegres e envolvidas, a ponto de desejarem escutar uma mesma música por várias vezes.

4.8 8ª aula: Ilustração musical da “Arabesque nº 1” de Claude Debussy

4.8.1 Observações sobre a aula

Quadro 32: Comportamentos e reações dos alunos

<p>Preparação para a escuta da música</p>	<p>Os alunos pediram para apagar as luzes e fechar as janelas</p> <p>O professor teve dificuldade em fazer com que os alunos fechassem os olhos para escutar a música.</p>
<p>Apreciação da “Arabesque nº 1” (Debussy) (Esta música foi escolhida para a atividade de ilustração musical com o objetivo de verificar se o interesse por ela variaria se os alunos desenhassem, ou seja, caso se expressassem visualmente, já que nas duas vezes em que foi apreciada, ela lhes agradou menos que as demais obras.)</p>	<p>Permaneceram completamente silenciosos e atentos ao longo da obra nessa primeira escuta, praticamente não havendo conversas entre eles. Alguns alunos, porém (cerca de cinco), não se colocaram na atitude recomendada para escuta.</p> <p>Ao final da música praticamente nenhum aluno estava debruçado, porém se mantiveram em silêncio.</p>
<p>Momento da ilustração musical (a música continuou sendo tocada enquanto os alunos desenhavam, para estimular suas imaginações)</p>	<p>Durante a atividade de ilustração os alunos se mantiveram calmos, conversando baixo e a respeito da própria atividade. Enquanto isso a música era tocada novamente.</p> <p>A música, de caráter “calmo” e textura “leve”, pareceu influenciar o comportamento dos alunos naquele momento, principalmente no volume da conversa entre eles. Quando a peça terminou, os alunos se mantiveram calmos, falando baixo, por alguns instantes.</p> <p>A música foi então repetida pela terceira vez. Os alunos</p>

	<p>permaneceram sentados, concentrados no desenho. Levantaram-se poucas vezes para pegar material com outros colegas, voltando imediatamente aos seus lugares.</p> <p>Na fase final da atividade, quando já estavam concluindo as ilustrações, o professor retirou a música, que já havia sido repetida três vezes. A partir desse momento os alunos começaram a se agitar mais, ficaram de pé, andaram pela sala falando em volume alto.</p>
--	---

Quadro 33: respostas dos alunos aos questionários

Você gostou de desenhar o que sentiu com a música?	5 - sim 3 - não 3 - não responderam
Você acha que o desenho tornou a música mais interessante?	6 - sim 2 - não 3 - não responderam

4.8.2 Reflexões sobre a 8ª aula

A possibilidade dos alunos se expressarem por meio de desenhos conferiu um aspecto de novidade à aula, pois os procedimentos de escuta foram os mesmos das aulas anteriores e a música escutada também já havia sido apresentada em outras ocasiões. Com base em experiências em sala de aula foi possível constatar o quanto as crianças nesta faixa etária gostam de desenhar. O acréscimo da atividade se mostrou uma maneira interessante de estimular os alunos a escutarem, imaginarem e buscarem um sentido pessoal à obra para, em seguida, expressarem suas sensações e subjetividade de forma visual, o desenho, atividade muito familiar para eles.

Em relação ao comportamento dos alunos e nível de conversas paralelas, observou-se algo parecido com o que ocorreu na aula anterior: no início se mostraram mais calmos e silenciosos e, com o passar do tempo, foram se agitando e falando cada vez mais alto, sobretudo depois que a música parou de ser tocada. Talvez porque naquele momento os alunos já estivessem cansados de se manterem sentados, ou como a música havia sido retirada, eles poderiam supor que não

precisariam mais se preocupar em fazer silêncio. O fato de alguns já terem concluído a atividade também pode ter contribuído para a dispersão. Ainda assim foi possível perceber que estava havendo um envolvimento dos alunos enquanto a música estava sendo tocada, e que, quando conversavam, era sobre algo relacionado à própria atividade.

Outra possibilidade para que se tenham mantido concentrados na atividade por um longo período da aula parece justamente ter sido por estarem produzindo algo concreto – o desenho, e isto talvez tenha estimulado a tranquilidade e a concentração. Ao invés de simplesmente escutarem, dessa vez as crianças poderiam combinar cores, formas e figuras para procurar descrever, por meio de algo físico, concreto, o sentido que a obra teve para elas.

Nesta última aula foi possível perceber que os alunos já estavam desenvolvendo naturalmente uma atitude para a apreciação das músicas, de modo a sentirem necessidade de seguir um determinado “ritual” para a escuta de uma obra. Eles próprios pediram que as luzes fossem apagadas (como já vinha ocorrendo em aulas anteriores), que as cortinas fossem fechadas e se mantiveram silenciosos durante toda a escuta da música (mesmo na primeira escuta, antes de desenharem). Nas primeiras aulas os alunos seguiam esses procedimentos com uma postura mais de “curiosidade” e pelo ar de “novidade” que havia nas atividades. Nas últimas aulas já demonstravam estar internalizando as ideias da *apreciação musical*, buscando por eles mesmos criar condições para uma escuta mais intensa e plena.

No entanto, esses procedimentos foram empregados somente como estratégias que pudessem levar os alunos a uma maior concentração no momento da escuta, de modo a possibilitar a assimilação das obras musicais instrumentais — as quais não lhes eram familiares — de forma mais plena e intensa. Assim, não se pretendeu construir uma ideia de que para escutar a música instrumental os alunos precisassem necessariamente se comportar de forma diferente de quando escutam as músicas do seu cotidiano, mas que por meio de uma escuta atenta eles poderiam experimentar, de forma mais intensa, novas formas de apreciar música e que esse repertório menos familiar pudesse se tornar mais interessante e compreensível para eles.

4.9 Avaliação da entrevista final aos alunos

Após a conclusão das aulas, o professor retornou à escola para fazer a entrevista final com os alunos da turma, de modo a levantar dados que permitissem verificar a opinião deles a respeito das atividades realizadas, seu nível de satisfação ao longo do processo, quais atividades despertaram maior ou menor interesse, entre outros aspectos relevantes para uma avaliação final do trabalho desenvolvido. Para a realização desta entrevista, cada aluno foi conduzido individualmente a outra sala, onde o professor foi fazendo as perguntas e gravando as respostas, que foram depois transcritas.

Apenas nove alunos compareceram à aula neste dia, pois estava na semana final das aulas (dia 14 de dezembro de 2016) e grande parte das atividades da escola já haviam se encerrado. A ideia inicial era realizar essa entrevista com apenas parte da turma, para que servisse como amostra. Devido à ausência da maioria, a entrevista foi realizada com todos os presentes, totalizando cerca de 40% da turma.

A seguir são apresentadas às perguntas feitas aos alunos, seguidas dos quadros com as respostas e do texto com a avaliação dessas respostas.

Quadro 34: O que mais te chamou a atenção nas aulas de *apreciação musical*? (Questão 1)

Alunos⁶³	Respostas
1	“As músicas e eu aprendi que escutar não é a mesma coisa que ouvir”; “Uma música com píforo e tambor”, (que seria “Japurá River”); uma música que “tem violão” (o professor colocou “The Easy Winner” e ele disse ser esta).
2	Atividade de “Ilustração musical”; música “Aos olhos do Pai”; música das “bolinhas” (referindo-se ao vídeo animado da música “Arabesque nº 1” - 3ª aula).
3	A música “Japurá River”; atividade de “Ilustração musical”
4	O som do violino; gostei da música “Japurá River”.
5	Atividade de “Ilustração musical” e a música “Japurá River”.
6	Prestar atenção na música; “as músicas que todo mundo gostou e que você colocou” (músicas sugeridas pelos alunos).
7	A “música da flauta” (“Japurá River”)

⁶³ Para preservar as identidades dos alunos, estes foram representados por números, de acordo com a ordem alfabética dos nomes dos participantes desta entrevista.

8	“Aprendi a ouvir melhor as músicas”
9	As músicas. “Gostei mais daquela da ‘bolinha’” (referindo-se ao vídeo animado da música “Arabesque nº 1” – 3ª aula).

A música “Japurá River” (Phillip Glass) foi a mais citada pelos alunos. Isto demonstra o quanto a apreciação desta obra pode ter sido marcante para eles e confirma a satisfação e interesse em escutá-la, o que já havia sido observado durante as aulas.

Três alunos disseram que ter aprendido a escutar melhor a música foi a coisa mais marcante das aulas. Um deles disse ter aprendido que “escutar não é a mesma coisa que ouvir” (conceito trabalhado na primeira aula), outro, que aprendeu a “ouvir melhor as músicas” e uma aluna disse ter aprendido a “prestar atenção na música”. Importante que, entre os principais objetivos das aulas, foram indicados justamente esses: ampliar a capacidade de escuta e desenvolver a conscientização da importância de escutar de forma atenta. De acordo com suas respostas, estes objetivos parecem ter sido atingidos de forma satisfatória.

Outra atividade que chamou bastante a atenção dos alunos foi a “ilustração musical”, uma forma de *apreciação musical* que se manifesta por meio de desenhos. Três dos alunos citaram-na como uma das atividades mais interessantes das aulas. Essa atividade foi realizada com a música “Arabesque nº 1”, que já havia sido escutada em outras aulas e aparentemente não havia despertado tanto a atenção dos alunos como as demais músicas. Neste caso os alunos não mencionaram a música, mas sim a atividade de desenho. A pergunta que ocorre é se a música escutada faria ou não diferença para eles, ou se apenas lhes importaria fazer o desenho, independente da música que fosse proposta.

Dois alunos se referiram à atividade de *apreciação musical* audiovisual como “música das bolinhas”, apresentada na terceira aula, a “Arabesque nº 1”, ilustrada por um vídeo com gráficos animados por meio de círculos que se movimentam. Novamente, o que parece ter marcado os alunos não foi tanto a música, mas a forma como foi apresentada, por vídeos com cores, formas e movimentos. Esta música foi apreciada pelos alunos de três maneiras: por gráficos, somente escuta e se expressando por meio de desenhos. Das três formas, a que menos parece ter atraído a atenção das crianças foi a escuta pura, sem uso de recursos visuais. Isso

fica bastante evidente tanto na observação das aulas quanto na análise dos depoimentos dos alunos.

Alguns alunos ainda disseram que o que mais chamou a atenção deles foi “as músicas”, dando a entender que as obras instrumentais levadas a eles, de um modo geral, proporcionaram uma experiência de escuta diferente e marcante.

Quadro 35: O que mudou para você em seu jeito de escutar música? (Questão 2)

Alunos	Respostas
1	“Só mudou gente falando” (música cantada). Depois das aulas mudou um pouquinho.
2	Mudou. “Eu não escutava música direito, muito” (agora escuto mais).
3	“Parecia que eu escutava mais, melhor a música”. Revelou que passou a escutar as músicas que já gostava de um jeito diferente. “Antigamente eu escutava ela assim, chata. Agora eu tô escutando ela assim, mais maneira”; “uma música que eu só escutava uma vez, eu agora escuto mais vezes”.
4	Mudou. “Eu ouvia pouca música e agora, depois da aula de música, eu escuto mais música”. “O som, os instrumentos, violão, piano. Eu não gostava desses instrumentos agora eu gosto.”
5	Não mudou nada
6	Mais ou menos, um pouquinho (não soube dizer o que mudou)
7	Ficou mais maneira.
8	Antigamente eu ouvia música e ao mesmo tempo eu ficava conversando. Agora eu ouço “direto”.
9	Não mudou

Apenas dois alunos disseram não ter mudado nada em seu jeito de escutar após as práticas de *apreciação musical*. Outros dois disseram ter mudado somente “um pouquinho”.

Quatro alunos revelaram ter havido, de fato, uma mudança em sua forma de escuta. Uma dessas mudanças foi em relação à atenção no momento da escuta, pois uma aluna revelou que antes de participar das aulas de apreciação, costumava conversar enquanto escutava músicas, depois, passou a voltar sua atenção exclusiva às obras musicais. Esta seria, portanto, uma forma mais “dedicada” de se relacionar com a música, o que, talvez, poderia sugerir que, para ela, a música tenha passado a ter mais valor por ela mesma, servindo mais para ser escutada de forma atenta e menos como “fundo” para outras atividades.

Outro aluno revelou que passou a escutar as músicas de sua preferência, aquelas que já gostava, de forma diferente, escutando-as várias vezes, enquanto antes as escutava uma única vez. Outros dois passaram a escutar música com maior frequência que antes, inclusive música instrumental. De acordo com esses depoimentos é possível afirmar que houve uma considerável mudança na qualidade da escuta desses alunos, na frequência com que escutam música e no nível de seu envolvimento com o material musical, seja ele “novo” ou já conhecido.

Quadro 36: Em sua opinião, qual a coisa mais importante que você aprendeu nessas aulas de música? (Questão 3)

Alunos	Respostas
1	“As músicas e... esqueci. Gostei daquela ‘Tum tum tum’ (cantarola a introdução de ‘Japurá River’) e a do violão (‘The Easy Winner’)”
2	“Do papel, desenho” (Ilustração Musical); ter conhecido as músicas (achou que as músicas eram “maneiras”)
3	“Aprendi a escutar a música, a respeitar. Como a música é feita, o jeito que ela é feita. Não é assim, ‘Ah, eu não gostei dela, eu nunca mais vou ouvir ela’ mas sim saber como ela foi feita.”
4	“Não sei”
5	“Sei lá”
6	“A gente conhecer músicas novas. Aprender a escutar muito bem as músicas. Que o som é importante”.
7	Não se lembra
8	“Aprender a ouvir as músicas e aprender a tocar instrumentos” (a aluna estuda violino e acha que as aulas de apreciação lhe ajudam no aprendizado do instrumento)
9	“Ouvir as músicas. O jeito de ouvir”.

Ter aprendido a escutar as músicas foi o que os alunos consideraram como a coisa mais importante das aulas. Escutar as músicas, para eles, parece referir-se à maneira de escutar, de se comportar, ao ato de fazer silêncio e se concentrar para que seja possível assimilar melhor a obra, ou seja, a experiência de escutar música de forma diferente da habitual, com preparo prévio e “respeito” pelo momento em que a obra esteja sendo apreciada. Como dito por uma aluna: “o jeito de ouvir”.

Ter conhecido músicas novas também foi algo levado em consideração pelas crianças, revelando que as músicas instrumentais apresentadas em sala de

aula não só foram bem recebidas e assimiladas por elas, como os procedimentos empregados para promover uma escuta concentrada foram adequados à obtenção de respostas positivas dos alunos. Além disso, constatou-se que a música instrumental pode sim despertar o interesse dos alunos de modo a se tornar relevante para eles.

Outro aluno revelou ainda que as práticas de escuta o levaram a ter menos preconceito com músicas novas. Antes, se ele não gostasse de uma música, não iria mais querer escutá-la, e agora, procura saber mais a respeito desta música, seus elementos, sua estrutura, em uma forma de escuta mais “analítica”.

Quadro 37: O que você acha de escutar música instrumental?

Alunos	Respostas
1	Passei a gostar mais.
2	“Legal, eu passei a gostar mais agora. Antes o que eu gostava era só música que ‘falava’” (música cantada).
3	Legal. “Antes também eu escutava no computador que o meu pai colocava, da flauta”; (revelou ter havido um aumento em seu interesse por música instrumental, que, pelo que parece, já escutava um pouco).
4	“Antes eu não gostava. Agora gosto mais”.
5	“Legal”; “Depois que você colocou aquelas músicas que eles não cantam, eu passei a gostar. Passei a gostar delas e das que cantam também”.
6	“Legal”. Antes não gostava e agora gosto.
7	Legal. Antes não ouvia muito.
8	“Comecei a gostar depois das aulas”.
9	“Acho legal. Eu já gostava. As aulas ajudaram”

Todos os alunos entrevistados disseram que passaram a gostar de escutar música instrumental depois de ter tido a experiência ao longo das aulas. Alguns disseram que antes simplesmente não gostavam e que passaram a gostar, enquanto outros, que já gostavam um pouco, disseram ter as aulas ajudado a aumentar seu interesse por esse tipo de música.

Uma das alunas respondeu na questão anterior, de número três, que a apreciação das músicas ajudou-a na aula de violino; no entanto, não forneceu maiores detalhes a respeito. Na resposta à pergunta seguinte, de número quatro,

essa mesma aluna revelou que começou a gostar de música instrumental “depois das aulas”. Isso pode significar algo importante: possivelmente antes das aulas de *apreciação musical* ela já estudava violino, mas seu interesse ainda não havia sido despertado para a música instrumental, embora todas as músicas aprendidas no instrumento fossem deste tipo. Assim, a partir das aulas, ela passou a conhecer mais a respeito e a se interessar por obras instrumentais. Talvez, a partir disso, a aluna tenha encontrado maior sentido em tocar no violino as melodias estudadas nas aulas do instrumento, e dessa maneira, se sentiu mais motivada a praticá-lo — por isso considerou que as aulas de *apreciação musical* ajudaram nas aulas de violino. A questão que se coloca é: será que o professor de instrumento deveria desenvolver atividades de *apreciação musical* com seus alunos? Pelo que parece, a professora de violino dessa aluna não costumava propor a escuta de música instrumental a seus alunos.

Quadro 38: Você acha que a turma passou a se comportar melhor depois que começou a ter essas aulas?

Alunos	Respostas
1	Sim
2	Acha que não mudou nada
3	Acha que não mudou nada
4	Acha que não mudou nada (depois disse que mudou, pouco).
5	Acha que não mudou nada
6	“Mais ou menos, só um pouquinho”. E complementa “O Gabriel sim (aluno da turma, considerado bastante agitado), porque quando você dá aula ele fica mais comportado”.
7	Acha que não mudou nada; “Mudou um pouquinho, só um pouquinho”.
8	Acha que não mudou nada
9	Acha que não mudou nada

De um modo geral, os alunos consideraram que não houve mudanças em relação ao comportamento da turma após as experiências das aulas de *apreciação* (apenas um aluno disse que sim, mas sem saber explicar o que havia mudado). Esse comportamento se refere, sobretudo, à capacidade de escutar o outro, seja professor ou colegas, e de “valorizar” mais o “silêncio”. Embora em alguns

momentos estivessem mais agitados e em outros se encontrassem mais calmos, o professor observou que, de fato, não houve grande mudança em relação a isso, pois desde as primeiras aulas os alunos basicamente se comportaram da mesma forma.

Uma resposta que chamou a atenção foi a de uma aluna que disse ter percebido que um dos alunos da turma, considerado bastante agitado, “fica mais comportado” no momento das aulas de música. Essa observação parece fazer sentido pois, de fato, este aluno se mostrou muito interessado e participativo ao longo das aulas e, apesar de conversar bastante, geralmente falava sobre os assuntos da aula.

Quadro 39: Tem alguma coisa que você gostaria que tivesse sido feito nessas aulas de música e que não fizemos?

Alunos	Respostas
1	Instrumento para tocar
2	Tocar flauta
3	“Que tinha pessoas que eu não conseguia escutar a música porque elas ficavam conversando”; “eu queria que tivesse desenho e isso teve”.
4	Não
5	Não
6	Não
7	“Poderia ter bateria” (para escutar)
8	Não sei
9	Não

O objetivo dessa pergunta foi fazer com que os alunos apontassem possíveis carências que possam ter havido no planejamento das atividades, ou seja, coisas que eles gostariam que tivessem sido realizadas ou mesmo, ideias de atividades que poderiam ter sido feitas com eles.

Poucos foram os alunos que sugeriram algo, pois a maioria disse que não havia nada a acrescentar. Dois alunos disseram que gostariam que fossem utilizados instrumentos musicais para tocar na sala de aula. Talvez, em um trabalho mais longo fosse possível explorar sons desses instrumentos ou mesmo levar os alunos a tocarem e apreciarem as próprias performances; mas no caso desta

pesquisa isso foi inviável devido ao curto espaço de tempo, de apenas oito semanas; o foco foi apenas a escuta e sua manifestação verbal e/ou visual.

Outro aluno revelou que gostaria que tivesse havido mais “silêncio”, pois, segundo ele, por muitas vezes houve pessoas conversando, impedindo que houvesse uma apreensão melhor das músicas.

Quadro 40: Se fosse para continuar tendo essas aulas de apreciação, você gostaria que continuasse ou não?

Alunos	Respostas
1	Preferia que continuasse
2	Preferia que continuasse
3	Preferia que continuasse
4	Preferia que continuasse
5	Preferia que continuasse
6	Preferia que continuasse
7	Preferia que continuasse
8	Preferia que continuasse
9	Preferia que continuasse. (“Porque é legal, eu gosto”)

Todos os alunos disseram preferir que houvesse continuidade das aulas de *apreciação musical*. A forma imediata e segura com que responderam à pergunta mostra o quanto valorizaram o trabalho realizado; uma das alunas indo além do que foi perguntado, disse querer a continuidade “porque é legal e eu gosto”.

4.10 Avaliação final

Seria redundante dizer que muitas são as possibilidades de apreciação e escuta musical em sala de aula; o que se desenvolveu nessa investigação foram apenas algumas das múltiplas possibilidades em meio à variedade de repertório e de formas de escutar música.

Primeiramente, é preciso justificar que algumas situações ao longo da pesquisa impediram que as aulas tivessem sido melhor aproveitadas e realizadas de forma mais regular. O plano inicial era que fossem desenvolvidas doze aulas no total, mas uma série de acontecimentos — eventos na escola, suspensão das aulas por

falta de professor, entre outros — impediram que ocorresse o previsto. Só foi possível a realização de oito aulas e uma entrevista com os alunos ao final de todo o processo. O número reduzido de aulas e a falta de regularidade das mesmas — o professor chegou a ficar três semanas sem poder realizar atividades com a turma — trouxe alguns prejuízos para a pesquisa, tendo sido preciso abrir mão de algumas atividades ou obras musicais através das quais ainda se poderia explorar mais a escuta dos alunos. No entanto, mesmo com este número reduzido de aulas, desenvolveu-se um trabalho com resultados significativos para a investigação.

De um modo geral, observou-se que os alunos foram bastante receptivos ao material musical que lhes foi apresentado, havendo desde o início participação, envolvimento e interesse da parte deles. Embora em alguns momentos tenham se agitado ou se dispersado, foi possível perceber que, no geral, as crianças valorizaram consideravelmente o trabalho desenvolvido, especialmente algumas obras e/ou atividades. Em praticamente nenhum momento demonstraram resistência ou qualquer tipo de hostilidade às propostas ou ao repertório apresentado.

Os procedimentos gerais adotados se mostraram eficazes para estimular os alunos a se concentrarem na escuta das músicas, de modo a não se dispersarem com tanta facilidade e envolverem-se na atividade. Entre os procedimentos, o que mais parece ter funcionado foi o simples apagar das luzes da sala, pois os alunos demonstravam gostar de ficar na penumbra e mostravam maior foco na apreciação quando feita com as luzes apagadas: conversavam muito menos entre si, permaneciam mais tempo, ou o tempo todo, debruçados sobre a mesa e de olhos fechados. Esse simples procedimento pareceu criar uma atmosfera propícia para a apreciação, tanto é que sempre que o professor acendia as luzes da sala, os alunos reclamavam e pediam para apaga-las novamente.

No capítulo “Avaliação Inicial” verificou-se que os alunos não possuíam hábitos de escuta de música instrumental, ou que este tipo não fazia parte de suas preferências, pois, ao serem questionados quais seus artistas, gêneros e músicas preferidas não houve menção a este tipo de música. A falta de familiaridade desses estudantes com a música instrumental foi, inclusive, uma hipótese levantada na introdução desta investigação e confirmada a partir do depoimento dos alunos. Com base nesse conhecimento prévio, conclui-se que, em relação a *verificar se a prática da apreciação musical nos anos iniciais do ensino fundamental pode contribuir para a formação dos gostos, preferências musicais e hábitos de escuta dos alunos* — um

dos objetivos estabelecidos para a pesquisa — houve um despertar ou aumento do nível de interesse dos alunos por música instrumental, apesar do número de aulas ter sido relativamente pequeno, apenas oito encontros. Porém, isso não significa que, necessariamente, tenha havido uma mudança significativa nos hábitos de escuta desses alunos em seus cotidianos, nem que a música instrumental tenha passado a fazer parte de suas “preferências musicais”, ou seja, que os alunos passaram a priorizar a escuta deste tipo de música em detrimento de outros, somente a partir dessa experiência de escuta. Acredita-se que uma mudança profunda nos hábitos de escuta desses alunos poderia ter ocorrido se a pesquisa tivesse sido desenvolvida em um maior número de aulas — ao longo de um semestre inteiro ou mesmo de todo um ano letivo, por exemplo — ou talvez já fosse possível observar resultados mais positivos se tivessem sido realizadas todas as doze aulas, conforme inicialmente planejadas.

No tocante às músicas abordadas, estas parecem ter não somente agradado aos alunos como também ter sido algo marcante para eles. De um modo geral alguns consideraram que o mais importante nas aulas foi ter conhecido essas músicas, dando a entender que as obras apreciadas foram capazes de atrair sua atenção e talvez até mesmo levá-los a encontrar um sentido pessoal para elas.

Sobre saber se a *apreciação musical poderia levá-los (os alunos) a expandirem seus repertórios de escuta musical por meio de experiências de apreciação de linguagens musicais que lhes fossem menos familiares, no caso específico desta pesquisa, a linguagem da música instrumental*, o depoimento dos alunos mostrou que pode sim, ter havido uma expansão no repertório musical dos alunos em relação à linguagem da música instrumental. Praticamente todos os alunos no início do processo informaram ter o hábito de escutar somente músicas cantadas; ao longo das aulas mostraram interesse e envolvimento com as atividades de apreciação de música instrumental; e na entrevista final muitos revelaram ter passado a gostar deste estilo de música após participarem das aulas de apreciação.

Sobre *exercitar a capacidade de escuta dos alunos* — mais um dos objetivos traçados — foi possível concluir que houve um aumento considerável em suas capacidades de escutar música com foco, atenção e disciplina; alguns alunos revelaram, por meio de depoimentos, que “ter aprendido a escutar música” foi uma das coisas mais importantes das aulas. Além disso, dois meninos informaram ter passado a escutar música com mais frequência após a experiência de apreciação;

uma menina disse que começou a ter mais atenção quando escutando música, enquanto outro menino acrescentou ter se tornado menos preconceituoso em relação a músicas desconhecidas e que agora costuma escutar mais de uma vez uma mesma música. Embora desde as primeiras aulas eles demonstrassem disposição para apreciar as obras em silêncio, foi possível perceber que suas atitudes foram mudando no decorrer dos encontros semanais, buscando por eles próprios condições favoráveis de escuta (debruçar-se, apagar as luzes, fazer “silêncio”, etc.), demonstrando autonomia, respeito e valorização do momento de apreciação, e principalmente, terem se conscientizado quanto à importância de escutar com atenção, de fazer “silêncio” para escutar melhor a música.

Diante disso, poder-se-ia considerar que os alunos alvo desta pesquisa desenvolveram uma *escuta contemplativa*? Antes de tudo é necessário levar em consideração que o número de aulas da pesquisa foi relativamente pequeno para que seja possível afirmar com segurança uma mudança de categoria de ouvinte e/ou do tipo de escuta dos alunos observados. O que se pôde perceber é que pelo menos houve um pequeno distanciamento deles da forma de escuta de *entretenimento* (menos focada e tendo muitas vezes a música como segundo plano), antes predominante, e uma maior aproximação da *escuta contemplativa* (mais atenta, direcionada e interessada, colocando a música em primeiro plano), não significando necessariamente uma mudança de categoria. Talvez um período maior permitisse perceber se essas transformações observadas pelo professor/pesquisador e apontadas pelos próprios alunos se aprofundariam e se solidificariam, de modo a se configurarem como novas formas de apreciação. Como as respostas à questão levantada anteriormente podem ser no máximo parciais ou aproximadas, o que se pode concluir é que houve nesses alunos um despertar da consciência para outras formas de escuta, em que passaram a sentir novas possibilidades de envolvimento com as músicas escutadas, sejam elas em sala de aula ou em seus cotidianos.

No entanto, o mesmo parece não ter ocorrido em relação ao desenvolvimento da capacidade de escutar o outro, seja o professor ou colegas. Esse seria um objetivo secundário da prática da apreciação, mas que não foi atingido satisfatoriamente; eles mesmos, unanimemente, disseram não ter percebido mudanças em suas relações e comunicações interpessoais e quanto ao comportamento ou à diminuição da agitação ou do volume de conversa da turma. Somente uma aluna observou que um dos colegas, considerado bastante agitado,

vinha se comportando de forma diferente nas aulas de música, devido ao seu interesse pelas atividades.

Do repertório apreciado, as obras que obtiveram retorno mais positivo da turma foram “The Easy Winner” (Scott Joplin) e “Japurá River” (Phillip Glass).

A primeira, “The Easy Winner”, provocou nos alunos uma reação de grande alegria, euforia, entusiasmo e animação. Movimentavam-se e gesticulavam, simulando tocar instrumentos musicais (alguns deles imitavam violão, outros piano, alguns marcavam o ritmo na mesa com o lápis e outros ainda, simplesmente movimentavam o corpo). Importante levar em consideração que os alunos não estavam simplesmente se aproveitando da música para se levantar, pular, dançar e se descontraírem. Demonstravam realmente estarem felizes e achando “legal” a música que estavam escutando. Prova disso é que na última, a parte da música onde há uma intervenção em que surgem sons de explosões e de cavalos relinchando, os alunos perceberam os efeitos imediatamente e reagiram demonstrando surpresa e entusiasmo.

A outra música, interpretada pelo grupo Uakti, também despertou satisfação e interesse imediatos nos alunos. Embora de forma diferente do ocorrido na apreciação da música anterior, os alunos mantiveram-se sentados. No entanto, grande parte deles marcou o tempo e o ritmo da música com as mãos sobre a mesa, fazendo movimentos de cabeça e batendo os pés no chão, enquanto escutavam. Essa reação mostra certa interação e envolvimento com a música, provavelmente com seus aspectos rítmicos -, pulsação regular e bastante destacada, uma espécie de “ostinato” rítmico; as características da obra parecem ter estimulado as crianças a interagirem corporalmente com o material musical. Além disso, ao término da escuta da obra, os alunos pediram para escutá-la novamente, tentando descobrir os instrumentos musicais apresentados na peça. Tudo isso mostra que a música conseguiu capturar a atenção dos alunos e provocar neles respostas corporais e verbais.

Quanto às atividades em si, ou seja, a maneira como as obras musicais foram abordadas, a “*apreciação musical expressiva*”, proposta por Bastião (2014), foi a que mais se destacou, embora somente uma das formas de expressão proposta pela autora tenha sido empregada: a *expressão visual*. Os alunos escutaram a “Arabesque nº 1” e em seguida desenharam aquilo que a música os fez imaginar. Dentre todas as atividades realizadas ao longo do curso, essa foi a que os

alunos mais se lembraram ao final de todo o processo e aquela que disseram mais terem gostado.

Outra forma de apreciação que mereceu destaque foi a *Apreciação musical audiovisual*, conforme proposta por Boal Palheiros e Wuytack (1996) e Casnók (2015). Ao apreciar o vídeo com a animação gráfica da “Arabesque nº 1” de Debussy, os alunos revelaram ter se interessado mais pela obra do que quando somente a escutaram. Quando perguntados sobre a preferência pelo audiovisual, dois alunos disseram ser mais interessante por tornar possível ver as notas musicais ao mesmo tempo em que as escutavam. Isso mostrou que os recursos audiovisuais podem auxiliar consideravelmente no processo de *apreciação musical* de uma obra, tornando-a mais atrativa e mais assimilável para os alunos. Embora pareça uma conclusão óbvia, é importante compreender que, no caso desses gráficos, o que se apresenta é algo que foge ao lugar comum, pois o recurso visual utilizado deu aos alunos uma visão de forma, alturas, linhas melódicas, textura, intensidade, e, sobretudo, apresentou a “movimentação” rítmico-melódica da peça, de forma atraente e agradável. Isso pareceu ter prendido atenção dos alunos do início ao fim da obra, levando-os a assimilá-la de forma mais imediata.

A história de “Pedro e o Lobo” pareceu não ter despertado muito o interesse dos alunos. Talvez pela própria história não ter sido tão atrativa para as crianças dos dias de hoje ou, talvez, porque não tenham conseguido relacionar imediatamente os personagens aos timbres dos instrumentos. O fato é que os alunos se dispersaram durante a escuta da história e pareceram não ter se envolvido com ela, como nas demais atividades de apreciação.

A apreciação de músicas que já fazem parte do cotidiano dos alunos também se mostrou uma prática fundamental, pois, ao trazer esse repertório para a sala de aula, foi promovida uma troca de experiências e vivências musicais entre os alunos e uma reflexão em torno do que eles já costumavam escutar, de modo a apreciar essas músicas de forma mais ampla e reflexiva. No entanto, observou-se uma diferença no modo de escuta e na atitude dos alunos ao escutarem as músicas com as quais estavam familiarizados e as instrumentais, levadas pelo professor. Nas primeiras, os alunos se mostraram mais agitados e dispersos, enquanto na música instrumental, mais silenciosos e atentos. Talvez isso se deveu aos procedimentos de escuta utilizados para apreciação instrumental e ao fato de os alunos se sentirem mais à vontade para conversarem ao escutarem “suas músicas”. Se a primeira

hipótese estiver correta, significa que os procedimentos aplicados tiveram eficácia, pois mantiveram os alunos mais concentrados, enquanto no segundo caso, eles estariam reproduzindo o modo como geralmente escutavam suas músicas preferidas em casa.

Com base nas observações e nos depoimentos dos alunos, colhidos ao final do processo, percebeu-se que a turma, de um modo geral, se mostrou muito disposta a participar das atividades de apreciação propostas, além de ter valorizado consideravelmente o momento das aulas e a escuta das obras musicais. Além disso, revelou-se que, de alguma maneira, a experiência de escuta de música instrumental provocou um aumento no interesse deles por este tipo de música, ou pelo menos, passaram a ter consciência de que músicas que não sejam “cantadas” também podem ser “legais” de serem ouvidas. Além disso, quando questionados ao final do processo, todos os alunos entrevistados responderam que se pudessem, escolheriam pela continuidade das aulas de *apreciação musical*, revelando ter havido, de alguma maneira, satisfação e valorização das aulas.

Embora o número de aulas e o período tenha sido relativamente curto — somente oito aulas — ficou claro que a *apreciação musical* é uma atividade bastante viável para ser desenvolvida com alunos do ensino fundamental e que a sua prática regular pode proporcionar novas vivências e ampliar o horizonte musical dos alunos. Além disso, tudo indica que a música instrumental pode, de fato, ser apreciada pelas crianças com grande prazer, alegria, interesse, disciplina e concentração, de uma forma talvez comparável à maneira com que escutam as músicas “cantadas”, em seus cotidianos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Além de promover experiências que permitiram avaliar o funcionamento da *apreciação musical* no ensino fundamental, buscou-se, na dissertação em tela, trazer à tona discussões e reflexões a respeito desta modalidade de educação musical, visando a reforçar sua importância enquanto instrumento de ensino-aprendizagem musical e estimular sua prática nas salas de aula do ensino fundamental.

Ao longo do texto foram apresentadas algumas práticas desenvolvidas em uma turma de 3ª série do ensino fundamental, na cidade de Barra Mansa, sul do estado do Rio de Janeiro. Seus resultados poderão suscitar, além de discussões e reflexões, adaptações à realidade e perfil de cada classe escolar, servindo de inspiração para trabalhos com outras turmas, naturalmente alcançando resultados diferentes. Com base na experiência desenvolvida com a turma objeto da pesquisa e nos autores que serviram como referência, concluiu-se que a escuta musical pode ser desenvolvida por meio de um trabalho de *apreciação musical* como o realizado durante a pesquisa.

Quanto aos objetivos principais, apresentados na introdução da dissertação, estes foram atingidos de forma satisfatória.

O primeiro deles — *verificar se a prática da apreciação musical nos anos iniciais do ensino fundamental pode, de fato, contribuir para a formação de gostos, preferências musicais e hábitos de escuta dos alunos, e ainda, se ela pode levá-los a expandir seus repertórios de escuta musical por meio de experiências de apreciação de linguagens musicais que lhes sejam menos familiares, no caso específico desta pesquisa, a linguagem da música instrumental* — foi devidamente atingido, tendo em vista que os alunos demonstraram, ao longo de toda a pesquisa, nas respostas aos questionários e em seus depoimentos ao final do processo — recursos aplicados na sua avaliação —, ter havido um aumento significativo do interesse deles por música instrumental.

Em relação ao segundo objetivo — *desenvolver um programa de atividades de escuta musical que possa ser aplicado a turmas de alunos do ensino fundamental* — o que se alcançou não foi um “programa” propriamente, mas ao invés disso, uma série de atividades de apreciação acompanhadas de avaliações críticas sobre cada uma delas, de modo a apresentar os resultados de tais práticas com a turma. A

partir das experiências desenvolvidas, outros professores poderão aplicar os procedimentos adotados e adaptá-los segundo o perfil de cada turma e, inclusive, expandir suas possibilidades. Não se trata, pois, de um modelo a ser seguido, mas de uma sistematização de procedimentos que levam a reflexões, adaptações e ampliações.

Sobre os objetivos específicos das aulas, apresentados no capítulo *metodologia*, o primeiro deles — *exercitar a capacidade de escuta dos alunos* — também foi alcançado com relativo sucesso, pois, segundo as observações das aulas, os alunos, no decorrer do processo, foram buscando por si mesmos se conduzir de maneira a favorecer a apreciação, mostrando compreender a importância de uma escuta atenta e com um mínimo de interferências sonoras.

O objetivo seguinte — *compreender os modos como os alunos costumam ouvir música em seus cotidianos, quais suas preferências e interesses musicais e como suas relações com a música pode ser explorada e aprofundada em sala de aula* — pôde ser alcançado conforme a análise dos depoimentos dos alunos e as filmagens realizadas durante as aulas, que permitiram melhor compreender as relações deles com a música em seu cotidiano. Mais especificamente a respeito de *como suas relações com a música pode ser explorada*, observou-se que houve diferença entre escutar músicas instrumentais — atividade nova para o grupo — e escutar músicas sugeridas por eles — habituais em seu cotidiano; o procedimento de escuta envolvendo as músicas instrumentais fizeram diferença considerável no comportamento e nível de concentração no momento da apreciação.

O terceiro objetivo das aulas — *observar as respostas dos alunos às atividades propostas, seu comportamento, suas reações e seu interesse pelo repertório musical apresentado no decorrer das aulas* — possivelmente foi, de todos, o melhor atingido e o que mais gerou informações relevantes para a pesquisa. Isto porque grande parte dos dados foi proveniente das observações dos próprios alunos, da maneira como se comportavam e o que demonstravam durante a escuta. De modo geral, a atitude dos alunos em aula foi bastante adequada durante a apreciação das músicas, e praticamente, em nenhum momento, se mostraram indiferentes às obras.

O último dos objetivos — *levar os alunos a desenvolverem a sensibilidade para descobrir um sentido pessoal para as obras com as quais entram em contato* — não foi algo notado de forma tão clara como os demais aspectos citados

anteriormente, pois, em seus depoimentos e respostas, eles se prenderam mais a aspectos rítmicos e timbrísticos do que à relação das músicas escutadas com algo concreto ou que fizesse parte das suas vivências. Quando estimulados a imaginarem algo a partir da música, a maioria disse não ter imaginado nada. Somente na última atividade, quando foi pedido que desenhassem o que imaginaram a partir da música, os alunos demonstraram algum sentido pessoal sobre a obra por meio das ilustrações.

Talvez pelo reduzido número de aulas, não foi possível observar nenhum avanço significativo sobre a influência da *apreciação musical* na melhoria da capacidade de comunicação entre os alunos — no sentido de escutar melhor o outro —, pois tanto o professor quanto os próprios alunos não puderam perceber quaisquer mudanças na turma a respeito.

Ao final deste trabalho o que se conclui é que, apesar destas experiências de *apreciação musical* terem proporcionado condições de avaliação da prática no meio escolar, e que ela tenha se mostrado de grande valia para ser levada à sala de aula, a presente investigação apenas “tangenciou” o tema *apreciação musical*, pois as possibilidades se mostraram inumeráveis, ainda mais se combinadas à imensa variedade de músicas e procedimentos disponíveis. Neste trabalho buscou-se limitar o repertório às músicas instrumentais, mas muitos dos procedimentos aqui empregados poderão ser utilizados com outros gêneros e linguagens musicais, obtendo resultados possivelmente diferentes, mas igualmente válidos.

A partir do que aqui foi desenvolvido, considera-se que, entre as muitas possibilidades emergentes da *apreciação musical*, tema relativamente pouco explorado na educação musical, seria importante que outros pesquisadores se debruçassem, por exemplo, sobre os efeitos da *apreciação musical* na capacidade de comunicação interpessoal dos alunos (devendo ser desenvolvida em um período bem mais longo que o desta pesquisa); ou ainda, sobre como a *apreciação* poderia ser utilizada pelo professor unidocente — não especialista em música — a partir de cursos de capacitação e/ou formação continuada; ou ainda, se sua prática regular levaria estudantes de música a desenvolverem maior interesse pelo estudo do próprio instrumento, maior compreensão musical e, conseqüentemente, um melhor aprendizado e performance instrumental.

REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor W. *O fetichismo na música e a regressão da audição*. São Paulo: Círculo do Livro, 1996a.

——— Teoria da semicultura. In: *Revista Educação e Sociedade* n. 56, ano XVII, dezembro de 1996b, p. 388-411

ADORNO, T. W. & SIMPSON, G. *Sobre Música Popular*. In: Horkheimer, Max, ed. *Studies in philosophy and social Science*. Nova York, 1941.

ADORNO, Theodor W; HORKHEIMER, Max. O Iluminismo como mistificação das massas. In: *Indústria Cultural e Sociedade*. São Paulo; Paz e Terra, 2002.

BASTIÃO, Zuraida A. Apreciação Musical: repensando práticas pedagógicas. In: XII ENCONTRO NACIONAL DA ABEM. 2003. Florianópolis. *Anais...Florianópolis: ABEM, 2003*. p. 883-896. Disponível em: http://abemeducaçãomusical.com.br/sistemas/anais/congressos/ABEM_2003.pdf Acesso em 09 ago. 2017.

——— A abordagem AME: elemento de mediação entre teoria e prática na formação de professores de música. *Revista da Associação Brasileira de Educação Musical – ABEM*. Porto Alegre, 2009.

——— *Apreciação musical expressiva*. Salvador: EDUFBA, 2014.

BERNARDES, Virgínia. A percepção musical sob a ótica da linguagem. *Revista da Associação Brasileira de Educação Musical – ABEM*. Porto Alegre, 2001.

BOAL-PALHEIROS, G; HARGREAVES, D. Modos de ouvir música em crianças e adolescentes. In: *Cuadernos Interamericanos de investigación en Educación Musical*. Vol. 3 N° 5. Universidad Nacional Autónoma de México, México DF; 2003.

BOAL-PALHEIROS G.; WUYTACK J. *Audición Musical Activa*. Porto: Associação Wuytack de Pedagogia Musical, 1996.

_____. Audición musical activa. *Revista Eufonía - Didáctica de la Música* - num 47 Barcelona, julio 2009.

BOTTOMORE, T. *Dicionário do pensamento marxista*. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.

BOURDIEU, Pierre. O mercado dos bens simbólicos. In: *A economia das trocas simbólicas*. (org. Sérgio Miceli). São Paulo: Perspectiva, 1974. P. 99-181.

BRASIL, *Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's): Arte*. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997. 130p.

CALDEIRA FILHO, João C. *Apreciação Musical: subsídios teórico-práticos*. São Paulo: Fermata do Brasil, 1971.

CAREGNATO, C. Em busca da autonomia e da mobilização na aula de Percepção Musical. *Revista da Associação Brasileira de Educação Musical – ABEM*, Londrina, Vol. 23, Nº 34. p. 95-109, 2015.

CASNÓK, Yara Borges. *Música: entre o audível e o visível*. – 3º edição. São Paulo; Editora UNESP, 2015.

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

COPLAND, Aaron. *Como ouvir (e entender) música*. Trad. Luiz Paulo Horta. Artnova; 2013. Rio de Janeiro: 1974.

DEL BEN, L. *A utilização do modelo espiral de desenvolvimento musical como critério de avaliação da apreciação musical em um contexto educacional brasileiro*. Dissertação (mestrado em música) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1996.

DEMO, Pedro. *Avaliação Qualitativa: polêmicas do nosso tempo*. Campinas; Editora Autores Associados, 1987.

FREIRE, Vanda L. Currículos, apreciação musical e culturas brasileiras. *Revista da Associação Brasileira de Educação Musical – ABEM*, Porto Alegre, nº 6, setembro, p. 69-72, 2001.

GERLING, Cristina C. Bases para uma metodologia de percepção musical e estruturação no 3º grau. *Revista da ABEM*. Porto Alegre, 1994.

GRANJA, Carlos Eduardo de S. C. *Musicalizando a escola: música, conhecimento e educação*. São Paulo; Escrituras Editora, 2006.

GROSSI, Cristina. A avaliação da percepção musical na perspectiva das dimensões da experiência musical. *Revista da Associação Brasileira de Educação Musical - ABEM*. Porto Alegre, 2001.

HOFFMAN, Jussara. *Avaliação, mito e desafio: uma perspectiva construtivista*. Porto Alegre; Mediação Editora, 1995

MORAES, J. J. *O que é Música*. São Paulo; Editora Brasiliense, 1983.

MOREIRA, Lúcia Regina S. Representações sociais: caminhos para a compreensão da apreciação musical? In: I SIMPÓSIO BRASILEIRO DE PÓS GRADUANDOS EM MÚSICA. 2010. Rio de Janeiro. *Anais...* Rio de Janeiro: UNIRIO, 2010. p. 283- 291. Disponível em < <http://www.seer.unirio.br/index.php/simpom/article/view/2699/2022>> Acesso em 10 de ago. 2017.

MORIN, Edgar. *Cultura de massas no século XX: o espírito do tempo – I. Neurose*. Rio de Janeiro, Forense Editora, 1977.

PANARO, Pablo. *Percepção Musical: principais críticas e propostas metodológicas*. Anais do I Simpósio Brasileiro de Pós-graduandos em Música. Rio de Janeiro, 2010.

PENNA, Maura. *Música e seu(s) ensino(s)*. Editora Sulina; Porto Alegre, 2009.

SCHAFER, M. *O ouvido pensante*. 2ª ed. São Paulo: Editora da UNESP, 2011.

SLOBODA, John A. *A mente musical: psicologia cognitiva da música*. Tradução de Beatriz Ilari e Rodolfo Ilari. Londrina; EDUEL, 2008.

SOUZA, J; TORRES, M. C. Maneiras de ouvir música: uma questão para a educação musical com jovens. *Música na educação básica*. Porto Alegre, v. 1, n. 1, outubro de 2009.

SWANWICK, Keith. *A basis for music education*. London; Routledge, 1979.

————— *Ensinando Música Musicalmente*. São Paulo; Moderna, 2003.

————— *Música, mente e educação*. Belo Horizonte; Autêntica Editora, 2014.

TOMÁS, Lia. A tipologia de escuta de Theodor Adorno. *Revista da ANPPON*. 2005

TRIPP, David. Pesquisa Ação: uma introdução metodológica. *Revista Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, set./dez. 2005

ZAGONEL, Bernadete. *Pausa para ouvir música: um jeito fácil e agradável de ouvir música clássica*. Curitiba: Instituto Memória, 2008.