

Educação musical no Ensino Médio: modos alternativos de se aprender música

Márcio Leonini¹

Patrícia Kebach²

Resumo

Este trabalho tem como objetivo trazer algumas reflexões sobre a possibilidade de proporcionarmos ampliações nas concepções musicais de alunos do Ensino Médio a partir de formas alternativas de se proporcionar a musicalização na escola. Através de uma experiência de estágio realizada em uma escola da rede estadual de ensino no município de Porto Alegre, detectamos a importância de se criar um ambiente de Oficina Pedagógica Musical para suprir algumas necessidades encontradas, tais como a falta de instrumentos e estrutura para o desenvolvimento de aulas de música, e também ampliar as concepções musicais dos alunos devido à rejeição à escuta de novos repertórios musicais, comuns na faixa etária observada. Constatamos que os meios tradicionais de ensino musical podem ser substituídos por meios alternativos para melhor adaptação às dificuldades encontradas na realização deste trabalho. A esquematização de uma metodologia de ensino, baseada em três pontos – apreciação, composição e execução – foi norteadora e fundamental para o desenvolvimento das atividades propostas e proporcionou uma organização sistemática dos exercícios propostos. Em busca de respostas ao trabalho realizado, em meio à experiência, foram coletados dados para a observação da possível construção de conceitos musicais por parte dos alunos observados. Desta maneira, conseguimos verificar como os trabalhos alternativos de educação musical podem viabilizar experiências significativas aos estudantes de Ensino Médio, mesmo com as adversidades comuns encontradas em escolas públicas.

Palavras-chave: Educação musical. Ensino médio. Ampliação de conceitos musicais.

Abstract

The objective of this paper is to bring out some reflections on the possibilities of enhancing High School students' musical concepts through alternative approaches on providing musical education at school. From an internship experience held in a state school in the city of Porto Alegre, we detected the importance of creating a Musical Pedagogical Workshop, in order to solve identified needs such as the lack of musical instruments and a proper place for music teaching. In addition to that, it should broaden students' musical concepts, which are limited due to their rejection of listening to new repertoire, a typical behavior of the age group observed. We noticed that the traditional methods of musical education could be replaced by alternative methods to better adapt to the difficulties encountered in this study. The outlined teaching methodology, based on three points – appreciation, composition and

¹ Especialista em Educação Musical. Professor da Rede Estadual de Ensino do RS. E-mail: marcioleonini@yahoo.com.br

² Doutora em Educação – UFRGS. Professora das Faculdades Integradas de Taquara – FACCAT. E-mail: patriciakebach@yahoo.com.br

Recebido em 08/11/2011 e aceito em 30/11/2010

performance – worked as a guide and was fundamental for developing the proposed activities, besides providing a systematic organization of the proposed exercises. In search for feedback to the present work, evaluation data was collected during the experiment, to evaluate the effective construction of musical concepts by the students. Thus we were able to verify that alternative methods of teaching music can provide meaningful experiences for High School students, in spite of the usual adversities we find at public schools.

Keywords: Music education. High school. Expansion of musical concepts.

1 Introdução

Antes de iniciar atividades de educação musical com novas turmas de alunos, especialmente com aqueles que já estão ou passaram da adolescência, é necessário verificar o que eles entendem por música, ou seja, qual o conceito espontâneo que construíram sobre o objeto musical. Do mesmo modo, mapear as estruturas de partida sobre o que já construíram, não só conceitualmente, mas também em termos práticos, é indispensável. Para o professor que quer agir de modo inclusivo, compreender a diversidade dos contextos de partida de seus alunos é fundamental no momento de elaborar seu plano de aula. Deve saber, também, aonde quer chegar, e as atividades propostas devem ir ao encontro dos objetivos traçados preliminarmente. Isso não significa realizar uma aula em que não haja espaço para as participações ativas e sugestões dos alunos. Ao contrário, se desde o início procuramos compreender suas construções espontâneas, abriremos um espaço para que a observação de seus interesses e suas ações sejam o verdadeiro norte para o planejamento de nossas aulas.

Assim, quando iniciamos as atividades de sensibilização musical com adolescentes ou adultos, devemos levar em conta que as interações musicais de cada um são diversificadas. Elas vão desde as simples audições corriqueiras, através das novas tecnologias (rádio, MP3, celulares, etc.), até o contato com aulas de algum instrumento musical específico ou de canto, participação em corais, etc. Dessa forma, as turmas costumam ser heterogêneas em suas construções práticas e conceituais sobre o universo musical. Mas achar que isto poderá dificultar o trabalho do professor é desconhecer a riqueza inerente à diversidade de pontos de vista. Trataremos de falar sobre isto e sobre as constru-

ções e significações diversificadas desencadeadas em um ambiente de musicalização de adolescentes. Verificaremos ainda quais as condições que podem intensificar a interação musical, de modo a ampliar as concepções dos adolescentes sobre o universo da música. Isto é, não basta conhecer o que eles já sabem, é preciso proporcionar condições para que eles possam ir além!

2 O significado da música e suas diferentes concepções

Segundo definição de dicionários, os conceitos mais comuns que encontramos para definir música estão ligados à arte de combinar sons de maneira agradável ao ouvido, ou ainda, a música é composta de melodia, harmonia e ritmo. Entretanto, esses conceitos nos parecem restritos para abarcar a complexidade da música contemporânea, pois assim como existe a linguagem falada ou gestual etc., compreendemos a música como uma linguagem que deverá ser estruturada pelas ações intencionais do sujeito sobre o mundo sonoro (KEBACH, 2003). Essas ações intencionais, por exemplo, não necessariamente podem estar conectadas a organizações “agradáveis”. Aquele que produz música pode querer representar angústia, caos, ruídos do mundo contemporâneo, etc. Ao encontro do pensamento de Schafer (2001, p. 18), pensamos que “com as artes, e mais particularmente com a música, aprendemos de que modo o homem cria paisagens sonoras ideais para aquela outra vida que é a da imaginação e da reflexão psíquica”. Nessa “outra vida”, tudo é possível!

Podemos afirmar que os sons somente terão sentidos musicais no momento em que pensarmos nestes como música. Dessa forma, colocamos

num primeiro plano, acima dos próprios sons, a capacidade do ser humano de pensar musicalmente. Isso nos remete à seguinte pergunta: Mas, afinal, o que é música? A música, como objeto a ser estruturado pelo sujeito, será constituída por processos onde as descobertas de novos valores sonoros poderão levar à musicalização. Compreendemos a música como

[...] uma linguagem que deverá ser estruturada pelas ações do sujeito sobre o mundo sonoro, ou seja, pela interação com os sons, na medida em que a apropriação de suas ações, através das diferenciações e integrações, organizando e relacionando de modo a estruturar os eventos sonoros cada vez mais complexos, levará o sujeito a uma ampliação das suas estruturas cognitivas no âmbito musical (KEBACH, 2003, p. 89).

Se parássemos um pouco para pensar no sentido da música, talvez ainda não chegássemos a sua real dimensão. Nossas limitações para significar a música são totalmente compreensíveis, pois os momentos de reflexão e de tomada de consciência sobre o sentido musical, via de regra, não são proporcionados nas aulas de musicalização, muito menos, fora delas. Do mesmo modo, em cada cultura, a música admite significações diferentes (PENNA, 2008). Assim, perguntamo-nos se os meios tradicionais de ensino musical nos abrem portas para um profundo entendimento do universo musical ou, ao contrário, fecham-nas muitas vezes. Perguntamo-nos, ainda, qual seria a contribuição dos meios “alternativos” de se fazer música para proporcionarmos o desenvolvimento da ampliação da concepção musical dos alunos. Entendemos como meios alternativos as novas formas da música contemporânea, cujas organizações sonoras livres são um exemplo. O uso da percussão corporal, da criação de paisagens sonoras, dentre outros recursos, são algumas das atividades desenvolvidas como trabalhos alternativos de sensibilização musical. Pensamos que são formas importantes de se proporcionar a estruturação musical progressiva com objetivo de suprir necessidades na atual realidade escolar das redes públicas de ensino, pois nestes ambientes há certa carência de material de apoio para as aulas de música. Os ambientes alternativos ainda possibilitam a ampliação de formas de expressividade artístico-musical. Ra-

ramente encontraremos uma sala com isolamento acústico, instrumentos disponíveis, aparelhos de som com qualidade, etc. Por isso, transformar o próprio corpo em um instrumento musical, trabalhar com materiais recicláveis, etc. pode ser um meio alternativo para dar conta desta carência de materiais, além de possibilitar novas formas de se expressar musicalmente.

Transformar as aulas de música em Oficinas Pedagógicas Musicais, assim como as descreve Fernandes (2000), pode ser, portanto, a solução para algumas das problemáticas aqui apontadas. Segundo o autor, as oficinas surgiram através da incorporação da música contemporânea na pedagogia musical, tanto nos ambientes mais eruditos, quanto nas escolas regulares. Com o tempo, os métodos aplicados nas oficinas foram se aprimorando e se diversificando. Hoje, podemos encontrar Oficinas de música sobre várias temáticas: música na educação infantil, música contemporânea, sensibilização musical, musicoterapia, etc., ou mesmo, o termo oficina pode mascarar uma metodologia de ensino teórico-tradicional ou designar uma metodologia “que se vale de um ensino puramente prático” (FERNANDES, 2000, p.11), o que faz com que a Oficina perca sua maior função que é a de desenvolver a criatividade e proporcionar trocas práticas e reflexivas.

O ambiente da Oficina Pedagógica Musical, além de trabalhar com atividades alternativas, parece-nos o mais adequado para ampliar a concepção musical dos alunos de modo geral (KEBACH; DUARTE, 2008), mesmo que estejamos enfocando aqui os alunos de ensino médio. Propomos isto a partir de estudos realizados (BEYER, 1993; MAFIOLLETTI, 2005; KEBACH, 2008) que nos informam que o fazer musical é o pré-requisito do compreender a música. A construção de conceitos a ser realizada pelos sujeitos passa por um processo complexo, no qual se faz necessário vivenciar ricas experiências no fazer musical para chegar à ampliação do conceito de música e de cada um de seus elementos. Essa proposição tem a ver com os estudos de Piaget (1978), que diz que a ação precede a compreensão, ou seja, para que o sujeito se aproprie de algum objeto em termos conceituais, é preciso antes que ele o expe-

riencie na prática. Assim, a tomada de consciência sobre as ações realizadas para obter êxito sobre organizações sonoro-musicais parte de uma ação concreta rumo à compreensão. Esse processo se dá da seguinte forma: o sujeito age sobre os objetos, obtém êxito na ação e, para que consiga, por exemplo, explicar tudo o que fez, é necessário que analise suas próprias ações, antes de falar sobre elas, tomando consciência de seus próprios processos de organização.

De modo tradicional, seria difícil aproximar os jovens estudantes de Ensino Médio de uma concepção de música que garanta o acesso à multiplicidade de estilos musicais, tendo em vista que nesta fase a grande maioria está atrelada e identificada com gêneros musicais específicos, recusando-se, muitas vezes, a escutar e vivenciar na prática novos gêneros. Consequentemente, eles perdem a oportunidade de aproveitar as diversas dimensões expressivas que a música nos possibilita.

Podemos observar três fatores significantes para este comportamento. Primeiro, o fator natural e necessário do adolescente em sentir-se identificado a um grupo (KLEBER, 2006), que por sua vez adota determinados gêneros musicais por fidelidade ao mesmo. Eles costumam rechaçar determinados gêneros e as formas organizadas musicalmente que eles desconhecem principalmente se essas não fazem parte de seu *habitat*. Quanto a isso, Schafer (1991, p.23) propõe um questionamento: “seria possível dissociar a música dos seres humanos e apreciá-la assepticamente em sua forma pura?”

O segundo fator pode estar relacionado à contribuição dos meios de comunicação que pré-define estereótipos musicais para consumo em massa de determinados gêneros e que, por sua vez, limitam as descobertas sobre novas estruturas musicais. Junto a isso, se soma o terceiro fator: a recusa destes grupos por determinadas músicas impostas pelos professores mais tradicionais, ou seja, aqueles que desconsideram a cultura musical dos alunos e impõe padrões definidos como bens simbólicos a serem consumidos (BOURDIEU, 1996), como a música erudita, por exemplo.

As interpretações sobre a música são muito pessoais e subjetivas. Elas devem ser consideradas e, principalmente, respeitadas, pois em cada cultura encontramos formas de expressões

musicais diferenciadas, caracterizando cada comunidade ou grupos de pessoas (SOUZA, 2008). No ambiente das escolas públicas, ou mesmo das escolas privadas, por mais que estas estejam dentro de uma comunidade com características bem definidas, surpreendemo-nos ao descobrir a heterogeneidade entre os alunos, seja ela em relação aos conhecimentos musicais ou às preferências sobre determinados gêneros.

Para o professor, mudar a ideia dos jovens de que a música pode ser muito mais que o universo de seus grupos e da que o acesso à mídia propicia, não é uma tarefa fácil, mas pode ser uma boa solução para algumas dificuldades que encontraremos em nossa profissão. Entrando em vigor a Lei n. 11.769, publicada no Diário Oficial da União em agosto de 2008, que estabelece a obrigatoriedade do ensino de música na educação básica, provavelmente encontraremos inicialmente situações não muito diferentes das que encontramos hoje, ou seja, escolas com poucos ou até mesmo nenhum recurso para desenvolvimento de aulas nos moldes tradicionais de se ensinar música.

Pensando nesta realidade, caberá ao educador musical planejar aulas com recursos alternativos para esses jovens do Ensino Médio. Quando falamos de “aulas de música com recursos alternativos” estamos pensando em propostas de aprendizagem diferentes das tradicionais, e a ideia deste meio alternativo surge através da realidade vivida até então por estes estudantes, pois, para muitos, serão suas primeiras aulas de música. Assim, surgem alguns questionamentos: Como daríamos aula para estes adolescentes que, em sua maioria, nunca tiveram aulas de música? Como atuaremos sem materiais, como instrumentos musicais convencionais, por exemplo? Como lidaremos com a atual fase de rejeição a determinadas músicas? De que modo não expor estes adolescentes ao constrangimento, com o uso de materiais não comuns nas aulas de música?

Ao invés de um problema, o uso de materiais alternativos pareceu-nos mais significativo e eficaz do que um trabalho de Educação Musical nos termos mais convencionais. Nas aulas de música, normalmente, trabalha-se com instrumentos musicais convencionais que, na maioria das vezes, não estão presentes nas escolas. Costuma-se

desenvolver mais os exercícios técnicos visando à apropriação de habilidades de execução musical e com a notação musical concomitante às práticas propostas de execução. As vivências práticas antes das teóricas nem sempre são proporcionadas. Ou seja, o foco não é centrado nos processos de construção musical, em primeiro plano, e sim, no produto ou resultado que se obtém a partir dessas aulas de música que é caracterizado pela execução precisa do repertório eleito pelo professor para ser trabalhado. Pensamos que não seria esta a forma mais adequada, portanto, de se trabalhar a musicalização na escola.

A implantação de meios não convencionais ajudou-nos a atingir a ampliação da concepção de música nas aulas com adolescentes (LEONINI, 2010). Isto é o que veremos na análise dos dados deste estudo. Pensamos que a importância desse tipo de trabalho com os jovens é fundamental para que tenham opiniões mais críticas e aumentem as suas possibilidades de fazer e compreender música. Para nós, professores, aprofundarmos este tema tem significado no fato de descrevermos e analisarmos novas possibilidades de se trabalhar sem materiais convencionais nas aulas de música. Schafer (1991) é uma das bases práticas que destacamos para realizar a parte metodológica deste estudo, já que trabalhamos como as explorações sobre o mundo dos sons. A análise dos dados é de cunho construtivista e interacionista e está baseada na Epistemologia Genética (PIAGET, 1990) que, conforme já abordamos, compreende que a construção do conhecimento parte da ação à compreensão.

Muitas vezes pensamos que para proporcionar a ampliação dos horizontes musicais dos alunos, basta somente produzir um espaço de apreciação musical, onde os alunos possam escutar novas propostas sonoras. A apreciação de materiais sonoros é essencial sim, entretanto, esta atividade sozinha não é suficiente. É necessário proporcionar aos alunos outras formas de vivenciarem a música, com vistas a uma real apropriação do conhecimento musical em termos práticos e conceituais. Os trabalhos de execução e composição musical são, desse modo, complementos imprescindíveis. Bernardes (2001, p.74) afirma que a música precisa ser vivenciada e que a reflexão deve estar “a serviço dessa experiência, para que, dessa maneira, ela possa ser realmente

compreendida”. Também Cunha (2003, p.64) aborda este assunto da seguinte forma:

[...] o aluno se coloca numa situação de ouvinte, crítico de música, na qual pode ampliar seus conhecimentos intuitivos e analíticos, tanto sobre o repertório que ouve em sala de aula quanto em relação às próprias execuções e composições musicais produzidas na escola.

A ideia de trabalhar com três processos – apreciação, composição e execução – surge como base do processo de ensino e aprendizagem de Swanwick (1979) denominado CLASP, onde a vinculação dos pontos trabalhados possibilita um melhor desenvolvimento cognitivo dos alunos. Stiff (2009, p.27), ao encontro das ideias de Swanwick, afirma o quanto é comum este tipo de sistematização dizendo que “é preposição compartilhada entre professores de música e teóricos da área que o currículo de música deva incluir atividades de execução, criação e apreciação”. Além da perspectiva de ganho na questão de vivenciar uma possível ampliação na concepção musical, os três pontos abordados propiciam consideráveis vantagens ao crescimento musical dos alunos. Quando trabalharmos com a apreciação neste foco, segundo Freire (2001, p.71) é essencial que ela “deva ser uma perspectiva pedagógica crítica, apoiada, principalmente, na comparação, a partir do confronto de materiais musicais contrastantes”.

Ao encontro desses autores, com vistas a sistematizar os conceitos de todas as ações que consideramos importantes nas aulas de musicalização, numa pesquisa anterior, abordamos os conceitos de apreciação ativa, recriação e criação musical como ações fundamentais a serem desenvolvidos em ambiente de Educação Musical.

3 O tema em prática

No primeiro semestre de 2008, um dos autores deste texto, teve a oportunidade de estagiar em uma escola da rede pública de Porto Alegre, cujas características relacionadas ao público alvo e aos materiais disponíveis propiciaram trabalhar com o tema até então abordado. No processo de observação do estágio, começaram a surgir ideias do que trabalhar com os alunos. A realidade da escola foi fundamental na escolha da linha de pensamento proposta, pois foi possível observar pri-

meiramente a falta de estruturas necessárias que ajudariam nas aulas de música. Além disso, nesse contexto, nem a escola e nem os alunos estavam verdadeiramente preparados para terem aulas de música de maneira “convencional e tradicional”. Dessa forma, abriram-se as portas para uma proposta alternativa de se estudar e fazer música.

Outro fator importante para o direcionamento do trabalho foi a quantidade de tempo disponível para ministrar as aulas a cada turma. Foram quatro encontros de quarenta e cinco minutos de aula, sendo estes realizados uma vez por semana. As quatro turmas de aproximadamente vinte e cinco alunos cada, as quais foram submetidas ao processo de musicalização, tinham peculiaridades muito semelhantes, o que contribuiu para a escolha de um único plano de ensino.

O ponto inicial do tema trabalhado tange primeiramente ao limite de onde começariam para os alunos experiências que os levariam a ampliar a concepção de música. Com a utilização de um questionário, ainda nas observações do estágio, chegou-se à resposta que funk, rock, hip hop e pagode eram os gêneros musicais que preferidos dos alunos. A partir destes dados, observou-se uma possível dimensão sobre os conceitos que eles possuíam sobre música, possibilitando um ponto de partida de onde as aulas poderiam proporcionar novas experiências para uma provável ampliação de suas escutas, experiências e concepções musicais.

Supondo não ser tão interessante aos alunos aulas onde apenas se reflete coletivamente e teoriza-se sobre o significado da música, pensou-se na utilização de meios apreciativos, composicionais e de execução musical para que os alunos sentissem essas mudanças a partir de experiências concretas e vivenciadas. A proposta aos alunos foi de que, após as duas primeiras aulas de apreciação de músicas e um vídeo, eles teriam de compor, em grupos de aproximadamente seis componentes, uma música com utilização de objetos sonoros que não fossem instrumentos musicais convencionais, podendo usar também os próprios corpos como instrumento sonoro e utilização da voz sem articulação de palavras. Esses desafios em relação a suas composições seriam essenciais na busca de novas ideias e possibilidades de se fazer música.

A primeira aula foi destinada a uma apreciação auditiva de materiais contrastantes entre

gêneros e formas. A intenção era mostrar músicas diferentes que possibilitassem um referencial novo a ser explorado em seus trabalhos composicionais. Os alunos deveriam anotar os detalhes que lhes pareciam interessantes durante a audição das composições. Entre as músicas para apreciação foram escolhidas: *Barbapapas Groove* do grupo Barbatuques, *Meta-Funk* de James Correa, *Apocalyptic Fear* da banda Decide, *Invocation* de Bobby McFerrin, *Slow Food* de Yanto Laitano com o grupo Ex-Machina e *Fonocromia* de Antonio Carlos Borges Cunha. Após a audição de cada música, os alunos e o professor discutiam sobre quais pontos poderiam ser aproveitados para as novas composições que os grupos deveriam realizar. O professor buscou sempre ressaltar que mesmo que os alunos não estivessem gostando ou estivessem achando estranhas as músicas expostas, o objetivo era mostrar o quanto a música pode ser organizada de formas diversificadas, isto é, diferente de organizações sonoras convencionais. É necessário salientar que na segunda vez em que decidimos trabalhar a mesma atividade, durante o primeiro semestre de 2010, antes de iniciar as apreciações, compreendemos que uma discussão coletiva sobre o significado da arte musical concederia maior suporte para uma apreciação mais “aberta”, ou seja, menos preconceituosa das obras que trouxemos para serem apreciadas. Isso colaborou ainda mais para a ampliação de conceitos musicais dos jovens que se educavam musicalmente neste segundo momento, como pudemos constatar em outra pesquisa (LEONINI, 2010). Portanto, a ação de pesquisa do professor é essencial, na medida em que ajusta suas condutas progressivamente para ampliar os processos de aprendizagem dos alunos (BECKER; MARQUES, 2007).

A segunda aula foi destinada a uma apreciação auditiva/visual com a exposição do vídeo do grupo Stomp, que produz música apenas com materiais alternativos (ferros, bolas, panelas, cabos de vassoura, etc.). O objetivo desta apreciação era tornar visível aos alunos como fazer música sem instrumentos musicais, destacando sempre que poderiam ser aproveitados muitos dos materiais utilizados no vídeo como referência para seus trabalhos. Este momento foi fundamental para que houvesse intervenções para explicação dos parâmetros do som (altura, timbre, duração e intensidade), salientando

que se explorassem estes elementos em suas composições, poderiam torná-las ricas em detalhes. A discussão coletiva sobre os parâmetros do som teve como objetivo possibilitar aos alunos a compreensão sobre organizações sonoras diversificadas. Sobre os parâmetros do som neste contexto, Kebach (2008, p.41) afirma:

São essas bases sólidas que poderão proporcionar o desenvolvimento progressivo das noções a serem construídas sobre as possibilidades de organizações sonoras em forma musical, sejam elas baseadas na música ocidental ou nas novas formas de organização da música contemporânea.

Após as duas aulas de apreciação musical, os grupos de alunos teriam de, durante o período de dias até a próxima aula, pensar em formas de organização de suas composições, refletindo sobre quais materiais sonoros iriam utilizar e qual a função de cada componente na criação da composição.

No terceiro dia, a aula foi realizada em um ginásio de esportes para que os grupos pudessem elaborar suas músicas. O amplo espaço e materiais disponíveis no ginásio ajudaram os grupos a trabalhar com liberdade e autonomia em suas produções. Os jovens trabalharam com os mais variados tipos de objetos musicais, entre eles vassouras, bolas, mesas, cadeiras, madeiras, ferros, garrafas, estojos, latas de lixo, cadernos, além das suas vozes e sons percussivos dos próprios corpos.

Inicialmente, estes grupos começaram a compor com ideias de ritmos que já conheciam, como pagode e funk, algo comum nas condutas daqueles que estavam compondo pela primeira vez. São os esquemas já construídos pelo sujeito que, num primeiro momento, servem de base para suas ações sobre os objetos, em qualquer circunstância nova que surja (PIAGET, 1990). Compreendendo isto, foi oportunizado aos alunos que aproveitassem o momento para se expressarem através das organizações sonoras partidas de suas construções precedentes. Logo em seguida, para desafiá-los a irem um pouco mais além, em termos criativos de organizações sonoras, o professor fez uma intervenção sugerindo que esquecessem os ritmos que conheciam e pensassem em ambientes sonoros. Foi sugerido que imaginassem como seriam os sons de diversas paisagens sonoras (centro da cidade, aeroporto, parque de diversões, etc.). Foi pedido, então, que eles pro-

curassem estruturar e representar estes sons com vistas a reproduzir estes ambientes. Assim, alguns grupos começaram a criar suas composições com temas específicos, e outros ficaram atrelados às ideias do vídeo do grupo Stomp, prevalecendo combinações organizadas de sons dentro de um ritmo. Esse processo criativo de escolhas de temas em suas composições remete-nos as proposições de Penna e Marinho (2005, p. 131) sobre o trabalho de rearranjos, cujos autores também sugerem processos de criação musical com alunos sem experiência de estudos musicais:

Visando prioritariamente a alunos não familiarizados com a linguagem de música erudita e/ou que não tiveram estudos (formais) de música anteriormente, a estratégia criativa de rearranjo revela-se bastante produtiva quando são selecionadas músicas que remetem a temas; músicas que se relacionem com vivências pessoais ou com temáticas culturais, isto é, com temas que se ligam ao imaginário social.

A diferença das práticas realizadas para este estudo e as sugeridas por Penna e Marinho está no fato de que foram oferecidas apreciações de gêneros desconhecidos aos alunos de Ensino Médio observados, que serviriam de referencial para suas posteriores produções musicais, e não músicas que já faziam parte de seus repertórios de escuta habitual. Entretanto, pensamos que as duas formas de se musicalizar são produtivas: aquelas que se utilizam de novas formas de arranjar músicas que os adolescentes já conhecem, como sugerem os autores, e também esta oferta de acesso a novos modos de estruturação sonoro-musical. Porém o foco específico das reflexões que aqui trazemos está nesta segunda proposta de ação de musicalização que consideramos complementar a diversas outras ações que podem ser desenvolvidas no ambiente de educação musical em forma de Oficina Pedagógica.

No quarto e último dia de aula, foi destinado tempo para que terminassem suas composições e as apresentassem. Entre os grupos, houve reproduções de ambientes temáticos, como por exemplo, trabalhadores na construção de um edifício, um jogo de futebol, e até mesmo os processos de uma pessoa durante suas necessidades fisiológicas. Esses grupos experienciaram, assim, novas formas de se fazer música, através da escuta de novos gêneros e de atividades de composição musical. Na verdade, este

era o principal objetivo das tarefas propostas: fazer com que os adolescentes tivessem acesso a uma diversidade de formas de organizações sonoro-musicais e produzissem suas próprias músicas a partir desta experiência, ampliando seus conceitos sobre as possibilidades de se ouvir e fazer música, o que poderia servir de base para construções musicais progressivas.

Entendemos que o momento em que tentaram compor com os ritmos que lhes agradavam faz parte deste processo de musicalização e integra um momento muito significativo em suas construções de conhecimento musical. Como podemos mapear no início das aulas, os alunos se musicalizam também no interior de sua cultura. Demonstraram também isto ao organizarem suas composições a partir daquilo que ouvem no cotidiano. Portanto, esses momentos devem ser valorizados pelos professores para que haja aprendizagem significativa e contextualizada para os educandos.

4 Avaliação sobre o processo de construção musical

Na busca de uma avaliação sobre o trabalho realizado, foi elaborado um pequeno questionário com este objetivo. O questionário foi entregue aos noventa e seis alunos que participaram do processo de musicalização. Através dele, observamos que a maioria dos alunos, ao ser indagada se havia mudado ou ampliado suas concepções sobre música, afirma que sim, e alguns afirmaram que não. Entre os alunos que se disseram terem modificado em termos de concepções de música, alguns afirmam que isso aconteceu ao assistirem à apresentação do vídeo do grupo Stomp, outros afirmam que o momento de todas as audições possibilitou uma tomada de consciência perante novas possíveis organizações sonoras. Para poucos alunos, o momento de compor a música foi essencial para suas reflexões sobre novas possibilidades de organizações e, para outros poucos, foi determinante o momento da execução de suas composições. Portanto, todas as ações parecem ter sido significativas, mobilizando de modo diferente os estudantes.

Através destes dados e também da observação sobre suas composições, pudemos inferir que as apreciações musicais diversificadas possibilitam um acesso importante a novas formas de organizações sonoras e ampliam as possibilidades dos

alunos de compor, pois servem de fonte de informações para suas produções musicais, além daquelas que eles já construídas no seio de sua cultura. Pensamos também que o momento de criar suas próprias músicas e executá-las é fonte de construção de conhecimento musical, pois o que está em jogo neste momento, além da capacidade de coordenação de ação coletiva, é a capacidade criativa de imaginação de cada um.

Entre as respostas livres do que era música para os alunos após as quatro aulas realizadas, destacamos as seguintes:

Aluno A: “É o conjunto de sons compostos por instrumentos de corda, percussão ou sopro feitos a partir de uma tablatura.”

Aluno B: “Algo tocado com instrumento musical.”

Aluno C: “O que eu escuto: rock.”

Aluno D: “Pra mim música é aquilo que o Guns’n Roses faz.”

Analisando de forma mais ampla as respostas dos alunos A, B, C e D, percebemos que os alunos partem de seus conhecimentos prévios para explicar o significado da música. A resposta do aluno A mostra certa experiência ou noção de escrita musical, sugerindo que as novas experiências musicais não surtiram efeito para que mudasse suas ideias sobre a música. As respostas dos alunos C e D demonstram o quanto a música do cotidiano dos sujeitos deve ser inserida no contexto da educação musical, pois muitas vezes, os alunos demonstram resistência às novas propostas musicais. Essas observações, portanto, possibilitam ao professor entender que é importante resgatar, em algum momento, as músicas do cotidiano do adolescente para abarcar seus desejos em se musicalizar. É comum observar nesta faixa etária, como já propusemos, a resistência à audição de variados gêneros musicais.

Assim, esse tipo de resposta também pode estar relacionado a certo grau de protesto, resistência e pertencimento a determinado grupo, muito comum nesta faixa etária. Ou seja, procurando legitimar sua própria estética musical e expressar certo pertencimento a determinada tribo social (KLEBER, 2006), estes alunos reafirmam seus gostos musicais e denegam o novo conhecimento. Mas isso não quer dizer que não possam, em determinado momento, vir a se abrir às novidades. Ao contrário, ao agir de acordo com a dialética entre músicas do cotidiano e

sugestões de novas possibilidades de escuta e organização sonora, estaremos possibilitando momentos de mobilização interior aos educandos e, portanto, construção progressiva musical.

Destacamos também as seguintes respostas de alunos que disseram ter modificado suas concepções musicais:

Aluno E: “É todo tipo de som que tenha algum ritmo.”

Aluno F: “Algo com ritmo.”

Aluno G: “É qualquer coisa com ritmo.”

Aluno H: “São objetos sonoros que compõem um ritmo.”

Analisando as respostas dos alunos E, F, G e H, a questão rítmica atua como agente necessário para a existência da música. Se pensarmos pelo ponto de vista de que o fator tempo seja imprescindível para que a música aconteça, e que o ritmo desta forma estaria diretamente ligado a este fator, estas respostas estariam bem fundamentadas. A ideia de que o fator tempo seja necessário para existência da música é expressa por Maffioletti (2002, p. 102), da seguinte forma: “em experiência mais complexa, fazer música também supõe organizar eventos sucessivos no tempo, onde as combinações de alturas, durações, intensidade, texturas e timbres dão dinâmica ao produto musical.” Porém acreditamos que estas respostas estejam significativamente associadas a alguns dos exemplos expostos e bastante absorvidos pelos alunos, pois nestes a parte rítmica foi bastante explorada, como o vídeo do grupo Stomp e a música do grupo Barbatuques. Podemos inclusive observar esse grau de influência pelo elevado número de estudantes que disse que, ao escutarem esses grupos, modificaram suas concepções sobre possibilidades de se fazer música.

Entretanto, devemos levar em conta que o ritmo é apenas um dos elementos que compõe a linguagem musical, ou seja, o ritmo é apenas um dos elementos implícitos nas organizações sonoras apreciadas, produzidas e executadas. Ou seja, os alunos, ao centrarem-se em apenas um dos aspectos da linguagem musical para explicá-la ainda a compreendem de modo parcial. Assim, os dados apresentados na avaliação são relevantes, pois mostram ao professor que é necessário que outros elementos também devam ser trabalhados para serem significados pelos alunos, como as alturas, os timbres, a dinâmica variada pelas intensidades, etc.

Ainda destacamos as seguintes respostas de alunos que dizem ter modificado suas concepções sobre possibilidades de se ouvir e fazer música:

Aluno I: “É todo som emitido por qualquer coisa que faça som, contanto que esse som tenha sentido para mim.”

Aluno J: “É um conjunto de barulhos organizados. Algo pensado.”

Examinando as respostas dos alunos I e J, podemos perceber que progressivamente os alunos vão se abrindo a novas possibilidades de se ouvir e de se fazer música. Essas respostas foram desencadeadas na passagem pelas experiências alternativas oferecidas no ambiente de musicalização proposto em forma de oficina, partindo da ação (escuta ativa ou fazer musical) à compreensão (momento em que tiveram que falar sobre a experiência e responder ao questionário). As respostas desses alunos tratam inclusive do tema emissão e recepção em música, já que abordam a importância de haver necessariamente uma intenção em produzir algo musical para ser compartilhado com um receptor. Esta seria em suas concepções, uma condição necessária para a existência musical.

5 Conclusões

A educação musical aos poucos começa a se renovar, mesmo que lenta e tardiamente, com a abordagem de novos estudos sobre processos de ensino e aprendizagem musical. A atual conjuntura escolar não comporta mais as ideias tradicionais de ensino musical, principalmente em relação ao ensino coletivo de jovens adolescentes de escolas públicas. Seus interesses atuais são diferentes daqueles dos alunos do passado, e de tempo em tempo suas formas de agir e pensar se modificam de acordo, principalmente, com as mudanças culturais. Nós, educadores musicais, devemos constantemente nos atualizar e nos colocarmos no papel de nossos alunos. Só assim descobriremos seus reais interesses e as formas mais eficazes de alcançar nossos objetivos.

Através das experiências realizadas neste estudo, observamos que é possível ampliar as concepções de música e o interesse pela escuta de gêneros musicais diversificados através de atividades alternativas, diferentes dos meios tra-

dicionais de se fazer e estudar música. Essas experiências revelaram que as estruturações e fórmulas previamente elaboradas e direcionadas ao objetivo principal deste trabalho surtiram efeitos positivos no desenvolvimento da construção do conhecimento musical por parte dos alunos, possibilitando que os estes construíssem conhecimentos suficientes para que pudessem apreciar músicas diferentes ou mesmo produzi-la. Os alunos, em sua maioria, demonstraram interesse e satisfação na realização das tarefas, que lhes pareceram até mesmo lúdicas, especialmente a parte de composição musical.

Concluindo, acreditamos que para ajudar nossos alunos a se construírem musicalmente, precisamos primeiramente estar abertos à diversidade de organizações sonoro-musicais que existem e à escuta daquilo que agrada aos nossos alunos. Entretanto, ainda encontramos professores presos a determinados estilos ou limitados pelas ações didático-pedagógicas baseadas em modos tradicionais de se ensinar e aprender música. Com a ampliação do mercado de trabalho, devido à nova Lei 11.769, que abrirá inúmeras oportunidades para educadores musicais, devemos estar preparados e atentos para a condução de aulas de música com pouquíssimos recursos, o que tornará difícil a tarefa de quem mantém pensamentos tradicionais em relação ao ensino de música.

Ajudar nossos alunos a se abrirem para a escuta de uma diversidade musical possibilitará primeiramente a abertura de um leque de oportunidades e variedades de trabalhos e exercícios a serem realizados, podendo contar com o que o universo musical realmente nos possibilita, ou seja, infinitas ideias de se apreciar, fazer e estudar música. Insistindo em manter propostas tradicionais limitadas e estagnadas, estaríamos condicionando nossos alunos a explorar uma pequena parte desta imensidão chamada “música”.

Referências

BEYER, Esther A construção do conhecimento musical na primeira infância. **Em Pauta**. Porto Alegre, v.5, n. 8, p. 48 - 58, dez 1993.

BECKER, Fernando; MARQUES, Tania B. I. (Orgs). **Ser professor é ser pesquisador**. Porto Alegre: Mediação, 2007.

BERNARDES, V. A percepção musical sob a ótica da linguagem. **Revista da ABE**. Porto Alegre, v.6, p.73 - 86, set.2001.

BOURDIEU, Pierre. **As regras da arte: gênese e estrutura do campo literário**. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

CUNHA, E. S. A avaliação da apreciação musical. In: HENTSCHKE, L.; SOUZA, J. (Org.) **Avaliação em música: reflexões e práticas**. São Paulo: Moderna, 2003. p.64 -75.

FERNANDES, José Nunes. **Oficinas de música no Brasil**. Teresina: Fundação Cultural Monseñor Chaves, 2000.

FREIRE, V. L. B. Currículos, apreciação musical e culturas brasileiras. **Revista da ABEM**. Porto Alegre, v.6, p.69 - 72, set.2001.

KEBACH, Patrícia. **A construção do conhecimento musical: um estudo através do método clínico**. 2003. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2003.

_____. **Musicalização coletiva de adultos: os processos de cooperação nas produções musicais em grupo**. 2008. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008.

KEBACH, Patrícia; DUARTE, Rosângela. **Oficinas Pedagógicas Musicais: espaço construtivista privilegiado de formação continuada**. Disponível em <<http://www.marilia.unesp.br/scheme>> Acesso em: 10 de novembro de 2010.

KLEBER, Magali Oliveira. **A prática da Educação Musical em ONGs: dois estudos de caso no contexto urbano brasileiro**. 2006. Tese (Doutorado em Música) – Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2006.

LEONINI, Márcio. **Educação musical com adolescentes: inovando métodos e ampliando conceitos**. 2010. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização). Universidade Feevale, Novo Hamburgo, 2010.

MAFFIOLETTI, L. Conhecimento e aprendizagem musical. In: BECKER, F. (Org.). **Aprendiza-**

gem e conhecimento escolar. Pelotas: EDUCAT, 2002. p. 97 - 111.

_____. **Diferenciações e integrações:** o conhecimento novo na composição musical infantil. 2010. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005.

PENNA, M.; MARINHO, V. M. Resignificando e recriando músicas: a proposta do rearranjo. *In:* MARINHO, V. M.; QUEIROZ, L. R. S. (Coord.). **Contexturas:** o ensino das artes em diferentes espaços. João Pessoa: Editora Universitária, 2005. p. 123 - 150.

PENNA, Maura. **Música(s) e seu ensino.** Porto Alegre: Sulina, 2008.

PIAGET, Jean. **Fazer e compreender.** São Paulo: Melhoramentos, 1978.

_____. **Epistemologia Genética.** São Paulo: Martins Fontes, 1990.

SCHAFFER, R. M. **O Ouvido Pensante.** São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1991.

_____. **A afinação do mundo.** São Paulo: UNESP, 2001.

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

SOUZA, Jusamara (org.) **Aprender e ensinar música no cotidiano.** Porto Alegre: Sulina: 2008.

SWANWICK, K. **A Basis for music education.** Londres: Routledge, 1979.

