

Apreciação Musical Como Prática Curricular No Ensino Médio Integrado

Robson Ribeiro

UFPB/IFPE

robson.ribeiro@gmail.com

Comunicação

Resumo: Discutimos neste texto a apreciação musical como uma prática curricular no ensino médio integrado. Esta discussão faz parte de um estudo mais amplo, uma pesquisa de mestrado em andamento, cujo objetivo é investigar as concepções e práticas curriculares de três professores de música que atuam no ensino médio integrado de um Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia (IF) localizado na região Nordeste, mas somente dois destes professores aparecem aqui. Os dados apresentados foram coletados através de observações não participantes de aulas. As observações revelaram uma diversidade de abordagens de apreciação musical na prática curricular dos professores. A análise dessas diferentes abordagens indica que a apreciação musical tem sido usada tanto em sentido favorável quanto desfavorável em relação aos objetivos traçados pelos próprios professores para os currículos que desenvolveram para suas turmas de música.

Palavras chave: apreciação musical, ensino médio integrado, currículo

Introdução

Neste texto, abordaremos a apreciação musical como uma prática curricular no ensino médio integrado. O que trazemos aqui é um recorte de nossa pesquisa de mestrado, um estudo multicaso no qual investigamos as concepções e práticas curriculares de três professores de música do ensino médio integrado de um Instituto Federal (IF)¹. Os dados foram coletados através de entrevistas (presenciais e por e-mail) e observações de aulas. Também coletamos documentos institucionais para análise (PPCs de cursos técnicos integrados). Neste texto, fazemos referência apenas aos dados das observações. A pesquisa revelou que a apreciação

¹ O IF investigado oferece cursos técnicos integrados e subsequentes. Os cursos técnicos integrados são aqueles em que a educação profissional técnica de nível médio é integrada ao ensino médio, ou seja, as duas formações são vivenciadas ao mesmo tempo e na mesma instituição. Os cursos técnicos subsequentes, por sua vez, são aqueles em que a educação profissional técnica de nível médio é vivenciada após o aluno ter cursado o ensino médio. A disciplina Arte é oferecida somente nos cursos técnicos integrados. As expressões “ensino médio integrado” e “curso técnico integrado” são usadas neste texto de forma intercambiável.

musical é uma prática pedagógica presente nos currículos dos três professores investigados, embora seja realizada de maneiras muito diferentes. Dos três professores participantes da pesquisa, dados referentes a dois deles são discutidos neste trabalho: o professor TC e o professor EP².

A apreciação musical tem sido considerada como uma das “modalidades centrais do fazer musical”, juntamente com a composição e a *performance* (FRANÇA; SWANWICK, 2002, p. 7). A justificativa para isto é que estas atividades promovem um engajamento direto do indivíduo com a música, cada uma delas envolvendo “diferentes procedimentos e produtos, conduzindo a insights particulares em relação ao funcionamento das idéias musicais” (p. 8). Portanto, não causa surpresa que a apreciação musical esteja presente em muitas propostas de educação musical na atualidade. No entanto, ao contrário da composição e da *performance*, a apreciação musical parece ser uma atividade que realizamos sem a necessidade de muita instrução. Flowers (2002, p. 42) afirma que nossa sociedade está tão saturada de música que a apreciação musical tornou-se uma realidade inescapável, embora a atividade de ouvir música seja realizada de maneiras diferentes, dependendo do contexto, estilo musical e estado da mente. Esta autora argumenta que ouvir música, em certa medida, é como respirar ou comer: a maioria das pessoas não precisa de orientação direta para isso.

Mas, assim como os *experts* em exercícios corporais têm sugestões acerca de como respirar de maneira mais eficiente e nutricionistas têm princípios acerca de como comer melhor, assim também os educadores musicais têm orientações acerca de como ouvir de modo mais efetivo, para tirar o máximo proveito da música e para focalizar a atenção de forma a obter o máximo impacto musical.³ (FLOWERS, 2002, p. 42)⁴

Para compreender melhor a questão da apreciação musical em sala de aula, recorreremos ao argumento de Paynter (1983, p. 126-134) sobre a audição como um “ato

² Por questões éticas, as identidades dos professores serão preservadas e o IF em que trabalham não será identificado. Esclarecemos, apenas, que os dois professores mencionados trabalham em *campi* diferentes, em cidades diferentes.

³ But just as fitness experts have suggestions on how to breathe more efficiently, and nutritionists have principles on how to eat well, so do music educators have guidelines about how to listen effectively, to get the most out of the music, and to focus attention for maximum musical impact.

⁴ Neste trabalho, em todos os casos de citação de textos em língua estrangeira a tradução é nossa.

criativo”, ou seja, “um processo pelo qual nós tornamos os sons parte de nós mesmos e assim assimilamos seu significado *para nós*”⁵. Para Paynter, a música é essencialmente uma experiência aural e, como tal, não a compreenderemos se ignorarmos a comunicação que pode haver através da “beleza de suas formas e estruturas”, o que requer total atenção do ouvinte, “pois a música não sobreviveu como uma arte meramente por prover um ambiente agradável para outras atividades”⁶. O ato de ouvir ativamente é parte essencial dos processos do fazer musical: improvisação, composição, interpretação, apresentação. É com base na audição ativa que os músicos tomam decisões a cada momento no decurso dessas práticas. Paynter argumenta que, mesmo quando se considera que existe alguma satisfação cinética no ato de tocar instrumentos musicais, em última análise é o prazer aural que conta no momento da tomada de decisões significativas relativas ao fazer musical. Em decorrência disso, ele defende que a audição ativa é fundamental para a compreensão da música, incluindo a música gravada, o que a torna imprescindível, portanto, para as atividades de apreciação musical.

Outros autores assumem a mesma postura de Paynter. Penna (2014, p. 119) aponta que as atividades de apreciação musical são alternativas pedagógicas para a “escuta consciente” e que essas atividades “não podem se resumir em *colocar para tocar* alguma coisa, sendo importante estabelecer direcionamentos para a atenção, propor focos de interesse e percepção”. Os “direcionamentos” e os “focos” podem envolver, por exemplo, a discussão conjunta entre professor e alunos em torno do reconhecimento de certos elementos musicais ouvidos durante a repetição de trechos de uma obra. Zagonel (2008, p. 15-35) adota a mesma perspectiva. Para ela, “uma escuta concentrada e dirigida seguramente desvenda muito do que está escondido [na música], e leva a uma maior satisfação em ouvir, além de auxiliar na construção do conhecimento musical”. Mas, por causa da natureza fugaz da música, a autora argumenta que é necessário repetir várias vezes a audição, da obra completa ou de trechos dela, para que seja possível apreender os elementos que a constituem. “Entretanto, melhor do que apenas ouvir uma música várias vezes, é ouvir conscientemente, prestando atenção aos seus detalhes, à sua estrutura, aos instrumentos que tocam” (p. 16). Assim, num processo

⁵ [...] a process by which we make the sounds part of ourselves and so assimilate their meaning for us.

⁶ For music has not survived as an art merely by providing a pleasant background to other activities.

direcionado pelo professor, os alunos são levados a perceber apenas um elemento a cada vez que a música é ouvida e, “ao final do processo, a música terá sido ouvida várias vezes, a memória terá como reter as informações, a pessoa se lembrará da música e de seus detalhes para sempre, e o deleite será seguramente maior” (p. 16). Mesmo que não tomemos por certo que a pessoa se lembrará da música e de seus detalhes “para sempre”, fica bastante claro que tanto Penna (2014) quanto Zagonel (2008) defendem uma proposta de apreciação musical em que a “escuta consciente” – ou “audição ativa”, nos termos de Paynter – é fundamental para a compreensão da música, pois só assim o indivíduo conseguirá discriminar os elementos dentro do fluxo sonoro que chega até ele, o que, de outra forma, seria apenas uma torrente indiferenciada de sons.

Além de propor que a compreensão de músicas gravadas depende da audição ativa, Paynter enfatiza que o desenvolvimento deste tipo de audição está estreitamente ligado ao fazer musical prévio de um indivíduo: “Compreender música depende de uma contínua experiência *ativa*, não de uma contemplação passiva.”⁷ (PAYNTER, 1983, p. 127). Ele considera que os professores de música das escolas frequentemente deixam de levar em conta a importância de sua própria formação musical para a construção das habilidades de compreensão da música por meio da apreciação auditiva. É como se eles esquecessem de que a “luta” para desenvolver as destrezas motoras – das mãos, dos olhos, da voz, etc. – necessárias à *performance* sempre recorreu ao controle de um ouvido atento, o qual dá sentido ao som produzido durante a “batalha” para o domínio dos meios técnicos e que, em última instância, valida todo o processo: “o ouvido é realmente a única ‘regra’ que existe em música” (p. 126). Ao mesmo tempo, o próprio ouvido é treinado no processo dessa “batalha”, aprimorando sua capacidade de percepção e compreensão dos sons e engajando-se em níveis cada vez mais profundos e refinados de audição ativa. Portanto, o ouvido treinado, capaz de se deixar captar pela música gravada e compreendê-la, não é um dom inato, mas um produto da educação musical:

⁷ Understanding music depends upon continuing *active* experience, not passive contemplation.

Parece possível – e de fato provável – que muitos professores de música de escola desconsideram a importância, na sua consciência musical, de uma interação entre a escuta e a luta por uma expressão coerente através da *performance* ou da composição/arranjo. [...] É precisamente nisto, nosso esforço para controlar os meios e para superar as barreiras físicas entre a mão e o ouvido, que nós avançamos profundamente para dentro dos sons da música, de maneira que, com esta prolongada experiência atrás de nós, quando chegamos a lidar com a apresentação ‘em segunda mão’ da música ‘congelada’ numa *performance* gravada, mesmo se a música não nos é familiar, nós estamos automaticamente aptos para fazer os ajustes mentais necessários e fazer a relação do que ouvimos com a realidade do que sabemos. **A maioria dos alunos das escolas não tem esta vantagem.**⁸ (PAYNTER, 1983, p. 127-128, grifos nossos)

Uma descrição das práticas de apreciação musical nas aulas de música dos professores TC e EP é feita seguir. Os dados analisados foram coletados através de observação não participante⁹ (PENNA, 2015a, p. 131; BELL, 2008, p. 160-162). As observações cobriram um total de dez aulas de música em uma turma de cada professor. Ao final do texto, tecemos algumas reflexões sobre estas práticas.

Apreciação musical nas aulas do professor TC

As aulas de música do professor TC no ensino médio integrado tinham uma estrutura fixa. De acordo com as observações realizadas, todas as aulas seguiram o esquema proposto no “contrato pedagógico” apresentado aos alunos no início do semestre: entrega de trabalhos, orientações para o próximo trabalho e exibição de vídeos. Havia mudanças, às vezes, na ordem das etapas (em algumas aulas os vídeos foram exibidos no início). Os trabalhos consistiam em

⁸ It seems possible – and indeed probable – that many school music teachers overlook the importance, in their own musical awareness, of an interaction between listening and the struggle for coherent expression through performance or composition/arrangement. [...] It is precisely in this, our striving to control the medium and to overcome the physical hurdles of hand and ear, that we reach deeply into the sounds of music, so that, with this sustained experience behind us, when we come to deal with the ‘second-hand’ presentation of music ‘frozen’ in a recorded performance, even if the music is unfamiliar, we are automatically able to make the necessary mental adjustment and relate what we hear to the actuality we know. The majority of school pupils do not have that advantage.

⁹ Temos conhecimento das divergências entre os autores a respeito dos tipos de observação. Por exemplo, os que se filiam à tradição etnográfica tendem a considerar toda observação como participante, pois “o pesquisador tem sempre um grau de interação com a situação estudada” (ANDRÉ, 2012, p. 28). No entanto, preferimos deixar claro o nosso grau de envolvimento com a situação ao assumir a posição de Penna (2015a) e Bell (2008) de que o observador pode estar presente sem participar efetivamente das ações em curso.

redações sobre os conteúdos da aula seguinte, servindo, assim, de preparação para a apreciação das músicas que seriam apresentadas em vídeo no dia da entrega. Os conteúdos abordados nas aulas eram sobre história da música ocidental e organologia e o objetivo do professor TC, ao adotar esta prática curricular, era “formar público”¹⁰.

Além da rigidez da estrutura da aula, salientamos a limitação dos métodos utilizados pelo professor TC. De acordo com a classificação dos métodos de ensino de Libâneo (1994, p. 160-172), o professor TC fazia uso do método de “exposição pelo professor” (exibição de vídeos) e do método de “trabalho independente” (redações). A exibição de vídeos é uma forma de exposição pelo professor que pode ser enquadrada como “ilustração”, através da qual “o professor enriquece a explicação da matéria”. As redações, por sua vez, constituem um trabalho independente do tipo “tarefa preparatória”, que se destina, entre outras coisas, a “despertar o interesse pelo assunto, provocar uma atitude interrogativa do aluno etc.”, já que eram feitas sempre antes da aula em que seriam exibidos os vídeos sobre o mesmo assunto. No entanto, no caso das aulas do professor TC, a exibição dos vídeos deixou de ser uma “ilustração”, nos termos de Libâneo, para converter-se na própria explicação da matéria, uma vez que pouca ou nenhuma exposição verbal era realizada¹¹. O professor TC parecia acreditar que os alunos seriam capazes de, sozinhos, construir o conhecimento a partir do que escreviam em suas redações e do que assistiam nos vídeos, com pouca ou nenhuma intervenção do professor, a não ser pelo fato de que tanto o tema das redações quanto os vídeos escolhidos eram de sua responsabilidade.

Em vários momentos das observações refletimos a respeito da exibição dos vídeos, questionando sobre sua função, sobre sua adequação ao propósito da aula (ensinar história da música ocidental e organologia), sobre o fato de ser o único “meio de ensino”¹² usado nas

¹⁰ Este objetivo foi declarado em entrevista realizada antes das observações.

¹¹ Por causa de um problema vocal, o professor TC adotou uma prática pedagógica que lhe permitisse falar pouco em sala de aula.

¹² Para Libâneo (1994, p. 173), meios de ensino são “todos os meios e recursos materiais utilizados pelo professor e pelos alunos para a organização e condução metódica do processo de ensino e aprendizagem”, tais como “carteiras ou mesas, quadro-negro, projetor de *slides* ou filmes, toca-disco, gravador e toca-fitas, flanelógrafo etc.” Certamente a sua lista incluiria, hoje, computador, datashow e vídeos da internet.

aulas, entre outras coisas, mas numa das observações o assunto ganhou contornos de perplexidade:

Ao final do concerto – A Primavera – uma aluna do fundo da sala fala para o professor: “*Top*, mas eu não entendo nada!”. “Como?” – o professor parece não ter entendido o que a aluna disse. Ela responde: “Isso daí é massa, mas eu não entendo nada, não tenho conhecimento. Eu sei que tem gente que se emociona com isso aí, mas eu não entendo nada”. O professor não reage... Não entendi direito o que ele disse, mas acho que pediu simplesmente para ela continuar assistindo. Fico perplexo. Nada é comentado ou discutido sobre o que a aluna acabou de expressar. As exhibições continuam como se nada tivesse acontecido. As exhibições daquelas músicas continuam como se elas fossem uma espécie de raio mágico que, uma vez que os alunos fossem expostos a ele, seriam curados de sua ignorância musical. Lembrei-me do texto de Small¹³, onde ele brinca com esta mesma situação. (DIÁRIO DE CAMPO, 15/09/2016)

Mais adiante, nesta mesma aula, continuamos refletindo sobre as exhibições dos vídeos. As impressões causadas pela cena mencionada anteriormente e os desdobramentos subsequentes da aula levaram-nos a pensar que aquelas músicas mostradas em vídeo estavam tão completamente fora da experiência dos alunos que eles, por si mesmos, não conseguiam estabelecer pontes que permitissem uma compreensão mínima do que estavam vendo e ouvindo. O resultado deste tipo de abordagem é descrito da seguinte maneira por Paynter, ao discutir a apreciação musical em sala de aula:

Em pouco tempo estamos de volta com o velho problema; para a maioria dos alunos o conteúdo da aula é irrelevante e ‘irreal’, confirmando as suas suspeitas de que música, da forma como é apresentada na escola, não é para

¹³ Eis o texto de Small (1990), do qual lembramos na ocasião: “Isso é para dizer que se trata de algo indiferente para mim o que acontece com aqueles grandes objetos musicais que são executados com tanta regularidade em salas de concerto e casas de ópera, sem mencionar os estúdios de gravação e as rádios, e que eu não me importo muito se eles irão sobreviver ou não ao século XXI. E não me parece ser da menor importância que as crianças em nossas escolas sejam ou não expostas a eles – e sinto muito, mas a palavra ‘exposição’ usada desta maneira sempre evoca para mim uma imagem ridícula de desenho animado na qual um homem abre sua capa de chuva suja e exhibe a Nona Sinfonia ou a Missa em Si Menor para transeuntes assustados.”

eles. O tédio se instala, e música como uma ‘matéria’ perde a credibilidade.¹⁴ (PAYNTER, 1983, p. 25)

Não poderia haver melhor exemplo das palavras de Paynter do que o que registramos na sequência daquela aula:

Já percebo maior inquietação por parte da turma. O silêncio que se instalou durante a exibição do 1º vídeo [A Primavera, de Vivaldi] desapareceu. Parece que não há mais interesse nas músicas exibidas, especialmente essa música vocal do Barroco Mineiro [3º vídeo], tão distante desta realidade aqui e apresentada sem nenhuma contextualização, mesmo sem uma explicação sobre o que seria “Barroco Mineiro”. Volto a pensar sobre a questão da “exposição” às músicas. Seria a mera exibição de vídeos uma boa estratégia para fazer o contato desses alunos com essas músicas? Qual é o real objetivo desta atividade aqui nesta sala de aula, neste contexto particular? Tenho a impressão de que o fato de exibir a música se esgota em si mesmo, como se o mero contato audiovisual possibilitasse uma experiência completa, totalizante, de conhecimento. Lembro, então, dos textos dos alunos [as redações], mas a sensação de que a atividade se esgota em si mesma não diminui, pois me pergunto: em que medida eles conseguem associar o que escreveram com o que estão vendo? O que observo neste momento é que, após dois vídeos, os alunos estão mais interessados em seus celulares e na conversa com os amigos do que nas músicas exibidas. (DIÁRIO DE CAMPO, 15/09/2016)

Durante as observações, percebemos que, em geral, os alunos interessavam-se pouco pelas músicas apresentadas. Os principais indícios da falta de interesse eram a conversa e o uso do celular, atitudes frequentes durante a exibição dos vídeos. Entretanto, algumas ocasiões revelaram surpreendentes momentos onde os vídeos capturaram a atenção dos alunos:

Durante o 3º vídeo [um grupo interpretando música medieval], há uma reação diferente – positiva, acho – por parte da turma. Enquanto o vídeo vai sendo exibido, percebo que os alunos começam a se envolver com a *performance*, até que, em determinados momentos da música, começam a fazer gestos e a gritar, imitando os gestos e gritos do músico principal do vídeo. Ao final há gritos e aplausos. Acredito que a atitude geral dos músicos exibida no vídeo, mais do que a música em si, influenciou a reação dos alunos. O músico principal fazia gestos com os braços, acompanhado pelos outros músicos, e havia também gritos ritmados. Não sei dizer até que ponto essa *performance* é

¹⁴ Before long we are back with the old problem; for the majority the lesson content is irrelevant and ‘unreal’, confirming their suspicions that music, as it is presented in school, is not for them. Boredom sets in, and music as a ‘subject’ loses credibility.

característica de um grupo medieval, mas, em todo caso, agradou aos alunos.
(DIÁRIO DE CAMPO, 08/09/2016)

Apreciação musical nas aulas do professor EP

As aulas de música do professor EP no ensino médio integrado eram estruturadas em dois momentos distintos: as discussões teóricas e a prática musical. Segundo o próprio professor EP, o currículo que desenvolveu tinha o objetivo de fazer com que os alunos “se encantassem com o mundo da música”¹⁵. Os conteúdos abordados na disciplina foram: a formação do gosto musical, gêneros musicais, frevo, forró e choro. Durante as observações, percebemos que em todas as aulas do professor EP havia a presença de música, mesmo quando o conteúdo da aula tinha um forte caráter teórico, como a abordagem sociocultural da formação do gosto musical ou a discussão histórica sobre o surgimento do frevo, por exemplo. Na maioria das vezes, as músicas eram tocadas pelo professor EP, ao piano¹⁶, e em algumas aulas ele também cantava. A presença do elemento sonoro nas aulas já indica, por si só, uma prática pedagógica que pretende articular conceitos teóricos com a concreticidade sonora, estimulando a imaginação dos alunos e o engajamento do intelecto “através dos sons”, como defende Paynter (1983, p.27), não somente através de “palavras sobre sons”.

As músicas que o professor EP tocava e cantava durante as aulas serviam a propósitos diversos, mas podem ser encaradas também como momentos breves de apreciação musical em meio à apresentação dos conteúdos teóricos. A cena a seguir, observada em uma das aulas, mostra um dos usos que o professor EP fazia da música (a explicação ou demonstração de determinados conceitos musicais):

O professor explica que a harmonia tem a ver com um conjunto de sons que acontecem ao mesmo tempo. Ele diz:

– Vou falar sobre uma coisa que tem a ver com harmonia: o acompanhamento. O acompanhamento é como o cenário de uma peça.

O professor toca a melodia de Asa Branca. Depois, toca a mesma melodia com o acompanhamento de acordes simples. Em seguida, toca só o acompanhamento e, ao final, melodia e acompanhamento juntos mais uma

¹⁵ Objetivo declarado em entrevista realizada antes das observações.

¹⁶ O professor EP mostrou grande domínio do instrumento, especialmente quando executava o repertório popular.

vez. A discussão sobre harmonia e acompanhamento é finalizada com a definição:

– Harmonia são sons simultâneos que servem para acompanhar as melodias. [...]

Depois, dá explicações sobre o arranjo:

– O arranjo pode mexer com a melodia, a harmonia, o ritmo, a instrumentação, etc. É como uma roupa: o arranjo vai mudar a aparência de uma música. Vou tocar três arranjos diferentes de uma música. A música Baião, de Luiz Gonzaga.

O professor toca, na 1ª vez, a melodia junto com um acompanhamento em ritmo de baião. Na 2ª vez, o professor toca a mesma melodia num estilo mais “pianístico”, acompanhando a melodia com arpejos e intercalando as frases com passagens escalares e outros ornamentos. Na 3ª vez em que a música é tocada, o estilo se aproxima do jazz, com o ritmo caracteristicamente marcado pelo “swing” das colcheias desiguais, acordes dissonantes, etc.

– É a mesma música, com três arranjos diferentes – destaca o professor. (DIÁRIO DE CAMPO, 6/10/2016, grifos nossos)

Numa das observações, o professor EP trouxe uma atividade específica de apreciação musical a partir de gravações originais de choros. Verificamos, positivamente surpresos, que a abordagem usada para realizar esta atividade aproximou-se do que discutimos anteriormente sobre o papel da audição ativa, ou escuta consciente, na percepção dos elementos musicais e, conseqüentemente, no sucesso da apreciação musical como um processo de aprendizagem. Vamos conhecer a abordagem do professor EP:

O professor diz que os alunos vão ouvir gravações de alguns choros de épocas diferentes. Antes, porém, adverte com energia que “ouvir não é ficar conversando”.

• 1ª gravação – NOITES CARIOCAS (Jacob do Bandolim)

O professor informa que a gravação foi feita pelo próprio Jacob do Bandolim. A turma ouve em silêncio! A música é tocada por inteiro, sem interrupções. A seguir, o professor faz perguntas:

– Que instrumento faz o solo?

– Bandolim.

– Que outro instrumento vocês perceberam?

– Sanfona.

– Sanfona? Tem certeza?

– Tem sanfona.

– Você está certo!

O professor passa a falar sobre os instrumentos em primeiro plano e em segundo plano, ou seja, o solista principal e os coadjuvantes. Explica também sobre os papéis de solista e de acompanhamento. Menciona os outros

instrumentos da gravação, além do bandolim e da sanfona: cavaquinho, violão, baixo acústico e pandeiro. Vai intercalando as explicações com trechos da gravação. Em determinado momento, mostra aos alunos o trecho do solo da sanfona. Diz que nesta hora o bandolim, instrumento solista principal, cede o espaço para a sanfona brilhar.

- 2ª gravação – LAMENTOS (Pixinguinha)

Antes de colocar a gravação para tocar, o professor fala sobre Pixinguinha como um compositor muito importante para a música brasileira. A turma ouve esta gravação também em silêncio. Depois que a música termina, os próprios alunos começam a perguntar sobre os instrumentos presentes na gravação. O professor fala sobre a nossa época como uma época rica, porque nos permite ter gravações e, conseqüentemente, saber como as músicas eram tocadas em outras épocas. Especificamente sobre a música de Pixinguinha, salienta a alternância de instrumentos na gravação. Enquanto a música é tocada novamente, vai comentando certos aspectos, como a entrada dos instrumentos solistas. Diz que, diferentemente da música anterior, a “troca de papéis é mais rápida entre os instrumentos”, pois o bandolim dominava quase todo o solo na música ouvida antes.

- 3ª gravação – YARA/RASGA O CORAÇÃO (Anacleto de Medeiros)

– Claramente a gente vê que é um estilo diferente dos outros que a gente já viu. Este é mais voltado para a banda marcial – diz o professor, ao final da audição da música completa.

- 4ª gravação – PEDACINHOS DO CÉU (Waldir Azevedo)

– Perceberam que existem choros e choros? Esse se assemelha a Noites Cariocas, porque tem o cavaquinho como solista e os outros instrumentos fazem o acompanhamento. (DIÁRIO DE CAMPO, 8/12/2016)

Algumas considerações sobre as práticas observadas

A abordagem de apreciação musical do professor EP aproxima-se das concepções defendidas por Penna (2014) e Zagonel (2008), pois envolve a audição ativa proposta por Paynter (1983), a qual é direcionada para focos específicos da música a cada vez que ela é repetida e, sob a orientação do professor, proporciona um espaço de discussão que favorece a apreensão, pelos alunos, dos elementos musicais destacados no processo de escuta.

Em relação à abordagem do professor TC, consideramos que a estrutura fixa de aula de música adotada por ele, que privilegia a apresentação de músicas gravadas e mostradas em vídeo com pouca ou nenhuma contextualização, resulta na frustração do seu objetivo para o currículo de música no ensino médio integrado – a formação de público – e na reprodução de mitos ligados ao *habitus* conservatorial (PEREIRA, 2014).

Se o objetivo é formar público, o currículo defendido e praticado pelo professor TC deveria ser capaz de proporcionar a todos os alunos as condições para uma construção de conhecimentos que lhes permitisse compreender e usufruir, como público, das músicas produzidas na sociedade em que vivem, ou, pelo menos, das músicas que são trabalhadas em sala de aula. No entanto, o relato das observações de aula apresentado anteriormente nos leva a questionar se a proposta de apreciação musical descrita, por si só, proporciona a todos os alunos a possibilidade desse conhecimento. Ao desconsiderar que a maioria dos alunos não dispõe das ferramentas necessárias – a audição ativa – para se conectar significativamente com o tipo de música trabalhado em sala de aula, o currículo do professor TC acaba privilegiando alguns poucos alunos – geralmente os que já têm alguma experiência musical prévia – que dispõem das condições de aproveitar o que é oferecido a todos, como bem coloca Paynter (1983, p. 127): “Na atmosfera ‘acadêmica’ de uma sala de aula é improvável que aqueles sem uma prévia experiência prática de música sejam capazes de responder positivamente à música; contudo, são justamente esses alunos que esse método tenta atender.”¹⁷

Esta linha de pensamento está estreitamente ligada às ideias de Bourdieu, ainda que Paynter não tenha explicitado sua ligação com o pensador francês. Bourdieu e Darbel (2007, p. 71) afirmam que “a obra de arte considerada enquanto bem simbólico não existe como tal a não ser para quem detenha os meios de apropriar-se dela”. Esta afirmação generaliza para todas as linguagens artísticas o que Paynter afirmou em relação à música. Nesse contexto, numa sociedade democrática caberia à escola o papel de compensar as desigualdades entre os que já trazem uma familiarização com as obras de arte e os que foram privados dessa familiarização por suas condições de existência, fornecendo a estes os meios para se apropriar delas. Contudo, o que Bourdieu e Darbel (2007, p. 69) desvelam em sua pesquisa é a face de uma escola que legitima o privilégio dos que têm acesso às obras de arte tidas como bens culturais válidos em uma sociedade, aí incluídas as músicas, ao mesmo tempo em que deixa de cumprir o papel de fornecer a todos os alunos os meios para se apropriar delas, pois pressupõe

¹⁷ In the ‘academic’ atmosphere of a classroom it is unlikely that those without previous practical experience of music will be able to respond very positively to the music; yet it is just those pupils for whom this method tries to cater.

a posse, por parte de todos, de uma familiaridade com certos códigos e esquemas de percepção que somente alguns detêm (PENNA, 2015b, p. 33-38). Fica, portanto, no nosso entender, frustrado o objetivo do professor TC de formar público através de sua prática curricular de apreciação musical, pois somente os já interessados se interessarão, ou seja, ao final do processo, poucos alunos são reconhecidos como “interessados” na aula de música, que é o equivalente do caráter seletivo baseado no mito do dom, característico do *habitus* conservatorial (PEREIRA, 2014, p. 94).

Referências

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Alfonso de. *Etnografia da prática escolar*. 18. ed. Campinas: Papirus, 2012.

BELL, Judith. *Projeto de pesquisa: guia para pesquisadores iniciantes em educação, saúde e ciências sociais*. 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 2008.

BOURDIEU, Pierre; DARBEL, Alain. *O amor pela arte: os museus de arte na Europa e seu público*. 2. ed. São Paulo: EDUSP; Porto Alegre: Zouk, 2007.

FLOWERS, Patricia J. What was that? – talking about what we hear in music. *Update: Applications of Research in Music Education*, v. 21, n.2, p. 42-51, nov. 2002. Disponível em: <<http://journals.sagepub.com.ez15.periodicos.capes.gov.br/doi/pdf/10.1177/87551233020210020501>>. Acesso em: 26 jun. 2017.

FRANÇA, Cecília Cavalieri; SWANWICK, Keith. Composição, apreciação e performance na educação musical: teoria, pesquisa e prática. *Em Pauta*, Porto Alegre, v. 13, n. 21, p. 5-41. dez. 2002. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/index.php/EmPauta/article/view/8526/4948>>. Acesso em: 26 jun. 2017.

LIBÂNEO, José Carlos. *Didática*. São Paulo: Cortez, 1994.

PAYNTER, John. *Music in the secondary music school curriculum: trends and developments in class music teaching*. Cambridge: Cambridge University Press, 1983.

PENNA, Maura. Entre trens e músicas: ideias para projetos integrados na escola. *Música na Educação Básica*, Londrina, v. 6, n. 6, p. 112-127, 2014.

PENNA, Maura. *Construindo o primeiro projeto de pesquisa em educação e música*. Porto Alegre: Sulina, 2015a.

PENNA, Maura. *Música(s) e seu ensino*. 2. ed. Porto Alegre: Sulina, 2015b.

PEREIRA, Marcos Vinícius Medeiros. Licenciatura em música e habitus conservatorial: analisando o currículo. *Revista da ABEM*, Londrina, v. 22, n. 32, p. 90-103, jan./jun. 2014. Disponível em: <<http://www.abemeducaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/464/388>>. Acesso em: 30 ago. 2015.

SMALL, Christopher. *Whose music do we teach anyway?*. 1990. Disponível em: <<http://www.musekids.org/whose.html>>. Acesso em: 15 nov. 2015.

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