

## **Ensino de gêneros musicais na educação básica: uma abordagem por meio de sequências didáticas**

MODALIDADE: COMUNICAÇÃO

*Paulo Roberto Prado Constantino*  
UNESP Marília – [pconst@bol.com.br](mailto:pconst@bol.com.br)

**Resumo:** Apresenta os fundamentos para o ensino de gêneros musicais na educação básica. Durante pesquisa-ação realizada em escolas públicas, buscou-se desenvolver uma apreciação musical significativa junto aos alunos. As sequências didáticas elaboradas no percurso podem converter-se em pontos de partida para o trabalho pedagógico em outros contextos. Os resultados da pesquisa evidenciam as dimensões ensináveis dos gêneros musicais, a partir das quais diversas sequências podem ser concebidas, além de aspectos verificáveis quanto à aquisição de competências relacionadas à apreciação musical pelos alunos.

**Palavras-chave:** Gêneros musicais. Apreciação musical. Sequências didáticas. Educação básica.

### **Teaching music genres in basic education: an approach through didactic sequences**

**Abstract:** Presents the fundamentals for teaching musical genres in basic education. During action-research conducted in Brazilian public schools, we sought to develop a meaningful listening with the students. The didactic sequences developed in the course can become starting points for pedagogical work in other contexts. The survey results show teachable dimensions of musical genres, from which several sequences can be designed, and verifiable aspects as the acquisition of skills related to music listening.

**Keywords:** Musical genres. Listening. Didactic sequences. Music education.

## **1. Introdução**

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

## 2. Desenvolvimento da pesquisa

Com a finalidade acessar o código musical partilhado e participar ativamente do meio cultural em que convivem, “todas as pessoas, não importando em que cultura estão inseridas, devem ser capazes de localizar a música firmemente no contexto da totalidade de suas crenças, experiências e atividades, pois, sem esses laços, a música não pode existir”. (MERRIAM, 1967: 3, tradução nossa).

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

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

Esta exposição excessiva levaria à domesticação da escuta – convertendo-a em uma audição musical passiva, esvaziada de atenção e propósitos, pois “a lógica da produção massificada de bens culturais leva, sem dúvida, a uma padronização excessiva, relacionada à homogeneização do gosto e à ampliação do consumo”. (PENNA, 2008: 89).

Posto este problema, buscou-se uma intervenção sensível junto aos alunos de ensino médio, em escolas públicas paulistas selecionadas para esta finalidade. No desenvolvimento da pesquisa-ação, o percurso deveria resultar também na elaboração de um conhecimento sistematizado, a saber, as sequências didáticas.

A opção foi realizar esta intervenção-ação pelo viés dos gêneros musicais, elemento fundamental em nossa abordagem e gerador do processo de educação musical desta pesquisa. O termo ‘gênero’ é normalmente empregado como um conceito mais específico (BEAUSSANT, 1997) do que ‘estilo’ musical, sendo o último aplicado à música de concerto de tradição europeia. Falamos em gêneros musicais “quando nos referimos às obras dotadas de determinadas características musicais que reunidas, formam um escopo que nos permitem identificá-las a determinados compositores e intérpretes, dentro de uma época definida”. (BAMBERGER e BROFSKY, 1967: 280, tradução nossa).

Estes gêneros agrupam-se por diferentes aspectos musicais e extramusicais ao considerarmos uma época específica, o produtor ou intérprete de uma determinada gravação, passando por detalhes como a instrumentação escolhida, o arranjo definido para a peça, o tratamento formal e as nuances de interpretação vocal ou instrumental, com “os específicos usos, abusos, a adoção ou rejeição de variadas tecnologias ou de um instrumental para definir um “som” particular, que contribuem para a distinção entre os gêneros da música popular”. (THÉBERGE, 2001: 04, tradução nossa). O conceito engloba não somente os recursos musicais isolados, mas também as qualidades e implicações sociais associadas a estes processos, como “rituais de performance, aparência e visual, os tipos de relações sociais e ideológicas e as conotações associadas a eles e às suas relações de produção.” (BRACKETT, 2002, p.67: tradução nossa).

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

A diversidade dos gêneros musicais e a busca por elementos de regularidade entre estes, a fim de dispô-los em uma sequência pedagógica coerente, foi parte do nosso trabalho de transposição para o campo musical dos autores que vinham operando inicialmente com elementos textuais. Buscou-se realizar uma “transposição didática” (CHEVALLARD, 1991),

convertendo os gêneros musicais em objetos de ensino, partindo especialmente de materiais que normalmente não seriam contemplados pelo currículo escolar tradicional.

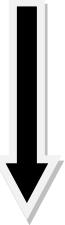
Esta proposta apresenta, em resumo, duas características marcantes, pois constitui uma síntese com objetivos práticos, destinada a orientar as intervenções dos professores e evidencia as dimensões ensináveis a partir das quais diversas sequências didáticas podem ser concebidas. (SCHNEUWLY e DOLZ, 1999: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

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

<b>1. APRESENTAÇÃO DE UMA SITUAÇÃO</b>	Necessidade ou motivo da atividade ligada aos gêneros musicais. O motivo gerador pode ser um fator musical ou extramusical.
<b>2. SELEÇÃO DO GÊNERO MUSICAL</b>	Tendo em vista uma constatação realizada em sala de aula ou o currículo previsto para a série. Definição do âmbito: os alunos reconhecem ou não o gênero musical em questão?
<b>3. RECONHECIMENTO DO GÊNERO MUSICAL SELECIONADO</b>	Extraindo informações dos alunos por meio de: a) Pesquisa / discussão sobre o gênero escolhido. b) Apreciação de gravações do gênero, explorando e estabelecendo relações entre: - sua função e contexto social, - seu conteúdo musical, - sua estrutura composicional (melodia, harmonia, padrões rítmicos, texturas musicais), - seu gênero e estilo (análise musical), c) Seleção de uma peça destacada do gênero para um estudo mais aprofundado.
<b>4. ATIVIDADE DE APRECIÇÃO</b>	A apreciação (escuta) propriamente dita de um exemplo destacado do gênero, tendo em vista a necessidade/motivação apresentada na situação inicial.
<b>5. EXAME PRÁTICO DO GÊNERO</b>	Com o objetivo de aproximá-lo dos gêneros comumente aceitos pelos alunos e que circulam socialmente em seu grupo. Requer uma retomada do Passo 3, com o auxílio do professor, com a finalidade de definir especificamente: - sua função e contexto social, - seu conteúdo musical, - sua estrutura composicional (melodia, harmonia, padrões rítmicos, texturas musicais), - seu gênero e estilo (análise musical).
<b>6. CIRCULAÇÃO DO GÊNERO MUSICAL</b>	Divulgando e amplificando os resultados obtidos no processo de apreciação com a sequência didática através de execuções, debates, chats, podcasts, partilha de arquivos eletrônicos entre os alunos.

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

No percurso da pesquisa, foram construídas e empregadas sequências que desenvolviam atividades de escuta dos gêneros *samba*, *rock*, *jazz* e *samba-rock*. Para balizar as produções iniciais e verificar as habilidades construídas pelos alunos por meio das sequências didáticas, foi possível empregar critérios qualitativos de avaliação das atividades de apreciação musical, nos moldes propostos por Swanwick (2003):

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

Exemplo 2: Níveis da apreciação musical por Swanwick (2003), ampliado por Del Bem e Hentshke. Revisado pelo autor.

Tais critérios são de natureza essencialmente qualitativa e foram verificados em um grupo focal que envolveu 65 alunos da segunda série do ensino médio de duas escolas estaduais distintas, por meio de instrumentos de avaliação diversos como entrevistas, debates, mapas conceituais, entre outros recursos, para uma coleta dos dados que visava identificar possíveis habilidades relacionadas à compreensão de aspectos de complexidade variável abarcando, por exemplo, recursos sonoros, timbre, contexto sócio-histórico das peças trabalhadas até o reconhecimento de elementos de forma e estruturação musical.

### 3. Conclusões

A pesquisa-ação apresentou resultados positivos, pois constituiu-se em uma síntese com objetivos práticos, destinada a orientar as intervenções de outros professores no emprego dos gêneros musicais, ao evidenciar as dimensões ensináveis a partir das quais diversas sequências didáticas podem ser concebidas. Tal constatação sustenta-se, em primeiro lugar, porque o corpo teórico reunido para o trabalho – no que diz respeito à sequência didática – tem sido reconhecido e valorizado no âmbito acadêmico, além de revelar-se passível de múltiplas aplicações no campo educacional. Transpor suas condições de aplicabilidade, dos gêneros textuais aos gêneros musicais, certamente foi importante para lançar os fundamentos de uma nova metodologia. Em segundo lugar, por ter sido testada no âmbito da escola pública e, portanto, submetida às condições de trabalho idênticas àquelas

encontradas por milhares de outros professores nas redes de ensino público do Brasil. Em terceiro e último lugar, por ter obtido resultados qualitativos e quantitativos verificáveis quanto à aquisição de competências e habilidades relacionadas à apreciação musical pelos alunos, estimulando seu envolvimento nas atividades escolares, permitindo que 77% dos alunos do grupo focal passassem dos níveis qualitativos de competência ‘sensorial’ ao ‘vernacular’ ou ‘especulativo’ após a conclusão das ações empreendidas na pesquisa.

### **Referências:**

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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



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

SCHNEUWLY, B. e DOLZ, J. Os gêneros escolares: das práticas de linguagem aos objetos de ensino. ANPED, n. 11, Mai-Ago. *Revista da ANPED*, 1999. p.05-16. Disponível em<[http://www.anped.org.br/rbe/rbedigital/RBDE11/RBDE11\\_03\\_BERNARD\\_E\\_JOAQUI M.pdf](http://www.anped.org.br/rbe/rbedigital/RBDE11/RBDE11_03_BERNARD_E_JOAQUI_M.pdf)> Acessado em 20/06/2009.

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

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

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