

Apreciação musical: repensando práticas pedagógicas

Zuraida Abud Bastião
Escola de Música da UFBA
zuraida_ab@uol.com.br

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

Por mais involuntário que seja o ato de ouvir, podemos ter diferentes níveis de audição como também diferentes tipos de respostas ou reações de ouvintes à música. Alguns têm uma apreensão bastante complexa do fenômeno sonoro e atentam para o aspecto estritamente musical das relações melódicas, harmônicas ou formais da música; outros entregam-se totalmente ao próprio prazer do som e usam a música para manter ou alterar o seu estado de humor; alguns associam a música a momentos felizes ou tristes de suas vidas; outros dançam, marcam a pulsação da música; e ainda muitos outros não conseguem verbalizar qualquer palavra que descreva a música, mas arrepiam-se, lacrimejam, demonstram fortes emoções ao ouvirem determinadas melodias. Da mesma forma, a apreciação musical é uma área do conhecimento, uma forma de se relacionar com a música que envolve muitas maneiras de ouvir e comportar-se perante o estímulo sonoro. Este trabalho tem o objetivo de levantar algumas questões referentes às formas de apreciar a música, bem como sugerir propostas para a prática da apreciação musical em escolas regulares.

O Dicionário de Música da Harvard¹, por exemplo, assim define o termo Apreciação Musical:

¹ APEL, Willi. *Harvard Dictionary of Music*, 2 ed. rev. London: Heinemann Educational Books, 1983. p. 552.

Um tipo de treinamento musical planejado para desenvolver a habilidade para ouvir música inteligentemente. Esse tipo de educação musical é muito comum nos Estados Unidos e Inglaterra, mas praticamente desconhecido na Alemanha e França. Cursos em apreciação musical têm sido criticados como superficiais, mas como todos cursos acadêmicos, eles podem ser bem ou mal ministrados. O ouvinte amador tem muitas vezes demonstrado uma faculdade crítica e analítica bastante semelhante a muitos executantes profissionais. A arte de ouvir com “atividade de pensamento”, que é o objetivo dos cursos de apreciação, pode ser tão exigente e satisfatória quanto a performance. O treinamento em apreciação deveria começar na escola elementar, podendo continuar através de toda a vida.²

Vê-se portanto, que esta definição refere-se ao aspecto superficial dos cursos de apreciação musical. Freire (2001: 70) também menciona este aspecto ao argumentar que na maioria das situações a apreciação “(...) não é utilizada como efetiva atividade de construção de conhecimento musical, mas como atividade ilustrativa, superficial e periférica às demais atividades de educação musical”. Ao mesmo tempo, a definição acima relaciona a apreciação ao ato de ouvir com “atividade de pensamento”. Outros autores também designam alguns termos para uma audição mais comprometida com uma verdadeira compreensão da música, como “ouvir música musicalmente” (Reimer, 1972: 50); “audição inteligente ou compreensiva” (Caldeira Filho, 1971); “ouvinte inteligente ou consciente” (Copland: 1974) e mais recentemente “audição musical ativa” (Wuytack: 1995). O último autor (1995: 23) salienta que “um dos objetivos da educação musical é ensinar os alunos a escutar uma obra analiticamente, de maneira que possam apreender e compreender os vários parâmetros musicais (timbre, dinâmica, tempo, ritmo, forma, etc...) no decurso da unidade temporal e das suas múltiplas divisões”.

Considerando o grande número de pesquisas nesta área enfocadas por Woody e Burns (2000: 58), podemos perceber novos direcionamentos para a aula de apreciação musical:

² A type of music training designed to develop the ability to listen intelligently to music. This type of music education is very common in the United States and Britain but practically unknown in Germany and France. Courses in music appreciation have been criticized as superficial, but like all academic courses they can be well or poorly devised. The amateur listener has often demonstrated an analytic and critical faculty quite the equal of that of many professional performers. The art of listening with “activity of thought,” which is the aim

Um enfoque comum de ensino da apreciação musical envolve instrução acerca dos elementos básicos da música e revisão histórica da música ocidental. Neste enfoque, alunos são introduzidos a uma terminologia dos elementos básicos da música (e.g., ritmo, altura, timbre) e então aprendem a identificar os diferentes usos desses elementos enquanto escutam música clássica. Especialmente com relação ao nível universitário, este enfoque tem sido o centro de considerável debate (Mann, 1999), em parte porque poucas pesquisas atestam o seu valor. Por outro lado, Zalanowski (1986) descobriu que uma instrução “analítica concreta” não desenvolve a apreciação musical de alunos de graduação não músicos. De forma similar, a instrução executada por Price e Swanson (1990) resultou num aumento do conhecimento sobre peças clássicas, mas não em opiniões positivas sobre essas peças. Críticas deste enfoque tradicional afirmam que ele falha em oferecer uma experiência musical holística para ouvintes. Como resultado de suas pesquisas, Lewis e Schmidt (1990) sugeriram que “uma ênfase demasiada em tal intelectualização pode fazer da audição musical uma experiência mais clínica que estética” (pp. 318-319) e que, ao invés disto, os alunos poderiam ser encorajados a responderem ao conteúdo emocional da música. Isto implica numa alternativa de enfoque focalizada nas qualidades expressivas da música clássica e permite aos alunos se aproximarem da sua habilidade de responderem à música subjetivamente (Hargreaves & Colman, 1991). Igualmente, Mann (1999) recomendou que os professores de apreciação musical comecem com as respostas afetivas imediatas dos alunos, ou seja, “iniciem com aquilo que os alunos trazem para nós”. (p.104)³

of appreciation courses, can be as demanding and as satisfying as performing. Training in appreciation should begin in elementary school and can continue through a lifetime.

³ A common approach to teaching music appreciation involves instruction about basic elements of music and historical review of Western music. In this approach, students are introduced to terminology for basic musical elements (e.g., rhythm, pitch, timbre) and then learn to identify the different uses of these elements while listening to classical music. Especially with regard to the college level, this approach has been the center of considerable debate (Mann, 1999), in part because little research attests to its value. On the contrary, Zalanowsky (1986) found that “concrete analytical” instruction did not improve classical music appreciation among nonmusic majors. Similarly, the instruction carried out by Price and Swanson (1990) resulted in increased knowledge of classical music pieces, but not in more positive opinions of the works. Critics of this traditional approach contend that it fails to offer a holistic music experiences to listeners. As the result of their research, Lewis and Schimidt (1991) suggested that “overemphasis on such intellectualization may make music listening a clinical rather than an aesthetic experience” and that students instead could be encouraged to respond to the music’s emotional content (pp. 318-319). This implies an alternative approach that focuses on the expressive qualities of classical music and allows students to draw upon their existing ability to respond subjectively to music (Hargreaves & Colman, 1991). Similarly, Mann (1999) recommended that teachers of music appreciation start with students’ immediate affective responses, “to begin with what our students bring us”! (p. 104)

Ao longo de oitos semestres como professora da disciplina Apreciação Musical na Escola de Música da UFBA, registrei alguns dados e refleti sobre a metodologia das aulas ministradas. Vale ressaltar que os alunos matriculados nesta disciplina pertenciam tanto aos cursos de Música como a outros cursos universitários. Por exemplo, já tive alunos dos cursos de Biblioteconomia, Arquitetura e Física.

No início do 1º semestre que ministrei a citada disciplina, fiquei extremamente confusa acerca da melhor metodologia para, digamos, “agradar” aos músicos e não músicos, ou melhor, o que eu teria que fazer para que o processo de aprendizagem dos conteúdos acontecesse sem “molestar” os músicos ou “desesperar” os não músicos. Confesso que não foi uma tarefa fácil. Cheguei a colocar a questão nas reuniões de Departamento, solicitando a separação dos grupos mas, a cada semestre que passava, as turmas chegavam a mim com o mesmo perfil diversificado. Dessa forma, resolvi me adaptar a esta situação criando estratégias para dar uma mesma aula para aqueles que já tinham familiaridade com diversos estilos de música e com os termos musicais, e para outros que não tinham esse pré-conhecimento. Quanto ao repertório utilizado, sempre adotei uma postura aberta presumindo que “o ensino de música não deve tender para o exclusivismo de determinado repertório, seja reforçando o que se considera ‘música erudita’ ou o que se qualifica como ‘música popular’. Certamente devemos considerar a familiaridade e receptividade dos alunos perante as músicas mais ouvidas e praticadas na sua sociedade como é o caso da música popular, contudo, não podemos perder de vista uma das grandes metas da educação musical que é proporcionar novos interesses, novas experiências e novas visões aos alunos” (Bastião: 1995: 31). Nesse sentido, não estabeleci qualquer tipo de fronteira entre o popular e o erudito, propondo a utilização de um repertório variado, incluindo gêneros diversos da Música Popular Brasileira, músicas vernáculas, étnicas, eruditas de diferentes épocas, como também sons do ambiente. Desprover-se de preconceitos musicais conhecendo outros tipos de músicas era um dos objetivos principais do curso. Como enfatiza Schafer (1991: 23), “ninguém estará traindo seus velhos hábitos pela aquisição de novos”.

No decorrer das aulas, comecei a observar que a maioria dos alunos músicos pertencia ao curso de Licenciatura e tinha uma certa curiosidade em entender como os alunos de outros

cursos percebiam os elementos musicais nas músicas escutadas. Estes, por sua vez, demonstravam uma imensa satisfação em poderem conviver em sala de aula com músicos que apresentavam e tocavam seus instrumentos, falavam de música com um vocabulário mais específico e, sobretudo, tinham uma preocupação com o aspecto didático objetivando serem compreendidos pelos colegas de outros cursos. De certa forma, isto poderia ser considerado uma significativa experiência para ambos os grupos. Um dos alunos do curso de Física, por exemplo, expunha a natureza do som na visão da acústica musical. Outro aluno, músico, procurava exemplificar a relação entre os elementos da acústica e os elementos da música. Esta troca de experiências era bastante valiosa para ambos os grupos.

Acredito que é extremamente válida a intenção de trabalhar o aspecto dos elementos básicos da música no seu contexto histórico e a partir daí criar possibilidades para que o aluno construa o seu conhecimento musical. A audição de diversos estilos de músicas eruditas como também gêneros populares fazem com que os alunos aprendam da maneira mais fidedigna acerca da altura e duração dos sons, da riqueza dos timbres, da beleza do fraseado, da expressividade nas variações de dinâmica, andamento e caráter. O professor de música, por mais que cante ou toque bem, nem sempre consegue expressar adequadamente os parâmetros musicais colocando o aluno em contato com a enorme riqueza de elementos presentes nos diferentes estilos de músicas do mundo. No entanto, os vários domínios do conhecimento - cognitivo, afetivo e psicomotor⁴ - devem ser explorados conjuntamente no ato da apreciação musical. Não podemos ensinar o conceito ritmo, por exemplo, sem vivenciá-lo de uma forma expressiva com movimentos corporais, sem entoar uma canção ou explorar um instrumento, sem ouvir uma melodia marcando a pulsação e padrões rítmicos, sem estabelecer relações entre diferentes durações, sem nos envolver com a música e expressar as nossas emoções, ou melhor, sem usar o conceito ritmo de uma forma musical ou artística. Para Brunner (1978: 28), “(...) o conhecimento adquirido por alguém sem suficiente estrutura a que se ligue, é um conhecimento fadado ao esquecimento. Um conjunto desconexo de fatos não tem senão uma vida extremamente curta em nossa memória”.

⁴ Domínio cognitivo (conhecimento e habilidades intelectuais: conceituar, analisar, sintetizar, categorizar); afetivo (sentimentos, interesses, envolvimento, atitudes, preferências); psicomotor (habilidade para tocar, cantar, mover-se à música).

Por conseguinte, a colocação de determinada informação dentro de um referencial significativo estabelece conexões entre o conteúdo e as diversas dimensões de respostas ou reações do ouvinte em relação à música. Lewis e Schmidt (1990: 311-312) reconhecem que:

Um exame dos conteúdos instrucionais dos cursos de apreciação sugere que o enfoque tradicional pedagógico tem dado ênfase na análise da estrutura e estilo das músicas (atividades cognitivas) como um meio de aumentar as respostas dos alunos à música. Embora este tipo de atividade possa conduzir alguns alunos para uma maior apreciação da música, outros métodos alternativos, como a criação de imagens mentais e reações corporais durante a audição, podem promover em outros alunos uma maior resposta em termos estéticos. Então, alguém poderia ter como hipótese que encorajar os alunos a responderem à música na sua maneira preferida resultaria numa maior satisfação por parte deles. Por sua vez, isto poderia aumentar a motivação intrínseca dos alunos em relação à audição.⁵

Pude constatar, no decorrer das minhas aulas de apreciação musical com turmas heterogêneas, que um dos recursos utilizados para conviver com as diferenças nas percepções e respostas dos músicos e não músicos era justamente possibilitar que eles pudessem participar “ativamente” durante a apreciação da música, não só identificando os elementos musicais nas peças escutadas, como também refletindo sobre diferentes aspectos históricos através da leitura de textos; criando gestos para expressar a música; cantando e tocando instrumentos; dramatizando; verbalizando e escrevendo acerca das impressões que a música ouvida proporcionou e representando a música por meio de desenhos e

⁵ Um exame dos conteúdos instrucionais dos cursos de apreciação sugere que o enfoque tradicional pedagógico tem dado ênfase na análise da estrutura e estilo das músicas (atividades cognitivas) como um meio de aumentar as respostas dos alunos à música. Embora este tipo de atividade possa conduzir alguns alunos para uma maior apreciação da música, outros métodos alternativos, como a criação de imagens mentais e reações corporais durante a audição, podem promover em outros alunos uma maior resposta em termos estéticos. Então, alguém poderia ter como hipótese que encorajar os alunos a responderem à música na sua maneira preferida resultaria numa maior satisfação por parte deles. Por sua vez, isto poderia aumentar a motivação intrínseca dos alunos em relação à audição. (pp. 311-312)

visualizações mentais. Com esta abordagem, não havia lugar para respostas adequadas ou inadequadas ou mesmo alguma constatação do tipo *ele estuda Biblioteconomia mas consegue identificar a forma da música*. Para Lehmann (1993: 19) “a vida está cheia de ambiguidades que os estudantes devem aprender a enfrentar. A música nos ensina muito bem. Existem ao menos várias soluções aceitáveis para um problema musical, ou várias diferentes interpretações de uma obra musical”.⁶ Devemos, por isto, considerar o caráter subjetivo e emocional da linguagem musical, mesmo que os níveis de compreensão da música possam diferir entre músicos e não músicos.⁷

De acordo com a Escala de Respostas de Ouvintes à Música (MLRS – Music Listener Response Scale) criada por Hedden (1973) no seu experimento focado nas reações de alunos universitários não músicos à música orquestral, ela identificou alguns padrões de respostas classificados como respostas associativas (e.g., “Ao escutar música eu experimento imagens mentais”); cognitiva (e.g., “Ao escutar música eu focalizo as relações entre as notas”); física (e.g., “Eu quero marcar o tempo da música”); ou de prazer (e.g., “Ao escutar uma peça musical eu presto atenção se os sons são agradáveis ou não”). Portanto, temos diferentes dimensões de respostas e maneiras de compreender a música. Conforme Tourinho (1993: 107), “uma capacidade que os alunos trazem para a escola é a de ‘responder’ à música. As formas, níveis e qualidades dessas respostas variam enormemente”. Ainda a mesma autora acrescenta:

Sabe-se que a atividade musical não é unidimensional, unidirecional ou unimodal. Os motivos que nos levam a ouvir, produzir e criar música – entendendo essa palavra na abrangência experimental que ela hoje nos permite – têm razões variadas e mutantes. Da mesma maneira as formas de relacionamento com a música e os efeitos que se podem alcançar através das atividades musicais são múltiplos. (p. 91)

⁶ La vida está llena de ambigüedades que los estudiantes deben aprender a enfrentar. La música nos lo enseña muy bien. Existen a menudo varias soluciones aceptables para un problema musical, o varias diferentes interpretaciones de una obra musical.

⁷ Dentre as formas de se relacionar com a música (apreciando, executando ou compondo) podemos considerar a atividade de apreciação musical como aquela que envolve o maior grau de subjetividade, pois não se trata de um produto claramente observável, como é o caso da execução e da composição, mas sim, de impressões, sentimentos, imagens, memórias, etc... Eis porque devemos envolver o aluno em diversas maneiras de expressar-se perante a música.

Alguns estudos dedicam-se à investigação de respostas à música relacionando-as com efeitos do aprendizado de elementos históricos e analíticos (Halpern, 1992), efeitos do treinamento, do gênero, da classe sócio-econômica (Hodges, 1996), diferenças nos tipo de personalidade (Lewis e Schimidt, 1990) ou experiências emocionais no passado (Wood e Burns, 2000). No entanto, fica evidente a necessidade de se buscar um enfoque mais abrangente para as aulas de apreciação. Lewis e Schimidt (1990: 319) enfatizam que:

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-se integrar à experiência. Respostas físicas à música poderiam incluir dança, movimento criativo, ou simplesmente o marcar do tempo com os pés. Atividades que permitem os 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.⁸

Com base nos resultados da minha dissertação de Mestrado, nas pesquisas até então relatados e na minha experiência docente com turmas heterogêneas, proponho repensar as práticas usualmente utilizadas nas aulas de Apreciação Musical, contribuindo com a criação de um material didático que oriente a atuação dos educadores musicais em sala de aula, principalmente no ensino fundamental, visto as limitações de materiais e qualificação de profissionais para atuarem neste contexto.

Penso que o atual momento de reformulação do ensino de acordo com a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei Federal nº 9.394, aprovada em 20 de dezembro de 1996), é extremamente propício para um redirecionamento do ensino de

⁸ 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-se integrar à experiência. Respostas físicas à música poderiam incluir dança, movimento criativo, ou simplesmente o marcar do tempo com os pés. Atividades que permitem os 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.

música nas escolas regulares. A apreciação musical é um recurso viável e pode ser uma importante estratégia educacional na formação do educador já que o capacita a desenvolver maneiras de envolver o aluno esteticamente com estilos de músicas e manifestações culturais de diferentes povos, proporcionando-lhe uma compreensão crítica e reflexiva dos vários contextos sociais nos quais as músicas estão inseridas. Como aborda o PCN-Arte II, p. 37:

As manifestações artísticas são exemplos vivos da diversidade cultural dos povos e expressam a riqueza criadora dos artistas de todos os tempos e lugares. Em contato com essas produções, o estudante pode exercitar suas capacidades cognitivas, sensitivas, afetivas e imaginativas, organizadas em torno da aprendizagem artística e estética. Ao mesmo tempo, seu corpo se movimenta, suas mãos e olhos adquirem habilidades, o ouvido e a palavra se aprimoram, quando desenvolve atividades em que relações interpessoais perpassam o convívio social o tempo todo. Muitos trabalhos de arte expressam questões humanas fundamentais: falam de problemas sociais e políticos, de relações humanas, de sonhos, medos, perguntas e inquietações de artistas, documentam fatos históricos, manifestações culturais particulares e assim por diante.

A citada Lei, intitulada Lei Darcy Ribeiro, organiza e estrutura o funcionamento da educação básica em educação infantil, ensino médio, ensino fundamental e educação de jovens e adultos. Além da educação básica, são definidas diretrizes para as áreas de educação profissional, educação superior e educação especial. O artigo 26, parágrafo 2 desta Lei expõe que “o ensino de Arte constituirá componente curricular obrigatório nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos”. A partir deste momento assistimos a uma grande conquista no ensino da música nas escolas, pois o documento Parâmetros Curriculares Nacionais⁹ (PCN-Arte II, p. 29) para o ensino fundamental aborda que “é característica desse novo marco curricular a

⁹ Os Parâmetros Curriculares Nacionais nascem da necessidade de se construir uma referência curricular nacional para o ensino fundamental que possa ser discutida e traduzida em propostas regionais nos diferentes estados e municípios brasileiros, em projetos educativos nas escolas e nas salas de aula. E que possam garantir a todo aluno de qualquer região do país, do interior ou do litoral, de uma grande cidade ou da zona rural, que freqüentam cursos nos períodos diurno ou noturno, que sejam portadores de necessidades especiais, o direito de ter acesso aos conhecimentos indispensáveis para a construção de sua cidadania. (Introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais, 1998).

reivindicação de se designar a área por Arte (e não mais por Educação Artística) e de incluí-la na estrutura curricular como área com conteúdos próprios ligados à cultura artística, e não apenas como atividade”. Este mesmo documento explicita os diferentes objetivos e conteúdos para as áreas de artes visuais, dança, música e teatro, estruturando-os por intermédio de “ações em três eixos norteadores: produzir, apreciar e contextualizar” (PCN-Arte II, p. 49). Portanto, a apreciação artística já é considerada uma ação ou eixo norteador do processo de ensino-aprendizagem nas escolas regulares.

Numa análise crítica das propostas dos PCN em Arte, alguns pesquisadores (Penna e Alves, 2001: 78) já apontam questões concernentes a uma visão romântica da arte, “... considerando todos os processos relativos à arte como dependentes dos sentimentos, de modo praticamente exclusivo”. Para eles, esta visão acaba fragilizando a proposta dos Parâmetros. Uma outra questão abordada é a falta de estrutura das escolas públicas em termos de recursos humanos e materiais para implementação das propostas dos Parâmetros (Penna, 2001). Entretanto, a última autora reconhece que:

Apesar de todos os questionamentos em torno dos PCN-Arte, apesar dos problemas que parecem comprometer as suas possibilidades de concretização, reconhecemos a importância destes documentos, que podem ajudar a dar mais legitimidade à presença da arte na escola, presença esta que nem sempre foi - e nem sempre é - consensual. Os Parâmetros podem, inclusive, tornar-se um instrumento de luta: ou seja, poderão ser utilizados para respaldar uma atuação mais aprofundada em determinada linguagem, ou como base para reivindicar as condições necessárias para uma prática pedagógica de qualidade – e para tal é preciso conhecê-los e discutí-los. Sem dúvida, os PCN-Arte sinalizam um redirecionamento do ensino de arte, respondendo às transformações requeridas pelo próprio percurso da área. Entretanto, acreditamos que, embora possam trazer importantes contribuições, instrumentos normativos não são capazes, por si só, de garantir tais transformações, que passam forçosamente pela prática concreta - com todos os seus conflitos - , na qual serão geradas as alternativas possíveis e necessárias. (pp. 55)

Vale salientar que a validação dos Parâmetros Curriculares Nacionais em Arte no contexto escolar só acontecerá com o desafio de pensarmos em ações significativas que viabilizem a prática do ensino de música nas escolas regulares. Os problemas já conhecidos, como a

desvalorização do professor de música, a falta de recursos materiais, o grande número de alunos em sala de aula, carga horária insuficiente e, sobretudo, o distanciamento entre o discurso normativo e a sua concretização nos diferentes contextos, também devem ser considerados, pois, de nada adianta uma proposta educacional inovadora, sem que haja as mínimas possibilidades da sua viabilização. No entanto, o educador musical deve ter em mente que as novas diretrizes educacionais apontam para mudanças no panorama do ensino de música em todos os seus níveis e abrem possibilidades para a apreciação artística, mas, não podem por si só, resolver as questões concretas do ensino de artes na rede escolar. Os Parâmetros são norteadores ou referenciais. Cabe aos educadores musicais viabilizá-los junto a órgãos influentes no âmbito educacional, apontando novas direções e políticas educacionais para nossa área. “Apreciar refere-se ao âmbito da recepção, incluindo percepção, decodificação, interpretação, fruição de arte e do universo a ela relacionado”. (PCN-Arte-II, p. 50). Na área de Música temos a referência “Apreciação significativa em Música: escuta, envolvimento e compreensão da linguagem musical” (PCN-Arte II, p. 84). Precisamos por em prática estas idéias que, escritas no papel, ainda soam românticas, poéticas, sonhadoras. Entretanto, evidenciam a questão levantada no presente trabalho no que tange às diferentes maneiras de apreciar a música.

Neste ponto, gostaria de abordar uma questão importante referente aos profissionais que atuam no contexto escolar. Supondo que houvesse uma procura por professores de música nas escolas regulares particulares e públicas, será que teríamos profissionais preparados para atender esta demanda? No caso da cidade de Salvador, sabemos que o número de alunos que concluem o curso de Licenciatura em Música na Escola de Música da UFBA ainda é extremamente insuficiente para atender ao mercado de trabalho. Além disso, o ingresso de alunos nos cursos de Licenciatura nem sempre é fruto de uma verdadeira vocação de ensinar música nas escolas. Muitas vezes esta opção nasce da busca de um curso mais “abrangente” ou “mais fácil” para ingressar na EMUS. Entretanto, no decorrer do curso alguns alunos percebem que não é tão fácil acompanhar as disciplinas e descobrem que eles não desejam ser “educadores musicais”. E, por este motivo, há uma diferença discrepante entre o número de alunos que ingressam no curso de Licenciatura e o número de alunos que conseguem concluir o curso. Um outro fator agravante é que nem

todos os alunos que se formam estão preparados para enfrentar a realidade das escolas regulares, pois, os estágios supervisionados continuam acontecendo, na sua grande maioria, no espaço restrito da própria Universidade, desarticulado das demais realidades educacionais. Para Bernardes (2001: 84) as escolas de música “nos moldes em que hoje existem, não cumprem um papel social relevante ou justo para com a sociedade que as sustenta”.

Daí a necessidade de pensarmos na formação do educador musical, pois, são inúmeros os contextos nos quais a música não só pode, como *deve* estar inserida, a exemplo de cursos universitários que não sejam apenas de Música (Educação, Psicologia, Teatro, Dança, Artes Plásticas), escolas regulares, creches, projetos sociais e assistenciais, templos religiosos, empresas, hospitais, entre outros. Falamos em educação musical infantil, educação musical para adolescentes e adultos, para a terceira idade e para portadores de necessidades especiais. Temos uma Associação Brasileira de Educação Musical (ABEM), que completou dez anos de existência com uma produção bastante significativa na área. Temos cursos de Especialização, Mestrado e Doutorado de boa qualidade em várias regiões brasileiras. Conseqüentemente, “deveríamos” ter um ensino de música mais significativo e de melhor qualidade nas nossas escolas, de forma a nos sentirmos mais preparados para atender as diferentes demandas da sociedade. E por que isto não acontece? Algumas questões podem ser levantadas no âmbito da conscientização dos órgãos educacionais (Secretarias de Educação do Estado e Município, Instituto Anísio Teixeira) em termos de uma mudança na visão da arte como apenas lazer e diversão, para arte como forma de conhecimento essencial ao desenvolvimento cultural dos alunos. Entretanto, deveríamos refletir, sobretudo, numa mudança no perfil do educador que estamos formando nos cursos de Licenciatura em Música.

A proposta de novas práticas em apreciação musical pretende facilitar o trabalho dos educadores musicais através da valorização de outras formas de responder à música, que não seja apenas pela via da análise e decodificação dos elementos musicais. Isto não quer dizer que seria negado aos estudantes o acesso ao conhecimento dos elementos estruturais da música, bem como informações históricas acerca do compositor e sua obra. A idéia é

que haja uma participação mais efetiva do aluno em meio a todo arcabouço de informações musicais. A apreciação musical, para ser verdadeiramente “ativa” como o próprio nome sugere, deve abranger os domínios teóricos e práticos do conhecimento. O nosso público alvo, que é os alunos das escolas regulares, não necessariamente tem que dominar a leitura e a escrita convencional. Além disso, este não é o objetivo de um curso de apreciação musical, mas sim, propiciar ao aluno a oportunidade de perceber e reagir à experiência musical esteticamente, na sua totalidade e subjetividade. Para Caldeira Filho (1971: 16), a disciplina Apreciação Musical não é apenas Iniciação Musical, nem exemplificação da História da Música, nem tampouco discernimento dos elementos da música. É muito mais que isto:

O ato de ouvir e apreciar consiste em receber estímulos, transformá-los em percepções e inserir estas em nosso contexto mental (psíquico, cultural, afetivo, etc...). Esta inserção se dá mediante a estruturação de novas configurações mentais. Todo um mundo novo – se não um homem novo – pode surgir no campo do psiquismo. A nossa reação à música é, portanto, criação, termo final da apreciação. (...)

Acreditar num homem novo e conseqüentemente num mundo novo, é o ideal que nos impulsiona a formar profissionais que levem o ensino de música para as escolas regulares. No entanto, este ensino só terá validade se contemplarmos o aluno nas suas diferenciadas formas de relacionar-se com a música. Sem isto não haverá ensino nem tampouco aprendizagem.

Referências

- ABELES, H. F., & CHUNG, J. W. Responses to Music. In: *Handbook of Music Psychology*, ed. Hodges, D.A, 285-342. San Antonio: IMR Press.
- APEL, Willi. *Harvard Dictionary of Music*, 2 ed. rev. London: Heinemann Educational Books, 1983.
- BASTIÃO, Z. A. *Reações dos Alunos ao Ensino de Música: análise de comportamentos registrados em vídeo decorrentes da aplicação de um planejamento para 1ª Série do 1º grau*. Dissertação de Mestrado. Salvador: UFBA, 1995.
- BESSOM, E., TATARUNIS, A, & FORCUCCI. *Teaching Music in Today's Secondary Schools*. New York: Holt, Rinehart and Winston, 1980.

- BERNARDES, V. A Percepção Musical sob a Ótica da Linguagem. In: *Revista da ABEM*, 6, 73-85, set. 2001.
- BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: arte*. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BRUNER, J. *O Processo da Educação*. Tradução de Lólio Lourenço de Oliveira. 7. ed. São Paulo: Nacional, 1978.
- CALDEIRA F. *Apreciação Musical*. S. Paulo: Fermata do Brasil, 1971.
- COPLAND, A. *Como Ouvir e Entender Música*. Tradução de Luiz Paulo Horta. Rio de Janeiro: Artenova, 1974.
- FREIRE, V. L. B. Currículos, Apreciação Musical e Culturas Brasileiras. In: *Revista da ABEM*, 6, 69-72, set. 2001.
- HALPERN, J. Effects of Historical and Analytical Teaching Approaches on Music Appreciation. In: *Journal of Research in Music Education*, 40, 39-46, 1992.
- LEHMANN, P. R. Panorama de la Educación Musical en el Mundo. In: GAINZA, V. H. de, (ed.), *La Educación Musical Frente al Futuro*, 13-23. Buenos Aires: Guadalupe, 1993.
- LEWIS, B.E., & SCHMIDT, C. P. Listeners' Response to Music as a Function of Personality Type. In: *Journal of Research in Music Education*, 39, 311-321, 1991.
- PENNA, M. (coord), PEREGRINO, Y. R, et al. *É este Ensino de Arte que Queremos? uma análise das propostas dos parâmetros curriculares nacionais*. João Pessoa: Editora Universitária, 2001.
- SCHAFER, M. *O Ouvido Pensante*. Tradução de Marisa Fonterrada. S. Paulo: Unesp, 1991.
- TOURINHO, I. Usos e Funções da Música na Escola Pública de 1º Grau. In: *Fundamentos da Educação Musical*, 1, 91-133, maio 1993.
- WOOD, H. R., & BURNS, J. K. Predicting Music Appreciation with Past Emotional Responses to Music. In: *Journal of Research in Music Education*, 49, 57-70, 2001.
- WUYTACK, J. & PALHEIROS. G. *Audição Musical Activa*. Porto: Associação Wuytack de Pedagogia Musical, 1995.