

A escuta na escola regular: reflexões e relatos de experiências de professores de Educação Musical do Colégio Pedro II

Milena Tibúrcio de Oliveira Antunes Caetano¹

João Marcelo Lanzillotti da Silva²

Roberto Stepheson Anchiêta Machado³

Resumo: apresentamos três relatos de experiências de aulas de música no Colégio Pedro II. Tais relatos tiveram como ponto comum atividades que envolveram a *escuta*, esta ampliada e ressaltada a partir das discussões levantadas sobre conceito e gosto musical e através da criação musical com alunos. Dando respaldo ao intento, dialogamos com referenciais teóricos acerca da *escuta* com Schaeffer (1993), Meyer (1956) e Sekeff (2002); sobre Educação Musical com Swanwick (2003), Schafer (1991), Brito (2003) e Green (2012); sobre aprendizagem com Perrenoud (2000) e sobre infância com Benjamin (1987) e Vigotski (2008), dentre outros aqui elencados. A partir dos diálogos estabelecidos, procurou-se refletir sobre a prática pedagógico-musical dos docentes envolvidos, aliando a essa condição contribuições advindas da literatura elegida para fomentar troca de saberes e, conseqüentemente, aprendizagens.

Palavras-chave: Escuta; Relato de Experiência; Educação Musical; Colégio Pedro II.

Introdução

Objetivando compartilhar três relatos de experiências desenvolvidas em 2011 e 2013 no Colégio Pedro II (CPII), no 1º e no 2º segmentos do Ensino Fundamental, buscou-se aqui registrar atuações de ensino musical, permitindo que cada autor pudesse pensar e repensar seu próprio trabalho. Para tanto, elegeu-se a *escuta* como tema preponderante após constatação de que muitas das atividades desenvolvidas tinham em comum essa abordagem.

¹ Professora de Educação Musical do Colégio Pedro II do *Campus* Humaitá II. Possui Mestrado em Música pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) e Graduação em Licenciatura em Educação Artística com Habilitação em Música pela Universidade de Brasília (UNB). Educadora Musical, Compositora e Cantora. E-mail: milenatiburcio@terra.com.br.

² Professor de Educação Musical do Colégio Pedro II do *Campus* São Cristóvão I. Possui Doutorado em Educação pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), Mestrado em Música pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) e Licenciatura em Música pela Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO). Educador musical, músico profissional e se dedica à pesquisa de criação musical de crianças. E-mail: joao.lanzillotti@gmail.com.

³ Chefe do Departamento de Educação Musical do Colégio Pedro II. Possui Mestrado em Música (Musicologia/Educação Musical) pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Especialização em Mídia, Tecnologia da Informação e Novas Práticas Educacionais pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-RIO) e Graduação em Licenciatura em Música pela Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO). Educador musical, compositor e músico profissional. E-mail: professordemusica@yahoo.com.br.

Durante a elaboração desse artigo surgiram importantes discussões conceituais e pedagógicas, que contribuíram diretamente para a prática pedagógica dos docentes do Grupo de Estudo e Ação de Professores de Educação Musical - GEAPEM⁴.

O termo *escuta*, presente no título deste artigo, está comumente vinculado ao termo *ouvir*, seja na música, seja em qualquer outra área do conhecimento e até mesmo no dia a dia das pessoas. Assim, há autores que fazem referência tanto ao primeiro quanto ao segundo termo.⁵

O *ouvir* diz respeito à percepção fisiológica do som por meio do aparelho auditivo⁶, inato. Esta percepção independe de nossa vontade, e somente não acontece caso a audição esteja bloqueada. Já o *escutar* refere-se à percepção consciente, inteligível, do evento sonoro.

A todo o momento estamos recebendo sons, sendo que, devido ao processo seletivo natural, a maioria deles passa despercebida. Quando nos atemos, decodificamos e interagimos com os sons é porque, de alguma forma, nos chamaram a atenção ou ainda porque deliberadamente nos reportamos a eles.

Pierre Schaeffer estudou etimologicamente a palavra “*littré*”, que em francês assume mais de um sentido, agregando-se às palavras “escutar”, “ouvir” e “compreender”. Apesar de não ser de fácil distinção, o autor propõe quatro definições

- 1) Escutar: aplicar ao ouvido, interessar-se por. Eu me dirijo ativamente a alguém ou a alguma coisa que me é descrita ou assinalada por um som; 2) Ouvir: é perceber pelo ouvido. Por oposição a escutar, que corresponde a atitude mais ativa, o que ouço é aquilo que me é dado na percepção; 3) Entender: Retivemos o sentido etimológico: ‘ter uma intenção’ o que entendo é o que me é manifesto; é função dessa intenção; 4) Compreender: Tomar consigo, está numa dupla relação entre escutar e entender. Compreendo o que eu visava

⁴ Grupo de estudo que surgiu em 2009 da necessidade de docentes de Educação Musical do Colégio Pedro II em trocar experiências, investigar e refletir sobre o ensino da música na escola regular, assim como produzir trabalhos acadêmicos e artísticos que possam contemplar e ampliar tais aspirações. Cf. LANZILLOTTI, João Marcelo. MACHADO, Roberto Stepheson A. *Prática de conjunto à luz da pedagogia de projetos - uma proposta transdisciplinar?* XIX Congresso Nacional da Associação Brasileira de Educação Musical, Goiânia, 2010; CAETANO, Milena Tibúrcio de Oliveira Antunes. *Sons alternativos: relato de uma experiência em educação musical*. INTERLÚDIO: Revista do Departamento de Educação Musical do Colégio Pedro II, Rio de Janeiro, Ano 2, n. 1, p. 25-30, 2011.

⁵ Cf. Lazzarin (2004); Brito (2003); Reimer (2003, 1970); Swanwick (2003); Schaeffer (1993); e Schafer (1991).

⁶ Definido por Sebastián (1986, p. 30) como “a percepção de certa classe de estímulos vibratórios que, captados pelo ouvido, vão impressionar a área cerebral correspondente, tomando então o indivíduo consciente deles”. Para que haja a captação e absorção dos sons, devem existir dois fenômenos: “o fisiológico, pelo qual o órgão de Corti se impressiona e envia a mensagem sonora até os centros e o córtex, e o psicocortical, mediante o qual o conjunto de sons é compreendido, analisado e arquivado”. Cf. SEBASTIÁN, Gonzalo de. *Audiologia prática*. Tradução de Francisco de Paula A. Neto e Artur Antonio Amarante. 3. ed. Rio de Janeiro: Enelivros, 1986.

na minha escuta, graças ao que eu escolhi para entender.
(SCHAEFFER, 1993, p. 90-91)

Focalizando melhor o processo de *escuta*, podemos considerar que o seu diferencial é a predisposição do indivíduo, o interesse, o ato voluntário. Então, supomos que os alunos podem se encontrar nas aulas de música, inúmeras vezes, apenas ouvindo e nem sempre escutando (dirigindo sua atenção), entendendo (selecionando, qualificando, apreciando, significando) e compreendendo (apreendendo a linguagem musical) o que se passa.

Na aula de música, o aluno *escuta* aquilo que lhe faz sentido e que lhe proporciona prazer, o que também envolve as experiências anteriores. Por isso, aceitar o discurso musical do educando é dar voz aos principais agentes da Educação Musical (SWANWICK, 2003).

Observamos que ainda há preconceito em relação à *escuta* musical do cotidiano do aluno. Muitos professores valorizam sobremaneira o processo de ensino de instrumentos musicais, da história da música, do treinamento auditivo dissociados de uma *escuta* que antecede à escola e que se atualiza em cada experiência musical. Essa *escuta* é condicionada culturalmente, mas é também permanentemente transformável.

Sekeff (2002) destaca que o educador musical não pode deixar de expandir as experiências musicais do aluno, através do compor, executar, cantar, improvisar ou simplesmente escutar, abrindo espaços para as mais diversas concepções musicais, possibilitando, também, a expansão de uma consciência crítica.

Trazendo a *escuta* musical para o aluno, há a possibilidade de se desenvolver outras formas de *escuta*, propiciando “condições de ampliação da compreensão e da vivência musicais, percepção da mutabilidade temporal dessa linguagem, valorizando os diferentes modos de construção de sentido e inter-relacionando-os com os currículos” (SEKEFF, 2002, p. 132).

Relatos de experiência

Apresentaremos três relatos de experiências de Educação Musical realizadas no CPII, instituição que mantém o ensino musical em sua grade curricular desde a fundação, em 1837, em todos os segmentos da Educação Básica.

O relato *Trilha sonora “A Muralha”*, de Milena Tibúrcio de Oliveira Antunes Caetano, tratou de um trabalho sobre criação musical em que se discutiu uma série de aspectos quanto à *escuta*, parâmetros musicais e uso de tecnologia para composição. A

autora proporcionou à sua turma a oportunidade de reconhecer a diversidade na produção, assim como a conscientização da singularidade da *escuta* por cada sujeito.

Em *O canto e a (não) escuta do Uirapuru*, de João Marcelo Lanzillotti da Silva, apresenta-se a problematização de uma negativa de *escuta* em sala de aula, assim como a contrapartida do professor em compartilhar repertório. A partir desse fragmento, o autor buscou formular questões acerca da *escuta* e sua relação com a Educação Musical.

E por fim, em *Gosto musical se discute?*, de Roberto Stepheson Anchiêta Machado, o autor trata da inter-relação entre os alunos em uma proposta de *escuta* de diversos gêneros musicais em sala de aula, proporcionando discussões e debates acerca da música e sociedade.

Relato I – Trilha sonora “A Muralha”⁷

No ano de 2013, realizamos com os alunos do 6º ano no *Campus Humaitá II* um trabalho de criação de trilha sonora. O trabalho de Educação Musical, em dupla, foi desenvolvido em parceria com Informática Educativa, sendo realizado nas aulas desta disciplina, no laboratório de informática. Foram feitas atividades de apreciação, criação e contextualização e trabalhamos, ao longo do processo, os seguintes conteúdos programáticos: som, silêncio, ruído, parâmetros do som, música indígena e música europeia.

Selecionamos a primeira cena da minissérie “A Muralha”, veiculada na Rede Globo de Televisão no ano de 2000⁸. A cena, com duração de 2 minutos e 37 segundos, mostra o Brasil no início do século XVII, sua natureza e o primeiro contato de uma tribo indígena com desbravadores. Escolhemos essa cena por ser emblemática em relação ao período de colonização do Brasil, além de explorar tanto os sons da natureza quanto os sons produzidos pelo homem.

O trabalho foi realizado nas seis turmas do 6º ano, após os conteúdos programáticos terem sido abordados de outras formas. Os alunos haviam realizado atividades que contemplavam os eixos escutar/apreciar, executar e contextualizar, previstos no programa de Educação Musical para este segmento e relacionados aos conteúdos de música europeia e música indígena. Em relação aos conteúdos de som,

⁷ Profa. Milena Tibúrcio de Oliveira Antunes Caetano.

⁸ Cf. <<http://memoriaglobo.globo.com/programas/entretenimento/minisseries/a-muralha/trama-principal.htm>>. Acesso em 22 set. 2014.

silêncio, ruído e parâmetros do som, além das atividades listadas, os alunos haviam também desenvolvido atividades nos campos improvisar e compor.

Resolvemos organizar o trabalho em etapas, dispostas em progressão. O primeiro passo foi mostrar aos alunos a cena sem qualquer som. Apresentamos então a seguinte situação-problema: como seria a trilha sonora do trecho? Definimos que cada dupla deveria criar uma trilha sonora original, contemplando tanto músicas quanto efeitos sonoros.

Situação-problema é definida por Perrenoud (2000) como obstáculos cognitivos que trazem aprendizagens inéditas e só têm resultados se resolvidos. É um recurso importante para garantir situações de aprendizagem eficientes. Ao resolver a situação-problema e realizar a tarefa, o aluno transfere o conhecimento que ele tem sobre o conteúdo para uma situação diferente, passando para uma aprendizagem na situação.

O segundo passo foi apresentar algumas questões para reflexão, no sentido de ajudá-los a traçar estratégias para resolverem a tarefa: qual é a época em que se passa o filme? Quais povos apareceram no filme? Como era a música desses povos? Em que momento você incluiria uma música ou um trecho de uma música? Como seria essa música? Europeia (religiosa ou profana) e/ou indígena?

Em seguida propomos que refletissem sobre os efeitos sonoros que poderiam aparecer na cena. Para isso, demos as seguintes diretrizes:

- 1) Relacionarem os objetos, ações das pessoas e animais, e tudo mais que pudessem produzir algum tipo de som.
- 2) Refletirem o momento em que se inicia e se finaliza cada som.
- 3) Como eram esses sons?
- 4) Em que momentos houve silêncio?

Disponibilizamos em uma pasta, nos computadores do laboratório de informática, um banco de músicas e sons que eles poderiam utilizar na criação da trilha sonora. Nela, colocamos músicas de origem indígena, músicas europeias de compositores renascentistas, músicas de compositores brasileiros contemporâneos que têm como tema a colonização do Brasil, além de sons de efeitos sonoros variados de animais, floresta, pessoas, tiros etc.

Buscamos, juntamente com os professores de Informática Educativa, levar os alunos à reflexão sobre a importância da música e dos sons para a cena. Instigamo-los a praticarem uma *escuta* atenta, para, somente depois, relacionarem os sons à cena. Para a

criação da trilha sonora, eles precisavam, primeiro, entender os sons para, depois, realizarem uma escolha. Essa escolha passou também a ser uma questão estética.

Surgiram duplas, por exemplo, que optaram por utilizar músicas que não estavam relacionadas por nós. Algumas dessas músicas, inclusive, não eram do período histórico abordado ou não tratavam desse tema em suas letras. Outras duplas tiveram a necessidade de gravar algum som que não estava no banco. Utilizamos os programas *Movie Maker*, para fazer a sonoplastia na edição do vídeo, e algumas duplas usaram também o *Audacity*, para fazer a edição do áudio.

Discutimos bastante sobre o que seria essencial à produção musical, buscando a todo o momento provocar questionamentos. Preocupamo-nos em fazê-los refletir sobre a importância do som e silêncio nas partes da cena. Eles precisaram constantemente rever a cena e (re)escutar a trilha que estavam compondo, preocupando-se com as pequenas partes e também como o todo.

Cada turma teve a oportunidade de ver a cena com as diferentes trilhas sonoras criadas por seus colegas e, por fim, mostramos a sonoplastia original. Obtivemos como resultado trabalhos bastante distintos. Nesse momento, os alunos perceberam que a *escuta* é um processo individual. Cada pessoa *escuta*, entende, prioriza e seleciona os sons de forma peculiar, levando em consideração suas experiências anteriores.

Os alunos ficaram encantados com a possibilidade de utilizar recursos tecnológicos para realizar um trabalho de criação e, certamente, esses foram relevantes momentos de aprendizagem para todos: alunos e professores.

Relato II – O canto e a (não) escuta do Uirapuru⁹

*No descomeço era o verbo.
Só depois é que veio o delírio do verbo.
O delírio do verbo estava no começo, lá onde a
criança diz: Eu escuto a cor dos passarinhos.
A criança não sabe que o verbo escutar não funciona
para cor, mas para som.
(Manoel de Barros)*

O relato a seguir possui um caráter mais reflexivo do que propriamente de exposição de um procedimento pedagógico. Com uma distância razoável do acontecimento, que ocorreu em 2011, iluminam-se possibilidades em reolhar, reescutar

⁹ Prof. João Marcelo Lanzillotti da Silva.

e ressignificar a prática pedagógica. Em um movimento de aproximação, procuramos escutar mais as cores que os sons, assim como as crianças...

Em uma aula do 2º ano do *Campus São Cristóvão I*, o assunto abordado foi a lenda do pássaro *uirapuru*, que fazia parte de um projeto interdisciplinar da escola para o 1º trimestre de 2011.

A aula foi estruturada para apresentar essa lenda e a partir dela abordar parâmetros musicais, destacando-se *timbre* e *altura*. A proposta era iniciar a atividade com uma contação da lenda dramatizada pelo professor, seguida da audição da música *Uirapuru*¹⁰, para em seguida cantarmos e conversarmos sobre aspectos musicais do conteúdo da aula.

Foi destacado previamente que a gravação apresentava uma sonoridade peculiar, e que continha tanto vozes bem graves como bem agudas. A proposta, em seguida, seria a de imaginar sons de floresta, explorando instrumentos de percussão e a voz, para depois se cantar a música.

Entretanto, uma situação determinou que todo o roteiro fosse alterado: após a dramatização – em que as crianças demonstraram curiosidade e atenção –, para nossa surpresa, a reação à música foi de quase total reprovação, manifestada de várias formas: caras de nojo, ouvidos tapados, risos e comentários depreciativos. Pouquíssimos foram os que se propuseram a escutar, pelo menos, até a metade do áudio.

Ainda que a reação primeira do professor tenha sido repreender tal atitude, ressaltando que poderíamos escutar a música novamente, já estava instaurado o conflito entre a perspectiva do professor e a perspectiva do estudante, representados, na cena, pela surpresa e decepção do professor, ao compreender naquele instante sua proposta como recusada, e pela rejeição, demonstrada pelos estudantes.

Numa situação de ensino e aprendizagem, nossas certezas, em geral, se localizam em lugar protegido: seguimos um currículo, o programa, preparamos o material, debatemos entre nossos pares docentes e aplicamos, na sala de aula, aquilo que acreditamos ser interessante para os estudantes.

Contudo, em situações de pesquisa, seja como professor-pesquisador – aquele que pesquisa sua própria prática, a de seus alunos, de seus saberes e conteúdos –, seja como essencialmente pesquisador, as certezas ficam para segundo plano em prol dos embates.

¹⁰ Cf. AMARO, Nilo. *Nilo Amaro e seus cantores de ébano*. CD Seleção de Ouro. EMI Brasil: Rio de Janeiro [s.d.]. 1CD, ISSN 724352483624.

Nesse sentido, esse relato, ao mesmo tempo em que revela o professor na sua suposta suscetibilidade, distanciado no tempo, faz emergir um apontamento que acreditamos ser fundamental no trabalho pedagógico, ainda que não prioritariamente determinante deste: o interesse dos estudantes. Como é possível mensurar interesses em um pequeno episódio? Que aspectos estão em jogo quando há recusa, transgressões e os contrapontos ficam tão evidentes ao professor? Como a questão do escutar pode ser problematizada no intuito de aprimorar as relações ao redor de uma *escuta* musical?

Trazemos então para reflexão algumas passagens que se articulam em maior ou menor grau à questão. Refletindo sobre o lugar do professor (de música) no mundo contemporâneo, Schafer (1991, p. 282) afirma que “não há mais professores, apenas uma comunidade de alunos”, e “o que é ensinado provavelmente importa menos com o espírito com que é comunicado e recebido”.

Da semiologia da Música, Meyer (1956) se debruça a estudar os tipos de significado em música (musicais e extramusicais) e trata da questão da audição como um fenômeno complexo e que envolve níveis de profundidade, familiaridade e deleite. Lazzarin (2004), ao analisar criticamente duas “filosofias” da música que se põem em debate, apresenta que, na Filosofia da Educação Musical (REIMER¹¹, 2003;1970 apud LAZZARIN, 2004), o ouvir constitui a principal atividade da experiência musical e consiste na contemplação estética para educação do sentimento, proposta essa inspirada nas ideias da filósofa S. Langer (1895-1985).

Por outro lado, focado em uma abordagem multicultural, Elliott¹² (1995 apud Lazzarin, 2004) se contrapõe a essa perspectiva ao considerar que ela “reitera a abordagem de música como um produto, incluindo a possibilidade temerária do ouvir apassivado” (p. 138), um “ouvir simplesmente casual genérico (*listening*) ou contemplativo e desinteressado (*listening to*)” (p. 99).

Assim como o fazer musical, Elliott entende a audição como um conhecimento procedural no qual “o ouvir inteligente supõe a atitude ativa de procura (*listening for*)”. Da mesma forma, considera “tanto o fazer música como ouvi-la como formas de pensar e saber em ação, na maioria das vezes através de processos não verbais, mas de forma tácita dinâmica” (Ibid., p. 99).

¹¹ Cf. REIMER, Bennett. *A philosophy of music education: advancing the vision*. New Jersey: Prentice Hall, 2003; REIMER, Bennett. *A philosophy of music education*. New Jersey: Prentice Hall, 1970.

¹² Cf. ELIOTT, David. *Music matters: A new philosophy of music education*. Oxford: University Press, 1995.

Green (2012, p. 6-7), estabelecendo um diálogo entre o ensino de música na escola e a prática do músico popular, comenta que na *escuta* há dois extremos: uma *escuta* proposital, consciente, para adaptar-se a práticas próprias, e uma “escuta distraída”, na qual a música está em segundo plano: não há orientação a ouvi-la, mas esta penetra na mente de forma inconsciente.

Contudo, ainda que todas as considerações nos auxiliem como balizadores para pensarmos nossa prática, compreender o ouvinte nas suas especificidades sejam elas etárias, sociais ou culturais se faz mister, na medida em que entendemos Música como uma organização humana do som (BLACKING, 1973).

Brito (2003, p. 187) qualifica uma *escuta* sonora e musical para as crianças definindo-a: “escutar é perceber e entender os sons por meio do sentido da audição, detalhando e tomando consciência do fato sonoro. Mais que ouvir (um processo puramente fisiológico), escutar implica detalhar, tomar consciência do fato sonoro”.

A tomada de consciência é um aspecto significativo para a autora, fundamentada em Koellreutter, que por sua vez, tem na consciência do fato musical e sonoro um papel fundamental na formação musical do homem. Tal conscientização é concebida como um inter-relacionamento constante com as coisas à volta, como um ato criativo de integração.

Os estudantes aos quais estamos nos referindo são crianças na faixa etária de 7 a 8 anos. Benjamin (1987), ao narrar aspectos da sua infância na cidade de Berlim, através de seu olhar como adulto, revela-nos a potencialidade da infância e suas inúmeras singularidades para além de um universo e expectativas do mundo adulto. As crianças nos surpreendem a cada vez que pensam, agem, subvertem a ordem, se pronunciam e ressignificam as coisas à sua volta, fazendo emergir as contradições do nosso próprio cotidiano, como no acontecimento relatado.

Se foi possível, com a chancela do projeto da escola, considerar bastante interessante o material, então por que as crianças recusariam de pronto a proposta, sem que tivesse sido percebido qualquer episódio que conduzisse a isso?

Pensemos a criança como uma categoria social de interlocução (PEREIRA, 2012) e suas especificidades. Segundo Vigotski (2008), a brincadeira, com regras, é constituída de um paradoxo em que a criança faz o que mais deseja, pois a brincadeira está ligada à satisfação, ao mesmo tempo em que se submete às regras tendo que recusar justamente aquilo que deseja, condição para uma satisfação máxima no desenrolar da

brincadeira. De certa forma, até que ponto a *escuta* na música pode ser também jogo, imprimindo então pressupostos de satisfação e regras (e suas transgressões)?

Pensemos ainda quantas formas diferentes de *escuta* se realizam, extrapolando uma maneira convencional de contemplação estética, ainda que tal experiência seja extremamente significativa, em especial, em acompanhar as formas sonoras em movimento, em suas imanências.

A *escuta* como interesse é algo complexo e multifatorial, experiência que disponibiliza tanto significados musicais como extramusicais em uma unidade, onde cada ouvinte, na sua experiência, extrairá o que melhor lhe convier. Aquele com formação musical poderá ouvir uma sequência harmônica. Já o leigo poderá “ouvir” uma lembrança emotiva, por exemplo (MEYER, 1956).

Ainda que reconheçamos que, na contemporaneidade, os professores e pesquisadores não param de aprender, ao conceber “uma comunidade de alunos”, questionamos em que medida é possível tornar atividades musicais mais interessantes, levando em consideração as especificidades de crianças e pré-adolescentes.

Em busca de um acabamento a essa brevíssima reflexão, continuamos a relatar o ocorrido. Então, após a veemente recusa, propusemos que os alunos escolhessem músicas para serem cantadas e acompanhadas por nosso violão e por instrumentos de percussão.

Swanwick (2003) aponta para o discurso musical dos alunos como um dos princípios fundamentais da Educação Musical. O autor ainda nos lembra de reconhecer os significados atribuídos às músicas pelos alunos. Em círculo e sentados ao chão, iniciamos uma rodada de músicas preferidas. Das 23 crianças, metade delas propuseram músicas¹³ que foram cantadas pela maioria com empolgação.

Assim, algumas questões se revelam: seria importante uma contextualização mais profunda sobre o tema antes de apresentar determinada música? Ou, na verdade, o que alunos estão a responder, com suas posturas de *escuta*, não seria um “grito” por incluí-los nesse contexto? Não seria um pedido para oferecer-lhes uma *escuta*, como fora realizado na segunda etapa ao cantarmos suas preferências? Seria o caso de, não apenas, reconhecer os significados atribuídos às músicas pelo estudante, mas antes disso, reconhecer o *outro* de fato?

¹³ Preferimos trazer a identificação dos gêneros musicais de acordo como foram apresentados pelos próprios alunos, com suas palavras: pagode, sertanejo, funk, pop rock nacional e internacional e MPB. Na ocasião, todas as músicas apresentadas eram de grande veiculação na mídia.

Relato III – Gosto musical se discute?¹⁴

A atividade relatada a seguir aconteceu em três aulas nos meses de fevereiro e março de 2011, em turmas do 7º e 8º anos do *Campus* São Cristóvão II. Vejamos:

Ao recebermos os alunos no início do ano, como tarefa inicial, compartilhamos momentos de descontração, de descobertas e de reflexão sobre o que nos leva a gostar ou mesmo rechaçar determinados gêneros, artistas e grupos musicais. Essa atividade, pela importância e teor que assumiu, pôde alavancar inúmeros desdobramentos nas aulas subsequentes e, até mesmo, nas relações que se construíram ao longo de todo o ano.

O que acontece quando não se respeita o outro, sua opinião, gostos, enfim, quando não se considera toda a diversidade que é inerente aos jovens e ao ambiente escolar no qual se inserem? Quais os limites e quais as alternativas de confluências? Será que gosto não se discute?

Acreditamos que, em uma atividade desse tipo, as possibilidades de troca, de saberes e, sendo assim, de aprendizagem não somente musical são muitas e inesgotáveis. O que implica, além do ensino musical propriamente dito, a construção de cidadania e de relações saudáveis que serão levadas e multiplicadas por toda a vida do educando.

Após levantamento dos gêneros e artistas de que os alunos mais gostavam e os de que menos gostavam, abriu-se uma breve discussão para que pudéssemos entender/escutar o porquê do agrado e também do desagrado de tais indicações.

Não esgotando e não querendo, naquele primeiro momento, fechar a questão, pedimos que trouxessem nas duas aulas seguintes duas músicas de que mais gostassem. O princípio foi o de que todos pudessem mostrar, sem restrições, suas músicas, e que, em contrapartida, também escutassem as dos colegas, inclusive as do professor. Como o tempo era exíguo, foram tocados apenas trechos dos áudios, já que duas músicas para cada um dos trinta e cinco alunos e para o professor corresponderiam a cerca de 250 minutos de execução musical. Essas músicas foram trazidas em CD, pen drive e celular. Na sequência, foram salvas e reproduzidas no computador do professor, que estava ligado a uma caixa de som.

¹⁴ Prof. Roberto Stepheson Anchiêta Machado.

Inevitavelmente, à medida que as músicas eram tocadas, os alunos e grupos se manifestavam enfaticamente, demonstrando o agrado, e, mais ainda, o desagrado por determinado gênero e/ou artista.

Mas esse levante foi preponderante para retomar a discussão iniciada na primeira aula, possibilitando que todos percebessem, e assim procurassem entender e aceitar, a impossibilidade de assentimento incondicional nos gostos musicais. Até porque, mesmo pertencentes à série escolar idêntica e com coincidência de idades, os alunos vinham de distintas formações – familiares e grupos de amigos – e engajamento sociocultural diferenciado. De qualquer forma, naqueles momentos o que os unia era a amizade, o colégio e a música, algo muito maior e instigante.

Dáí, frente ao exposto até então, levantamos questões que puderam ser discutidas e entendidas naquele momento ou, até mesmo, posteriormente: por que não parar em algum momento da vida para escutar um tipo de música que não estavam habituados? O fato de não gostar de determinado gênero musical ou artista me dá o direito de impedir uma música de ser executada? Há a obrigatoriedade de que todo mundo tenha o mesmo gosto?

A reflexão despertada, certamente, foi muito mais importante do que as respostas dadas, muitas atreladas às suas vivências e influências. Isso permitiu que pudessem ser escutadas e trabalhadas as mais distintas músicas nas aulas que se seguiram, além de contribuir para uma conscientização mais crítica frente à situação (SEKEFF, 2002).

Quando pertinente, retomava-se a discussão, contribuindo para solucionar problemas ocasionais ou ainda para ajudar na evolução e entendimento das exemplificações levantadas, de acordo com os temas dos conteúdos programáticos da disciplina e necessidades das aulas.

Sendo assim, abria-se um relevante espaço de diálogos e de *escutas*, musicais ou não, propiciando ao alunado experiências singulares, perfeitamente integradas ao processo cognitivo a que foram imersos (SWANWICK, 2003). Corroborando com o autor, podemos ainda dizer que um dos principais intuitos da Educação Musical é “trazer a conversação musical do fundo de nossa consciência para o primeiro plano” (Ibid., p. 50), situação verificada no relato aqui apresentado.

Considerações finais

Os três relatos trouxeram experiências que permitiram a ampliação da *escuta* dos alunos, a partir de seus gostos musicais ou através da criação musical. Vale ressaltar que o trabalho com a *escuta* esteve articulado ao executar, apreciar e contextualizar.

A partir das experiências, vimos que as atividades que envolveram a *escuta* despertaram o senso crítico dos alunos, estenderam o universo musical, possibilitaram o trabalho em grupo (confrontando identidades), considerando também o ambiente sociocultural do qual provinham.

Ao escolher determinados gêneros, ao refutar canções apresentadas e ao participar de uma atividade de criação, entendemos que, em primeiro lugar, os alunos se pautam na sua *escuta* particular, vivenciada, pois esta é condicionada e construída culturalmente. Cabe ao educador musical realizar essa mediação, inclusive com ele próprio, assumindo-se e inserindo-se em todo o processo de trocas e de aprendizagem.

O GEAPEM chegou ao tema gerador por ter sido constatado que seus integrantes, de alguma forma, desenvolveram atividades nesse sentido. A *escuta* permitiu ainda que fossem alavancadas importantes discussões, inclusive conceituais e pedagógicas, tanto para este relato com abordagens teóricas, quanto para a prática pedagógica dos professores envolvidos.

Trabalhar com diferentes *escutas* não é tarefa fácil, pois implica assentimentos e respeito à diversidade. Esperamos que os desafios aqui apontados possam trazer contribuições para outros relatos ou para atividades de Educação Musical que guardem similaridades e identificação.

Referências

- BENJAMIN, Walter. Infância em Berlim por volta de 1900. In: _____. *Obras Escolhidas II*: Rua de Mão Única. São Paulo: Brasiliense, 1987.
- BLACKING, John. *How musical is man?* Washington: University of Washington Press, 1973.
- BRITO, Teca. *Música na educação infantil*: propostas para formação integral da criança. 2. ed. São Paulo: Peirópolis, 2003.
- GREEN, Lucy. *Music informal learning and the school: a new classroom pedagogy*. Aldershot: Ashgate, 2012.
- LAZZARIN, Luiz. *Uma compreensão da experiência com música através da crítica de duas 'filosofias' da educação musical*. Porto Alegre, 2004. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

- MEYER, Leonard. *Emotion and meaning in music*. Chicago: University of Chicago Press, 1956.
- PEREIRA, Rita R. Um pequeno mundo próprio inserido num mundo maior. In: PEREIRA, Rita; MACEDO, Nélia (orgs). *Infância em pesquisa*. Rio de Janeiro: Ed. Nau, 2012. p. 25-58.
- PERRENOUD, Philippe. *Pedagogia diferenciada: das intenções à ação*. Tradução de Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- SCHAEFFER, Pierre. *Tratado dos objetos sonoros: ensaio interdisciplinar*. Tradução de Ivo Martinazzo. Brasília: UnB, 1993.
- SCHAFER, Murray. *O ouvido pensante*. Tradução de Marisa French O. Fonterrada, Magda R. Gomes da Silva e Maria Lúcia Pascoal. São Paulo: UNESP, 1991.
- SEKEFF, Maria de Lourdes. *Da música: seus usos e recursos*. São Paulo: UNESP, 2002.
- SWANWICK, Keith. *Ensinando música musicalmente*. Tradução de Alda Oliveira e Cristina Tourinho. São Paulo: Moderna, 2003.
- VIGOTSKI, Lev. A brincadeira e o seu papel no desenvolvimento psíquico da criança. Tradução de Zoia Prestes, Elizabeth Tunes, Patrícia Pederiva, Janine Mundim e Eric Alberto Lima de Oliveira. *Revista Virtual de Gestão de Iniciativas Sociais*, n. 8, Coppe, UFRJ, 2008.