

MEDIANDO AS ESCUTAS MUSICAIS DOS JOVENS: UMA PROPOSTA PARA A EDUCAÇÃO MUSICAL NA ESCOLA REGULAR

Helena Lopes da Silva¹

Resumo

Esse artigo propõe reflexões acerca dos sentidos das aulas de música para os anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio. O “estado da arte” das pesquisas brasileiras envolvendo juventude, música e escola (ARROYO, 2009; MIRANDA; SILVA, 2013); a legalização do ensino de música como conteúdo obrigatório para a educação básica (Lei 11.769/08); e o Projeto de Resolução (CNE/CEB, 2013), que propõe a institucionalização da música como disciplina curricular obrigatória, indicam a necessidade de sistematização de propostas de educação musical para a juventude. A partir da perspectiva sociológica da Pedagogia Musical (GREEN, A-M., 1987; PIATTI, 1994; KRAEMER, 2000), que compreende as relações simbólicas que os jovens mantêm com as suas escolhas musicais como o objetivo central para uma proposta de ensino e aprendizagem na escola regular, a perspectiva de mediação das escutas musicais (GREEN, 1997) é sugerida como uma possibilidade para as aulas de música.

Palavras-chave: Música; Jovens; Escola; Escuta; Mediação

1 INTRODUÇÃO

Embora a Lei 11.769/08 tenha instituído a música como um conteúdo obrigatório da educação básica nos anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio, ela continua aparentemente sendo desconsiderada, talvez pela urgência do ensino de determinadas disciplinas consideradas “importantes” no currículo das escolas.

¹ Helena Lopes da Silva. Mestre e Doutora em Música pelo PPG Música - Mestrado e Doutorado (UFRGS). Professora efetiva do Curso de Licenciatura em Música da Escola de Música da Universidade do Estado de Minas Gerais (Esmu/UEMG). Rua Riachuelo, 1351 - Padre Eustáquio. Belo Horizonte - MG, Brasil.. CEP 30720-060. Email: helopesster@gmail.com

Recentemente foi aprovado o parecer sobre o Projeto de Resolução proposto pelo Conselho Nacional de Educação através da Câmara de Educação Básica (CNE/CEB, 2013. Aguardando homologação), o qual prevê a institucionalização da Música não mais como um conteúdo, mas como uma disciplina obrigatória do currículo escolar.

Queiroz (2014) afirma que a aprovação desse Projeto traz um panorama positivo para a operacionalização do ensino de música na escola no contexto brasileiro, e o analisa a partir de oito eixos por ele considerados como centrais:

1) a definição de competências e estratégias para os diferentes segmentos educacionais, o que exigirá um trabalho conjunto, em rede, para a operacionalização do ensino de música em todas as escolas; **2) a necessidade de atuação do professor específico da área, formado em cursos específicos de licenciatura em música;** **3) a abertura para a participação, em projetos musicais da escola, de mestres da cultura popular, músicos e outros profissionais relacionados à prática musical;** **4) a inclusão do ensino de música em cursos de pedagogia, a fim de habilitar os docentes que atuam na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental;** **5) a inserção da música no projeto pedagógico da escola como conteúdo curricular, oferecido a todos os alunos;** **6) a necessidade de adequação estrutural das escolas para que possam contemplar as demandas da área de música;** **7) a realização de concursos específicos para a contratação de licenciados em música, em todo o território nacional;** **8) a proposição, implementação e avaliação de Planos Estaduais, Distrital e Municipais para implementação do ensino de música nas diferentes redes de ensino (QUEIROZ, 2014, p. 6. Disponível em: www.abemeduacaomusical.com.br. Acesso em: 27 jan. 2014. Grifos meus.).**

Os destaques feitos por mim na análise de Queiroz (2014) - **competências e estratégias para os diferentes segmentos e a música como componente curricular obrigatório para todos os alunos** – incluem o ensino de música como disciplina obrigatória para os anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio, pois os mesmos fazem parte do que chamamos de educação básica. O destaque - **abertura das escolas para saberes musicais informais** – parece tangenciar alguma proposta para o ensino de música para a juventude, mas não especifica. Por outro lado, o parecer sobre o Projeto de Resolução (CNE/CEB, 2013) que aguarda homologação, estabelece diretrizes específicas para a formação de professores que irão atuar nos anos iniciais do Ensino Fundamental e Educação Infantil:

No que se refere à formação inicial, por exemplo, é fundamental que os cursos que habilitam para a docência na área do ensino de Música invistam mais na **preparação pedagógica dos futuros professores**. Com a mesma finalidade, os **cursos de Pedagogia devem incluir em seus desenhos curriculares conteúdos relacionados ao ensino de Música para a docência na Educação Infantil e no**

Ensino Fundamental (Parecer CNE/CEB, Nº 12/2013, p. 5. Disponível em www.abemeducacaomusical.com.br. Acesso: 27 jan. 2014. **Grifos meus**).

Poderíamos inferir que a ausência do ensino de música na grade curricular das escolas por mais de três décadas, especialmente nos anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio, tenha causado essa evidente falta de proposição metodológica para os referidos segmentos.

Arroyo (2009) realizou um mapeamento acerca das temáticas juventude, música e escola presentes na produção discente dos cursos de pós-graduação em música no Brasil e constatou que apesar de ainda ser uma produção “tímida”, tem crescido bastante desde 1996². A autora afirma que “a abordagem sociocultural se consolidou na área de educação musical”, e que embora essa perspectiva tenha representado “uma virada epistemológica nesse campo de conhecimento, precisa ir além das descrições em sua produção.” Arroyo aponta para a necessidade de se avançar em direção à concretização de propostas de ensino e aprendizagem de música para o segmento do qual os jovens fazem parte na escola regular, e para isso propõe a “análise crítica, retrospectiva e prospectiva de pesquisas como elemento decisivo no aprimoramento investigativo” (p. 61).

Assim como o trabalho de Arroyo (2009), a pesquisa em andamento “Saberes, conhecimentos, práticas e metodologias do ensino de música para jovens em espaços formais e não formais: Uma análise da produção acadêmica brasileira de Educação Musical” (MIRANDA e SILVA, 2013), propõe contribuir para o aprofundamento da discussão sobre educação musical e juventude a partir do mapeamento dos artigos produzidos em duas revistas acadêmicas representativas da área (ABEM³ e ANPPOM⁴) e em uma revista da área da Educação (ANPEd⁵). Nessas revistas interessamo-nos em reconhecer e analisar os trabalhos que tratam dos saberes, conhecimentos, práticas e metodologias do ensino de música construídos em espaços formais e não formais frequentados por jovens. O interesse maior desse estudo foi a premente necessidade da área de educação musical encontrar caminhos metodológicos possíveis para a implementação da lei 11.769/08, especialmente para os anos finais do Ensino Fundamental e Médio.

² Arroyo (2009) mapeou 101 trabalhos sobre música, juventude e escola entre 1996 e 2007, ano em que concluiu a sua pesquisa.

³ ABEM: Associação Brasileira de Educação Musical

⁴ ANPPOM: Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música.

⁵ ANPEd: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação.

Os resultados parciais apontam para uma falta de clareza conceitual por parte dos autores acerca dos termos - saberes, conhecimentos, práticas e metodologias - sendo esses utilizados como sinônimos em grande parte dos textos analisados. Inferimos que a falta de clareza conceitual pode acarretar em uma fragilidade no entendimento e na realização de propostas de educação musical dirigidas aos jovens, em diferentes contextos, por parte dos educadores, o que pode se tornar um obstáculo para a realização da transposição didática na aula de música.

Frente ao breve “estado da arte” mostrado pelas pesquisas envolvendo juventude, música e escola (ARROYO, 2009; MIRANDA e SILVA, 2013); à legalização do ensino de música como conteúdo obrigatório para a educação básica (Lei 11.769/08); e ao Projeto de Resolução (CNE/CEB, 2013), podemos concluir que o momento atual demanda a sistematização de propostas de educação musical para a juventude.

A seguir, apresento duas cenas, a primeira retirada de minha dissertação de mestrado intitulada “Música no espaço escolar e a construção da identidade de gênero: Um estudo de caso” (SILVA, 2000), que teve como campo empírico as aulas de música do último ano do Ensino Fundamental de uma escola pública de Porto Alegre, RS; e a segunda, retirada de minha tese de doutorado, intitulada “Sentidos de uma pedagogia musical na Escola Aberta: Um estudo de caso na Escola Aberta Chapéu do Sol, Porto Alegre, RS” (SILVA, 2009), que teve como campo empírico as oficinas de *hip-hop* realizadas durante os finais de semana em uma escola pública situada na periferia da cidade. Escolhi essas duas cenas para introduzir questões relativas às especificidades e complexidades do ensino de música para a juventude em dois espaços institucionalmente idênticos, a escola regular e a escola aberta⁶.

Cena 1: “Quem tem argumento, fala. Quem não tem, não fala...”

Naquele dia, a professora de música havia convidado um grupo de ex-alunos da escola para virem conversar sobre a questão da construção do gosto musical com seus atuais alunos que cursavam o último ano do Ensino Fundamental. Esse grupo de ex-alunos era integrante de uma banda de rock, a qual, segundo eles, estava em fase de profissionalização. Os roqueiros [como eles se autodenominavam] iniciaram se apresentando e em seguida responderam à primeira pergunta feita por Pantera⁷: “Que tipo de música vocês ouvem?” “Rock pesado. Quanto mais pesado, melhor!”, respondeu um

⁶ O Programa *Escola Aberta* (UNESCO/MEC) consiste na abertura das escolas públicas aos finais de semana como alternativa para a reversão do quadro de violência e a construção de espaços de cidadania para os jovens e para as comunidades consideradas em situação de vulnerabilidade social.

⁷ Todos os nomes próprios do excerto são fictícios e foram escolhidos pelos participantes da pesquisa.

dos roqueiros. Em seguida, os integrantes começaram a falar sobre grupos de rock "bons" e "descartáveis", de acordo com seus critérios de classificação.

Gigio pergunta: O que vocês acham do pagode?

Fernanda, apreciadora desse gênero musical, implora, falando baixinho: Ai, não começa, Gigio...

O roqueiro, prontamente responde: Eu não gosto de pagode! Primeiro, que pagode não existe! É uma imitação mal feita de samba para ganhar dinheiro! Quais são as bandas que tu gosta? (pergunta para Fernanda)

Fernanda: [o grupo] "Só pra Contrariar!" (SPC)⁸.

Roqueiro afirma: É uma banda descartável!

Fernanda (rindo, sem graça, rebate, falando baixo): Não, não é!

Roqueiro: Tu vai me desculpar, mas é! Por que tu acha que não?

Jack, do outro lado da sala, retruca: "Porque eles são bonitos!" (risos)

Roqueiro: Não, fala sério! Eu tenho opinião, agora eu quero saber por que tu gosta! Tem alguma razão ou tu simplesmente gosta?

Fernanda responde, murmurando: Eu gosto!

O roqueiro esclarece: Deixa eu te contar que te empurraram uma coisa e tu aceitou!

Fernanda, quase inaudivelmente, explica: Eu gosto de tudo que é tipo de música. Eu gosto de dançar. Agora eu vou ter que ficar só mexendo a cabeça? (imita o movimento frenético com a cabeça que os apreciadores de rock pesado costumam fazer para acompanhar esse estilo musical).

Não convencido da explicação dada por Fernanda, o roqueiro diz: Eu acho que tá faltando um argumento aí. Tá faltando um por quê, sabe? Se tu me perguntar qualquer uma das bandas que eu gosto, eu te digo! Quem tem argumento, fala. Quem não tem, não fala...

A turma silencia. Fernanda tenta disfarçar seu constrangimento. Os roqueiros retomam a palavra, expondo seus argumentos sobre "bandas boas e bandas descartáveis". (SILVA, 2000, Excerto de Diário de Campo).

Embora concluída há quatorze anos atrás, considero atual a problemática trazida por essa cena. Nesse estudo, pude compreender que a temática gênero é inerente a qualquer discussão que envolva juventude e música, especialmente às questões referentes à construção do gosto e/ou escolhas musicais. Como esclarece Green (1997):

Gênero não está somente incorporado em práticas musicais, em delineações extramusicais ou no discurso referente à música; a delineação do gênero se dá dentro da experiência musical em si, e nessa perspectiva, tal fato afeta nossa experiência musical auditiva. (GREEN, 1997, p. 186).

Ciente de que as implicações de gênero estarão sempre imbricadas com a temática juventude e música, nesse artigo optei por não trazê-la como foco principal pelo fato de estar

⁸ Só Pra Contrariar (SPC): Grupo de pagode criado em Uberlândia (MG) em 1989.

afastada da literatura atual e também por considerar ter produzido um número razoável de publicações sobre o tema (SILVA, 2002, 2004, 2006).

Embora no excerto apresentado, o aspecto mais evidente esteja relacionado à desigualdade de gênero presente no diálogo entre os sujeitos, foi possível vislumbrar também, um aspecto que diz respeito à presença do discurso absoluto sobre o objeto musical, destituído das relações sociais dos sujeitos com o mesmo. Nesse sentido, a cena acima aponta para a importância das práticas e dos saberes musicais não formais protagonizados pelos jovens e para a urgência da compreensão, valorização e inclusão desses na escola regular.

A presença de um discurso tendencioso e absolutista dos roqueiros sobre as músicas e as práticas das jovens presentes, revela o que Piatti (1994) define como concepção de educação musical “conteudista”, a qual, segundo o autor, advém da natureza dos discursos pedagógicos sobre música, e que compreendem pedagogia da música como “a maneira de ensinar música” a partir da visão do objeto musical como *ponto focal*, relacionada a “um determinado sistema musical, ao qual corresponde um determinado sistema de valor” (p. 23-24).

Embora em outro contexto e em outra proposta educativa, o mesmo tipo de discurso se fez presente na maior parte das entrevistas realizadas com os participantes da pesquisa feita na Escola Aberta⁹, em especial, nas falas dos coordenadores do Programa e dosicineiros de música entrevistados.

Cena 2: “Cultura musical”

Gestor da UNESCO: [...] quando penso num país musical, penso num filme do Bergman [cineasta], por exemplo, onde todo mundo toca e toca muito bem! (risos) E isso é interessante porque no Brasil, todo mundo [gosta de música]! Tem interesse, tem vontade, mas falta teoria, faltam instrumentos. O cara quer tocar saxofone: quanto custa? Impossível! Esquece! Uma pessoa pobre nunca vai tocar saxofone no Brasil! E tem uma outra coisa, a educação brasileira de português e matemática, está entre as piores do mundo. As pessoas não sabem ler português, não sabem entender uma conta, não sabem ler bolinha numa pauta! (risos). Isso, certamente, **quando se fala em cultura musical se pretende significar uma cultura mais forte do que a do batuque na caixinha de fósforo! É importante que, nesse contexto [Escola Aberta], as pessoas sejam alfabetizadas musicalmente!** (SILVA, 2009. Entrevista. *Grifos meus.*).

⁹ Nessa pesquisa foram entrevistados doze jovens, doisicineiros de música, umicineiro de dança, o coordenador de música, a coordenadora da Escola Aberta Chapéu do Sol, a coordenadora da rádio escolar Chapéu do Sol e dois gestores contratados pela UNESCO para gerenciar as oficinas realizadas nas escolas participantes do Programa em Porto Alegre.

Oficineiro de música: (...) *eu não queria ficar batendo nessa mesma tecla [referindo-se ao rap], né? Eu queria trazer uma informação nova pra eles [jovens que frequentavam a oficina de música]. Com esses estilos que eu conhecia, que é samba, bossa... Só que não sabia como fazer eles assimilarem essa informação, que é chata pra eles porque é uma informação difícil, né? Não só pra eles, por causa da condição socioeconômica... Pra todo mundo é difícil [essa "informação musical"] hoje em dia, né? Não se escuta em nenhuma rádio, não tá nas "top 40" das emissoras [referindo-se às músicas mais tocadas nas emissoras de rádio], então não tem como assimilar. Se tu não for atrás, essa informação [musical], tu não consegue. Então a ideia que eu tive foi misturar com a informação habitual deles [rap e funk] e tentar unir uma coisa a outra... **Que nem quando tu vai dar remédio pra criança! Tu vai dar xarope tu tem que botar um aroma de cereja pra eles gostarem, se não, tu não consegue!** (SILVA, 2009. Entrevista. *Grifos meus.*).*

Em seu estudo sobre o *rap* e o *funk* na socialização de jovens da periferia de Belo Horizonte, MG, Dayrell (2002) afirma que só podemos compreender os significados atribuídos a esses estilos musicais se considerarmos “as relações que os jovens estabelecem e os significados que atribuem ao conjunto de experiências que vivenciam”, em relação ao contexto social em que vivem (p. 175). Durante a sua pesquisa, o autor constatou “um conjunto de significados comuns” aos estilos musicais *rap* e *funk*:

Um primeiro aspecto diz respeito ao exercício da criatividade. Os estilos *rap* e *funk* possibilitam que esses jovens se introduzam na cena pública para além da figura do espectador passivo, colocando-se como criadores ativos (...). Dessa forma, a experiência nos grupos musicais assume um valor em si, como exercício da potencialidade humana. (...) O outro aspecto diz respeito à dimensão da escolha. O *rap* e o *funk* se colocam como um dos poucos espaços onde os jovens puderam exercer o direito a escolhas, elaborando modos de vida distintos e ampliando o leque das experiências vividas. (...) Outra dimensão é a possibilidade que esses estilos proporcionam de vivência da condição juvenil. Para a maioria desses jovens, os estilos funcionaram como um rito de passagem para a juventude, fornecendo elementos simbólicos, expressos na roupa, no visual ou na dança, para que pudessem construir uma identidade juvenil. (DAYRELL, 2002, p. 5-6).

Para Dayrell (2002), o *rap* e o *funk* são instrumentos de reivindicação dos jovens para poderem viver plenamente a sua juventude e contribuem para “dar um sentido à vida de cada um, num contexto onde se vêem relegados a uma vida sem sentido” (ibid.).

Embora a proposta do Programa Escola Aberta fosse ressignificar o espaço escolar para além da estrutura institucional da escola pública regular, e para isso elegeu a necessidade de encurtar as distâncias existentes entre os jovens e a escola através da transformação desse espaço em um “ambiente mais atrativo e participativo para os jovens” como um de seus

principais desafios (NOLETO, 2008, p. 20), percebe-se nas falas dos entrevistados uma concepção contrária ao pressuposto do Programa. Os excertos das entrevistas revelam um olhar preconceituoso sobre as práticas musicais dos jovens que frequentavam as oficinas de música da Escola Aberta, bem como uma concepção singular sobre o conceito de cultura.

Na visão dos entrevistados, apenas o cânone musical erudito e popular era considerado como cultura e, portanto, tornava-se legitimado para ser ensinado nas oficinas de música. Para eles, os sentidos construídos através das práticas musicais dos jovens da Escola Aberta nada tinham a ver com as suas concepções de educação musical. Mais uma vez, os discursos acerca do ensino de música e do papel da música na escola nos remetem à crítica feita por Piatti (1994) em relação à natureza dos discursos pedagógicos sobre música, os quais associam pedagogia à maneira (singular) de ensinar música.

Como contraposição ao modelo conteudista e disciplinar, Piatti (1994) adere ao modelo complexo ou modelo relacional de pedagogia da música:

[...] devo declarar a minha preferência pelo segundo modelo, centrado na concessão da educação como relação, como troca de experiência, em contextos não pré-determinados, que sabem valorizar a ocasião do cotidiano e que propiciam amplo espaço à pesquisa, à criatividade, à fantasia. Tal preferência é determinada pela convenção de que modelo igual privilegia as pessoas, com as suas potencialidades e as suas carências, com as suas necessidades e os seus desejos, a sua integridade de mente e corpo, as suas expectativas e as suas aspirações. O ponto focal, então, se desloca da disciplina mais ou menos formalizada para as pessoas historicamente inseridas em contextos e situações existenciais e que nos interpelam como homens e como cidadãos, antes que como músicos. (PIATTI, 1994, p. 25).

Na mesma direção de Piatti (1994), Kraemer (2000) afirma que “a pedagogia da música divide com a pedagogia a consideração do homem sob os aspectos da educação e formação, do ensino e aprendizagem, da instrução e didáticos” (p. 61). Para Piatti (1994) e Kraemer (2000), a pedagogia da música é uma área na qual a música em si não pode ser o ponto focal, mas um objeto de conhecimento a serviço das diferentes necessidades humanas, em diferentes contextos.

Em relação à inserção das práticas musicais juvenis na escola, Dayrell (2002) ressalta ainda que não basta introduzi-las como “uma atividade extraclasse ou mesmo um apêndice ao currículo, fazendo dessas atividades um meio de ocupar os alunos”, nem mesmo “investir na profissionalização”, pois essa é uma tarefa para a escola especializada em música:

Trata-se de atribuir uma centralidade às diferentes expressões culturais no currículo numa dupla dimensão. Primeiro, considerar que as expressões culturais, seja música, teatro, dança, artes plásticas, dentre outras, constituem a expressão superior das potencialidades que nos constituem como humanos, cada uma delas possibilitando trabalhar ao mesmo tempo com a totalidade das nossas dimensões, tal como o afetivo, o corporal, o cognitivo, etc., possuindo um potencial educativo em si mesmas. Ao mesmo tempo, tais expressões culturais são parte de uma cultura juvenil e, como tal, é nela que o jovem se envolve e se vê refletido. Trabalhar com elas na escola é envolver o jovem pelo prazer e ao mesmo tempo possibilitar que ele próprio se conheça mais e se reconheça como sujeito de uma identidade. (...) (DAYRELL, 2002, p. 8).

Os pressupostos dos autores (PIATTI, 1994; KRAEMER, 2000; DAYRELL, 2002) e os dados das pesquisas apresentados (SILVA, 2000; 2009) nos desafiam a responder ou ao menos refletir sobre questões que vêm sendo discutidas amplamente pela área de educação musical: Aula de música na escola: Para quê? Como? E principalmente: Aula de música na escola para os jovens: Por quê? Para quê? Como?

2 JUVENTUDE, MÚSICA E ESCOLA

Referindo-se à problemática enfrentada em uma experiência como professor de música em uma escola canadense, Schafer (1991) afirma:

Uma vez alguém disse que as duas coisas mais importantes para desenvolver o gosto são: sensibilidade e inteligência. Eu não concordo; diria que são curiosidade e coragem. Curiosidade para procurar o novo e o escondido, coragem para desenvolver seus próprios gostos sem considerar o que os outros podem pensar e dizer. Quem se arrisca a ser ridicularizado pelos seus gostos individuais em música (e isso vai acontecer) demonstra coragem. (SCHAFER, 1991, p. 24).

Concordando com a afirmação do autor, penso que instigar a “curiosidade e a coragem” dos jovens para conhecer novos sons, novas músicas, bem como revelar suas preferências musicais na escola, talvez sejam dos mais importantes objetivos da aula de música nos anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio. Esses aspectos poderiam (e deveriam) ser pensados através da proposição de atividades de apreciação, de execução e de criação musical de diferentes repertórios advindos de culturas diversas, como bem propõem Schafer (1991), Swanwick (2003) e os Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio/Linguagens, Códigos e suas Tecnologias (PCNEM, 1999). Mas na escola, e mais precisamente na aula de música, não podemos falar de gosto musical sem considerarmos os

aspectos relacionados aos jogos de poder travados entre as diferentes “tribos juvenis” a partir da escolha de determinados estilos, bandas ou repertórios musicais, nos quais, muitas vezes, a regra parece ser “me diga o que ouves que te direi quem és”.

Lucy Green (1997) afirma que a compreensão da música a partir de seus significados musicais e extramusicais poderia ser útil para a compreensão das diferentes práticas musicais dos diversos grupos de estudantes na escola, e também revelar “por que estudantes de diferentes grupos se envolvem em certas práticas musicais, por que evitam outras e como respondem à música na sala de aula” (GREEN, 1997, p. 33).

Para melhor esclarecer a questão da construção social da música, Green desenvolveu a teoria sobre significados musicais inerentes e delineados, a qual poderá ajudar a esclarecer determinados comportamentos musicais apresentados pelos jovens na escola. Essa teoria foi desenvolvida pela autora devido ao seu interesse sociológico em compreender “não apenas os bens produzidos, distribuídos e consumidos, os bens culturais, etc.; mas também o *significado* imputado a essas coisas” (GREEN, 1997, p. 27. Grifos da autora).

Green (1997) define significado musical inerente como aquele que lida com “as interrelações dos materiais sonoros, com os sons da música”. Essas interrelações, segundo a autora, “estarão imanentes em todas as peças musicais, mas elas poderão emergir das experiências anteriores do ouvinte, de um número de peças que juntas formam um estilo, subestilo ou gênero” (p. 27-28). Já o conceito de significado musical delineado é referente aos fatos, momentos ou lembranças pessoais que acontecem ou aconteceram em nossas vidas cotidianas e que os associamos a algumas músicas.

Embora a teoria dos significados musicais defina os conceitos separadamente, Green (1997) afirma que “sempre há alguma delimitação em nossa mente como um elemento integrante da nossa experiência de escuta”, pois os dois tipos de significados são “dialeticamente interrelacionados, agindo de maneiras diferentes, afetando a nossa experiência musical e interferindo na construção do nosso discurso sobre música” (p. 29).

A teoria de Green (1997) contribui enormemente para nortear o trabalho a ser desenvolvido na aula de música para jovens, pois além dessa fornecer pistas para o professor compreender a repulsa de alguns jovens ou grupo de jovens a determinados estilos musicais, ela pode ser usada justamente para ampliar a compreensão deles sobre a relatividade da escuta musical, sendo útil para o desenvolvimento de um ambiente de respeito à diversidade musical coletiva e individual entre os colegas da classe.

3 OUTROS SONS, OUTRAS MÚSICAS: A IMPORTÂNCIA DA MULTIPLICIDADE DAS ESCUTAS MUSICAIS PARA A AULA DE MÚSICA.

Como mencionado anteriormente, as preferências musicais dos jovens estão sempre atreladas aos significados musicais sociais, inerentes e delineados (GREEN, 1997), os quais podem estar relacionados à questões de gênero, classe, cultura, etnia, dentre outras. Portanto, as preferências ou gostos musicais dos jovens precisam ser compreendidos em relação às múltiplas escutas musicais possíveis, independente da “qualidade” musical ou do estilo musical em questão - música clássica, contemporânea, popular, eletrônica, étnica, folclórica, etc. – isso porque, cada estilo musical pertence a contextos específicos, os quais demandam, antes de mais nada, uma predisposição individual ou coletiva para a escuta a partir dos sentidos que essas músicas possam vir a fazer para cada um de nós.

A imposição de modelos singulares de escuta musical quase sempre está relacionada a um gosto musical também singular, portanto absoluto e possivelmente tendencioso (“música de qualidade”). Para a promoção de uma escuta ativa e plural torna-se necessário o entendimento e reconhecimento da multiplicidade de escutas musicais possíveis, tais como, a escuta corporal (música e dança intrinsecamente relacionadas); a escuta emocional (ouço músicas que combinam ou reforçam um momento especial de minha vida); a escuta sensorial (ouço música para relaxar ou para me transportar a outros estados emocionais); a escuta difusa (aquela que serve como pano de fundo, para me acompanhar nas tarefas ou mesmo para me acompanhar em momentos de solidão); a escuta delineada (relacionada aos grupos de pertencimento, bandas e ídolos musicais, identidades) ou ainda, a escuta polissêmica (música + imagem + movimento).

A dissertação de mestrado de Popolin (2012, p. 18) “Eu gosto de escutar música todo o dia [...] Todo jovem gosta” – “Escutar música já faz parte da minha vida”: Jovens, escuta diária de música e aprendizagem musical – mostrou que a “intenção dos jovens [entrevistados] durante as suas experiências de escuta não era aprender sobre música, mas ‘estar com a música’ em momentos e circunstâncias que esta tinha sentido para eles”. O autor realizou sua pesquisa com 51 jovens do Ensino Médio, de uma escola pública de Uberlândia, MG, e tinha como questão norteadora compreender o que os jovens aprendem de música nas suas experiências cotidianas de escuta mediadas pelas tecnologias digitais. O autor analisa:

É de se notar que apesar da não intencionalidade em aprender música por meio da atividade cotidiana de escuta, os jovens demonstraram em suas falas, gestos e atitudes que foram adquirindo conhecimentos sobre gêneros e estilos musicais (sonoridades, instrumentação, timbre vocal, ritmo, técnica instrumental, entre outros) além de conhecimentos para usar a música em várias situações da vida cotidiana (regulação do humor, sentimentos; para dar disposição; para fazer alguma coisa; para gerar respostas; e outras.) e ainda aprenderam a responder emocionalmente e corporalmente à música que escutam em meio às circunstâncias socioculturais. Além disso, a prática de escutar música é um dos [aspectos] determinantes da identidade jovem em aspectos como estilo, aparência, linguajar, gestos e comportamentos. (POPOLIN, 2012, p. 109).

Não restam dúvidas de que na grande maioria do tempo em que os jovens escutam música (quase o tempo todo), essa escuta é mediada pela tecnologia, dada a facilidade da portabilidade das mídias eletrônicas (telefone celular, *Ipods*, etc.) em todas as classes sociais.

Iazzetta (2012) explica que o surgimento das “tecnologias de registro e reprodução do som” trouxe uma transformação da escuta:

É a partir dessas tecnologias que se forma o que chamamos de fonografia e com ela uma série de mudanças nos modos de produção e recepção da música. A fonografia não se refere apenas à gravação. Ela consiste num sistema cultural que está baseado na mediação tecnológica (seja ela de natureza mecânica, elétrica ou eletrônica) dos processos de registro, reprodução e difusão musicais. Ela não se confunde com uma tecnologia específica ou com um dispositivo específico. Na essência ela está baseada na possibilidade de representação do som num meio fixo (o disco, o CD, o arquivo de computador), possibilitando que a música seja armazenada, distribuída e reproduzida em situações diferentes daquela em que foi produzida originalmente, **rompendo assim com as relações (e restrições) espaço-temporais que configuram uma apresentação ao vivo.** (IAZZETTA, 2012, p. 13. **Grifos meus**).

O autor ressalta que a tecnologia ampliou o acesso à escuta, pois “com o surgimento das gravações a música se torna quase onipresente, (...) ela está em todos os lugares” (IAZZETTA, 2012, p. 3). O autor afirma também que “nesse cenário a nossa escuta se torna fragmentada e desatenta”:

Temos a ilusão de conhecer muitas músicas. Todas elas, de todas as épocas, de todos os gêneros e todas as culturas estão ao alcance das mãos nas prateleiras das lojas de disco. O ouvinte se tornou então uma espécie de colecionador que conhece não a música, mas fragmentos dela. É capaz de assobiar uma melodia que escutou no rádio, se encantar com um trecho de canção ao passar por uma loja, mas cada vez menos tem tempo e iniciativa de realizar uma escuta atenta e imersiva. (IAZZETTA, 2012, p. 4).

Propiciar uma “escuta atenta e imersiva” parece ser uma das razões para o ensino de música aos jovens que frequentam a escola. São tarefas da educação musical escolar valorizar

a multiplicidade de repertórios musicais e a diversidade de escutas dos jovens, bem como, ampliá-las e aprofundá-las.

A crítica feita por Iazzetta (2012) à falta de aprofundamento da escuta musical na atualidade parece ser um ponto central para a uma proposta de educação musical para os anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio, uma vez que a área tem avançado sobre a importância dos saberes e das práticas musicais dos jovens, mas ainda carece de propostas educativo-musicais sistematizadas para tais segmentos.

Nesse sentido, a “reescuta musical” (BARBOSA, 2012)¹⁰ pode representar um norte para o desenvolvimento de propostas concretas para a ampliação e o aprofundamento das escutas musicais dos jovens no espaço escolar. Barbosa (2012) afirma que o objeto musical é temporal, e, portanto, impossível de ser retido integralmente na experiência de escuta. Afirma ainda que a “apreciação musical tem uma dimensão infinita”, isto é, nunca a escuta da mesma música será igual, pois a cada reescuta, o sujeito descobre algo novo, capta novas nuances, novos detalhes. Nessa direção, o autor ressalta a importância do desenvolvimento da memória musical, e propõe a mediação da escuta pelo professor na qual ele poderá levar seus alunos a identificar algumas transformações do discurso musical.

Essa primeira ampliação da escuta propicia o desenvolvimento da “memória imediata”, o que poderia ser exemplificado pelo sujeito que sabe lidar com a sucessão imediata de sons, como repetir um padrão rítmico ou melódico. Segundo o autor, o nível da memória imediata, embora elementar, é basilar para que possamos caminhar para o desenvolvimento da “memória mais elaborada”, na qual o sujeito desenvolve a capacidade de “saltar no tempo” (quando, por exemplo, somos capazes de escutar ou cantar um fragmento musical ao mesmo tempo em que lembramos de outro fragmento executado anteriormente).

Em um momento posterior aos aspectos da escuta já mencionados, o desenvolvimento da memória imediata e da memória mais elaborada, passaríamos para a tentativa de agrupar mentalmente os elementos musicais percebidos em categorias – frases musicais, modos de condução da instrumentação (solos, texto da canção, elementos musicais que se destacam no tempo musical, entre outros). É importante destacar que, ainda que o exercício de escuta proposto por Barbosa (2012) seja estruturado em possíveis etapas do desenvolvimento perceptivo musical, as categorias de agrupamento dos elementos musicais advém de cada

¹⁰ Informação fornecida em palestra realizada no V Seminário de Música Brasileira e I Seminário de Música Contemporânea – Esmu/UEMG – setembro de 2012.

experiência de escuta, e para isso, é imprescindível que o mediador não proponha um *script a priori*, mas construa tais categorias sempre em diálogo com as subjetividades dos ouvintes.

Para o autor, todas essas etapas – identificação de elementos e organização de categorias – devem conduzir a uma compreensão mais ampla do discurso musical, tanto na dimensão da narrativa formal, em sua continuidade e articulação, quanto na dimensão expressiva, em seus aspectos sensoriais e emocionais. Barbosa (2012) ressalta a importância de que a experiência da escuta busque sempre a integração dos aspectos formais e expressivos para que se alcance a dimensão estética, o valor da experiência musical.

Quando se parte do pressuposto que existe uma “música de qualidade”, a experiência subjetiva da escuta é substituída por uma afirmação determinista, generalizada. Na perspectiva de Piatti (1994) e Kraemer (2000) a música é parte de um jogo de relações sem um centro fixo, relações que consideram pessoas, músicas, contextos, significados. Todo esse processo de construção da escuta precisa dialogar com as experiências individuais e ao mesmo tempo tentar expandir, ampliar essas experiências a partir de uma mediação entre os jovens, o professor, a obra e o contexto.

As questões que se apresentam, são: Que conhecimentos musicais têm os jovens sobre as músicas que escutam cotidianamente? O que pode a aula de música fazer com/a partir dos saberes trazidos pelos jovens através de suas escutas?

Sem a pretensão de oferecer “propostas definitivas” para a aula de música dos anos finais do Ensino Fundamental e para o Ensino Médio, apresentarei brevemente dois projetos, um já realizado e outro em andamento, que tiveram como objetivo principal a formação musical de alunos e de professores não-especialistas desses segmentos de ensino. O primeiro, intitulado “Encontro com o Compositor”¹¹, realizado com crianças da Educação Infantil e Ensino Fundamental (anos iniciais), e o segundo, intitulado “Música na educação de jovens e adultos: Uma ação para a formação de professores e alunos das Escolas Estaduais de Belo Horizonte”¹², um projeto de extensão da Escola de Música da Universidade do Estado de Minas Gerais (Esmu/UEMG) a ser realizado no corrente ano.

Embora o primeiro projeto tenha sido realizado com crianças e professores da Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, o mesmo pode ser redimensionado e adaptado aos anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio, dado o objetivo central do

¹¹ O projeto “Encontro com o compositor” foi idealizado e executado por mim (entre 2000 e 2005) na Escola Projeto, em Porto Alegre, RS. O mesmo continua acontecendo e está em sua 14ª edição.

¹² Projeto de extensão contemplado no Edital PROEXT 2014 (MEC), por mim proposto e coordenado.

mesmo: conhecer a obra musical e a vida de compositores regionais através da atividade de escuta ativa. O segundo projeto foi elaborado especificamente para a formação de jovens e adultos, isto é, amplia o escopo dos segmentos anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio, incluindo a Educação de Jovens e Adultos (EJA). É também um projeto que tem a ampliação da escuta como objetivo principal, e será norteado pela seguinte questão: O que aprendem os jovens e adultos em uma apresentação musical ao vivo?

4 PROJETO “ENCONTRO COM O COMPOSITOR”

Realizado entre 2000 e 2005 durante as aulas de música com os alunos do Ensino Fundamental (anos iniciais), o presente projeto foi estruturado a partir dos seguintes tópicos: objetivos, metodologia e resultados.

4.1 Objetivo geral

Conhecer a vida e a obra de músicos do estado do Rio Grande do Sul.

4.1.1 Objetivos específicos

- Ampliar o repertório musical dos alunos;
- Analisar musicalmente as canções dos artistas convidados através das atividades apreciação, execução e criação musical;
- Compreender as canções a partir de seus contextos de produção e de conversas com o artista;
- Formar ouvintes críticos e conscientes.

4.2 Metodologia

- Reunião de preparação dos professores regentes das turmas da escola para o trabalho a ser desenvolvido com seus alunos durante a semana sobre a obra do compositor;
- Aula de música com o professor especialista com a presença do professor regente (uma vez por semana);
- Encontro presencial das turmas com o compositor estudado;
- Show ao vivo do compositor para a comunidade escolar em algum teatro da cidade.

Após a definição do compositor a ser estudado pelos alunos, e o aceite do mesmo para participar do projeto, o artista comprometia-se a selecionar materiais musicais que considerasse significativo sobre sua carreira (CDs, LPs, DVDs, reportagens, *releases*, etc.), para que eu realizasse a reunião preparatória com os professores. Nessa reunião, propunha aos professores atividades pedagógico-musicais acerca das canções do compositor por mim selecionadas a partir do material analisado, bem como, discutia pontos importantes sobre a carreira, a formação e as influências musicais do mesmo.

Nessa reunião também planejávamos coletivamente as aulas de música que aconteceriam no trimestre, as quais geralmente funcionavam em uma dinâmica dialógica, os professores traziam para a aula de música as produções musicais, danças ou mesmo imagens que os alunos criavam sobre determinadas canções do compositor durante a semana para que eu pudesse contribuir, ora acompanhando-os no teclado, ora propondo outras atividades musicais. Da mesma forma acontecia quando eu propunha uma atividade acerca da canção na aula de música e a mesma era trabalhada e aperfeiçoada durante a semana pelas professoras.

O encontro presencial com o compositor era uma espécie de “entrevista ao vivo” na qual os alunos e professoras faziam o papel de “entrevistadores.” Nessa entrevista, conversávamos sobre a obra e a vida do compositor e, principalmente, tirávamos dúvidas sobre a análise que havíamos feito sobre suas canções (relações entre poesia e música, andamento, instrumentação, fraseado musical, inspirações, etc.) assim como, conversávamos sobre nossas impressões afetivas sobre as mesmas. Além do fato dos alunos terem contato com o compositor, entrevistá-lo, confirmar suas hipóteses acerca das escutas de suas canções, descobrir peculiaridades, eles cantavam algumas de suas canções acompanhados por ele, tiravam fotos, pediam autógrafos e apresentavam as produções musicais, coreográficas, textuais e visuais elaboradas durante o trimestre.

O projeto culminava em uma apresentação ao vivo do compositor em algum teatro da cidade, aberta aos alunos, professores, funcionários, pais e amigos da escola, geralmente, com

participações especiais dos corais da Escola, infantil e adulto (formados por pais e professores).

4.3 Resultados

- Ampliação do repertório musical dos alunos e professores para além das músicas veiculadas comercialmente na mídia;
- Conscientização da produção musical feita em nossa cidade e/ou estado;
- Ampliação dos conhecimentos musicais através da análise das canções realizadas com o próprio compositor;
- Gravação do CD “Músicas e músicos que amamos” (2005), com os corais da Escola e participação especial dos compositores tocando e cantando;
- Envolvimento das famílias com o projeto e com a cena cultural da cidade.

5 PROJETO “MÚSICA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: UMA AÇÃO PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES E ALUNOS DAS ESCOLAS ESTADUAIS DE BELO HORIZONTE¹³”

Além da formação musical dos jovens pertencentes aos anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio, esse projeto propõe também a formação musical dos alunos e professores da Educação de Jovens e Adultos (EJA), pelo fato desse segmento também ser desprovido do acesso à aula de música.

5.1 Objetivo geral

Contribuir para a implementação da Lei 11.769/08 nos Anos Finais do Ensino Fundamental, Ensino Médio e Educação de Jovens e Adultos (EJA) através da preparação de professores e alunos das escolas estaduais de Belo Horizonte para assistirem a uma apresentação musical didática.

¹³ Projeto aprovado no edital PROEXT 2014 (MEC), elaborado e coordenado por mim. Deverá ser executado entre agosto e outubro de 2014, dependendo da liberação dos recursos aprovados.

5.1.1 Objetivos específicos

- Realizar quatro encontros de formação em música com os professores (quatro horas/aula cada), sobre temas e conteúdos musicais relacionados com a apresentação musical didática a ser assistida pelos alunos;
- Apresentar e explorar materiais didáticos para o desenvolvimento da escuta musical dos alunos dos anos finais do Ensino Fundamental, Ensino Médio e EJA e compatíveis com as realidades das escolas estaduais;
- Compreender os processos de ensino e aprendizagem musical - com ênfase na escuta - dos alunos e professores participantes a partir das apresentações musicais (análise dos questionários avaliativos aplicados aos mesmos);
- Contribuir para a sistematização de propostas de ensino e aprendizagem de música para os anos finais do Ensino Fundamental, Ensino Médio e EJA.

5.2 Metodologia

5.2.2 Procedimentos de coleta e análise dos dados

O primeiro passo será obter, junto à Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais, uma listagem atualizada de todos os estabelecimentos estaduais de ensino do sistema de educação básica da cidade de Belo Horizonte, com seus respectivos endereços (junto à Secretaria, serão investigados ainda quais são os dados disponíveis sobre o ensino de música nas escolas estaduais, bem como a possibilidade de coletar documentos referentes à proposta pedagógica da administração vigente e à políticas de formação de professores, documentos curriculares, entre outros).

De posse dos endereços dos estabelecimentos de ensino, serão enviados o resumo do projeto de extensão onde serão explicados os objetivos, procedimentos da pesquisa e as instruções de preenchimento e devolução, e de um envelope de retorno devidamente selado. O acompanhamento do processo de coleta de dados será feito através do monitoramento da taxa de retorno dos professores interessados através de um documento de aceite e do

preenchimento de um questionário acerca de sua formação, tempo de trabalho, área de atuação, experiência musical, concepções acerca do ensino de música na escola regular e motivos que o levam a participar deste projeto de extensão.

5.2.3 Seleção dos professores

Primeiramente, serão selecionados todos os professores que mostrarem interesse e disponibilidade em participar dos quatro encontros de formação que serão realizados aos sábados pela manhã e tarde na Escola de Música da UEMG¹⁴. Posteriormente, caso o número de professores interessados seja elevado, a ponto de inviabilizar o cumprimento do cronograma de execução do projeto, o grupo a ser investigado será delimitado a partir de novos critérios de seleção. Esses critérios serão definidos a partir de certas características encontradas na análise dos questionários, como formação ou tipos de atividades musicais desenvolvidas pelos professores.

5.3 Encontros de formação e apresentações musicais didáticas

Os encontros de formação serão elaborados a partir dos dados advindos das entrevistas semiestruturadas realizadas com os professores que optaram por participar da segunda fase da pesquisa. Esses serão realizados em quatro sábados (a princípio, um encontro por mês) com duração de quatro horas cada. Embora os temas dos encontros serão planejados a partir da análise dos questionários iniciais - aplicados aos professores com o objetivo de atender as principais demandas teóricas e práticas dos mesmos, e também corresponder à temática e aos conteúdos musicais das apresentações musicais didáticas - alguns tópicos fazem-se necessários de serem abordados a priori, tendo em vista os segmentos do currículo a serem atendidos, anos finais do Ensino Fundamental, Ensino Médio e EJA. São eles: Juventude, música e mídia; educação musical co-geracional; concepções de educação musical e musicalização; materiais didáticos para o ensino de música na escola, escuta musical.

Os encontros serão de natureza prática e reflexiva, elaborados e ministrados pela seguinte equipe extensionista: professores especialistas, mestres e doutores integrantes do

¹⁴ UEMG: Universidade do Estado de Minas Gerais.

GEPEMUS/UEMG¹⁵. Esses professores, além de musicistas, são também engajados com o ensino e a produção de conhecimento acadêmico. Neste sentido, participarão da elaboração dos encontros de formação, atuarão como músicos nas apresentações musicais didáticas e participarão da análise dos dados e avaliação do projeto. Além destes professores, alunos bolsistas advindos do curso de licenciatura em música participarão atuando como monitores dos encontros de formação, elaboração e execução dos materiais didáticos e audiovisuais, monitoramento das correspondências enviadas, análise dos dados dos questionários e das avaliações do projeto, bem como atuando como musicistas nas apresentações musicais.

O material audiovisual trabalhado cumprirá duas funções: material didático a ser trabalhado na sala de aula com os alunos para prepará-los para as apresentações musicais; e material teórico que embasará a proposta dos encontros a ser utilizado para a formação pedagógica e musical dos professores. Após a realização dos encontros de formação, acontecerão oito apresentações musicais didáticas distribuídas em quatro dias (duração de uma hora e vinte minutos) com datas e horários a combinar durante os encontros de formação, e serão realizados no auditório da Escola de Música da UEMG.

5.4 Resultados

5.4.1 Avaliação pelo público

Avaliações orais e escritas servirão de instrumento metodológico para medir os impactos das atividades de extensão desenvolvidas para a formação pedagógica e musical dos professores, e formação musical dos alunos. Para avaliarmos o impacto das apresentações didáticas para a ampliação dos conhecimentos musicais dos alunos, proporemos aos professores que apliquem um questionário semiestruturado (perguntas de caráter abertas e fechadas) a ser elaborado pela equipe extensionista, o qual deverá mapear as principais impressões dos alunos sobre os aspectos que mais lhe chamaram atenção na apresentação assistida. Da mesma forma, os professores que participaram do projeto responderão a um questionário semiestruturado no qual serão inquiridos a falar sobre os impactos dos encontros de formação para a sua formação pedagógica e musical, das possibilidades de desenvolverem o conteúdo música em suas aulas de forma interdisciplinar e de suas impressões acerca do

¹⁵ GEPEMUS/UEMG: Grupo de Estudos e Pesquisas em Música: Interfaces entre Educação e Sociedade, criado e coordenado por mim desde 2012.

papel das apresentações didáticas para a formação musical de seus alunos.

5.4.2 Pela equipe

Após realizada a leitura de todo o material coletado será realizada uma análise transversal dos dados, buscando compreendê-los como um conjunto para, assim, identificar aspectos tanto comuns quanto específicos a cada professor e a cada aluno participante. Nessa transversalização, será estabelecido um diálogo entre a teoria sociológica sobre os significados musicais inerentes e delineados (GREEN, 1997) - os quais revelam aspectos musicais e extramusicais - a partir das falas dos alunos e professores acerca da apreciação realizada nas e das apresentações didáticas, bem como, diálogos com as pesquisas sobre formação pedagógico-musical de professores não especialistas (FIGUEIREDO, 1998; DEL BEN, 2009).

6 MEDIANDO AS ESCUTAS MUSICAIS DOS JOVENS NA ESCOLA REGULAR. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Embora em nenhum momento do texto apareça a palavra “mediar”, o título desse artigo a traz como uma proposta para o ensino de música para os jovens na escola regular. Penso que mediar é estar entre duas ou mais coisas. Mediar é escutar, entender, desafiar, ensinar, mas é também aprender com o outro.

Como define Chiovatto (2012):

Mediador é estar entre, no meio, o que poderia ser entendido como uma barreira, afastando polos, colocando-se em extremos opostos – incomunicáveis, inconciliáveis. A proposta de mediação, entretanto, é exatamente oposta. É estando no meio que se pode, mais facilmente, perceber as necessidades dos polos e interceder no sentido de garantir um equilíbrio, uma conciliação. E como fazem os mediadores para chegar ao resultado satisfatório a todos? Consideram todas as necessidades e as respondem; exploram e aprofundam cada descoberta, garantindo-lhes sentido; e articulam todos esses aspectos segundo as especificidades da situação. Estar entre (...) não é permanecer inerte, impermeável, ou seja, ser apenas “ponte” que interliga extremos, mas é interagir com as demandas dos extremos e outras tantas, construindo um todo significativo. (CHIOVATTO, 2012, p. 1).

Acredito que o esforço desse artigo tenha sido exatamente esse: refletir e propor maneiras de mediarmos os saberes musicais de nossos alunos a partir da compreensão de

quem são eles, do que querem com a música, do que sabem sobre música, da importância da música em suas vidas. Pretendi nesse artigo, ampliar concepções singulares de educação musical através de propostas plurais de escuta musical mais contemporâneas ao nosso tempo, à nossa cultura. Abandonar o modelo de escuta linear, prescritiva, ampliar o conhecimento musical dos jovens a partir da compreensão das relações que estes mantêm com as músicas que consomem, promover o aprofundamento da escuta a partir de atividades pontuais e com objetivos claramente definidos como a participação de apresentações musicais ao vivo, são algumas indicações possíveis para a prática diária dos educadores musicais que pretendem ensinar música aos jovens na escola.

Cabe a nós, professores e pesquisadores, propor atividades de escuta, planejá-las a partir de estratégias desafiadoras e realizar pesquisas que tragam novos dados para pensarmos a educação musical para os anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio, e assim, justificarmos a importância da aula de música para esses segmentos.

Precisamos entender também, que para ampliar o conhecimento musical dos jovens, não basta apenas proporcionar-lhes o livre acesso à arte, através de entrada franca à museus e à concertos musicais, se não houver uma instrumentalização significativa que mova-os a frequentá-los. Por isso, a importância da abertura do espaço escolar para dialogar com a cultura e arte que a circunda através da formação de seus professores e alunos. É tarefa da educação musical acreditar na potencialidade do jovem tornar-se um voraz consumidor de arte. Para isso, torna-se urgente o entendimento de que música nada é se não houver pessoas que com ela dialogam, se não houver mediação entre os saberes musicais dos jovens e de seus professores e dos contextos nas quais ela acontece.

MEDIATING YOUNG PEOPLE'S MUSICAL LISTENING: A PROPOSAL FOR MUSIC EDUCATION IN REGULAR SCHOOLS

Abstract

This paper reflects upon the meanings of music classes for the final years of primary and secondary schools. The "state of the art" of Brazilian researches involving youth; music and school (ARROYO, 2009; MIRANDA and SILVA, 2013); the legalization of music education as a mandatory content for basic education (Law 11.769/08); and the Project Resolution

(CNE/CEB, 2013), that suggests the institutionalization of music as a compulsory curriculum subject, indicate the need to systematize proposals for music education for the youth. From the sociological perspective of Musical Pedagogy (GREEN, A-M., 1987; PIATTI, 1994; KRAEMER, 2000), that comprises the symbolic relationships young people have with their musical choices as the main objective for teaching and learning in regular schools, the perspective of mediation of musical listening (GREEN, 1997; HENNION, 2003) is suggested as a possibility for music classes.

Keywords: Music; Youth; School; Listening; Mediation

**MEDIANDO LAS ESCUCHAS MUSICAIS DE LOS JÓVENES: UMA
PROPOSTA PARA LA EDUCACIÓN MUSICAL EM LA ESCUELA REGULAR**

Resumen

Ese artículo propone reflexiones acerca de los significados de la clase de música en los últimos años de la educación primaria y secundaria. El "estado del arte" de la investigación brasileña involucrando las temáticas juventud, música y escuela (ARROYO, 2009; MIRANDA y SILVA, 2013), la legalización de la música como contenido obligatorio para la educación básica (Ley 11.769/08) y el Proyecto de Resolución (CNE/CEB, 2013) que propone la institucionalización de la música como asignatura curricular obligatoria, apuntan para la necesidad de sistematizar las propuestas de la educación musical para los jóvenes. A partir de la perspectiva sociológica de la Pedagogía Musical (GREEN, A-M., 1987 ; PIATTI, 1994; KRAEMER, 2000), que comprende las relaciones simbólicas que los jóvenes tienen con sus elecciones musicales como el objetivo principal de la enseñanza en el contexto de la escuela, presento el concepto de escuchas musicales de mediación (GREEN, 1997) como una posibilidad para la clase de música.

Palabras clave: Música; Juventud; Escuela; Escucha; Mediación

REFERÊNCIAS

SILVA, Helena Lopes da.

ARROYO, Margarete. Juventudes, músicas e escolas: análise de pesquisas e indicações para a área da educação musical. *Revista da ABEM*, Londrina: Associação Brasileira de Educação Musical, n. 21, mar/ago, 2009. Disponível em: http://www.abemeducacaomusical.org.br/Masters/revista21/revista21_artigo6.pdf. Acesso em: 30 jan. 2014.

BARBOSA, Rogério Vasconcelos. *Escuta/Escritura: Entre olho e ouvido, a composição*. 2008. 170f. Tese. (Doutorado em Música) – UFRGS, Porto Alegre.

BRASIL. Lei n. 11.769, de 18 de agosto de 2008. Brasília: Diário Oficial da União, ano CXLV, n. 159, de 19/08/2008, Seção 1, página 1.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução n. 3, de 26 de jun. de 1998. Institui as diretrizes curriculares nacionais para o ensino médio. 1998.

CHIOVATTO, Milene. O professor mediador. *Boletim Arte na Escola*, n. 24, 2012. Disponível em www.artenaescola.org.br. Acesso: 30 jan. 2014.

DAYRELL, Juarez. Juventude, produção cultural e a escola. *Caderno Pedagógico*, Goiânia, v. 1, n.1, p. 40-54, 2002.

DEL BEN, Luciana. Sobre os sentidos do ensino de música na educação básica: Uma discussão a partir da lei 11.769/08. *Música em Perspectiva*, Paraná:UFPR, v. 2, 2009. Disponível em: <http://ojs.c3sl.ufpr.br/ojs/index.php/musica/article/view/20040>. Acesso em: 30 jan. 2014.

FIGUEIREDO, Sérgio Luiz. Currículos de Música: Uma proposta da UDESC. *Série Fundamentos da Abem*, Salvador, v. 4, p. 191-195, 1998.

IAZZETTA, Fernando. O que é música (hoje). In: FÓRUM CATARINENSE DE MUSICOTERAPIA, 1., 2001, Florianópolis. Anais do I Fórum Catarinense de Musicoterapia. Florianópolis: Unisul, 2001. p. 5-14.

GREEN, Anne-Marie. Les comportements musicaux des adolescents. In: JIMENEZ, Marc. (Org.). *Inharmoniques*, v.2, Musiques, Identités, p. 88-102. Paris: Centre Georges Pompidou, 1987.

GREEN, Lucy. Pesquisa em sociologia da educação musical. *Revista da ABEM*, Bahia: Associação Brasileira de Educação Musical, n. 4, p.25-35, 1997.

KRAEMER, Rudolf-Dieter. Dimensões e funções do conhecimento pedagógico-musical. *Em Pauta*, Porto Alegre:UFRGS, v.11, n. 16/17, abr/nov, 2000. Disponível em; <http://seer.ufrgs.br/EmPauta/article/view/9378>. Acesso em: 30 jan. 2014.

MIRANDA, Vanessa Regina E.; SILVA, Helena Lopes da. Saberes, conhecimentos, práticas e metodologias do ensino de música para jovens em espaços formais e não formais: Uma

análise da produção acadêmica brasileira de Educação Musical. In: SEMINÁRIO DE PESQUISA E EXTENSÃO DA UEMG, 15, 2013, Belo Horizonte. *Anais...* Barbacena: EdUEMG, 2013. p. 159.

NOLETO, Marlova J. Abrindo Espaços: inclusão social e educação para o século XXI In. GOMES, Candido Alberto (Org.). *Abrindo Espaços: múltiplos olhares*. Brasília: UNESCO, Fundação Vale, 2008.

PARECER CNE/CEB, Nº 12/2013. Disponível em www.abemeducacaomusical.com.br
Acesso em: 30 jan. 2014.

PIATTI, Mario. *Pedagogia della Musica: Quali Basi?* In. PIATTI, Mario. (Org.) *Pedagogia della musica: un panorama*. Bologna: CLUEB, 1994.

POPOLIN, Állisson. “*Eu gosto de escutar música todo o dia [...] Todo jovem gosta!* – “Escutar música já faz parte da minha vida”: Jovens, escuta diária de música e aprendizagem musical. 2012. 139f. Dissertação. (Mestrado em Música) – UFU, Uberlândia.

QUEIROZ, Luís Ricardo S. *Música nas escolas: Uma análise do Projeto de resolução das Diretrizes Nacionais para a operacionalização do ensino de música na educação básica*. Disponível em: www.abemeducacaomusical.com.br. Acesso em: 30 jan. 2014.

SCHAFER, Murray. *O ouvido pensante*. São Paulo: Editora da Unesp, 1991.

SILVA, Helena Lopes da. *Música no espaço escolar e a construção da identidade de gênero: Um estudo de caso*. 2000. 197f. Dissertação. (Mestrado em Música) – UFRGS, Porto Alegre.

SILVA, Helena Lopes da. *Música no espaço escolar e a construção da identidade de gênero: Um estudo de caso*. *Revista Opus*, São Paulo: Anppom, v. 08, fev/ago. 2002. Disponível em: <http://www.anppom.com.br/opus/pt-br/issues/8>. Acesso em: 28 jan. 2014.

SILVA, Helena Lopes da. *Declarando preferências musicais no espaço escolar: reflexões acerca da construção da identidade de gênero na aula de música*. *Revista da ABEM*, Londrina: Associação Brasileira de Educação Musical, n. 11, mar/ago, 2004. Disponível em: http://www.abemeducacaomusical.org.br/Masters/revista11/revista11_artigo9.pdf. Acesso em: 30 jan. 2014.

SILVA, Helena Lopes da. *Gênero, adolescência e música: Um estudo de caso no espaço escolar*. *Em Pauta*, Porto Alegre: UFRGS, v. 17, jan/jun, 2006. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/EmPauta/article/view/7480>. Acesso em: 30 jan. 2014.

SILVA, Helena Lopes da. *Sentidos de uma pedagogia musical na Escola Aberta: Um estudo de caso na Escola Aberta Chapéu do Sol*, Porto Alegre, RS. 2009. 270f. Tese. (Doutorado em Música) – UFRGS, Porto Alegre.

SWANWICK, Keith. *Ensinando música musicalmente*. Porto Alegre: Editora Moderna, 2003.

SILVA., Helena Lopes da.

Data de recebimento: 30/01/2014

Data de aceite: 24/02/2014