

PERCEPÇÃO MUSICAL

PPRESIDENTE DA REPÚBLICA: Dilma Vana Rousseff
MINISTRO DA EDUCAÇÃO: Aloizio Mercadante

SISTEMA UNIVERSIDADE ABERTA DO BRASIL
DIRETOR DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA DA COORDENAÇÃO DE
APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR – CAPES:
João Carlos Teatini de Souza Clímaco

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CENTRO-OESTE
UNICENTRO**

REITOR: Aldo Nelson Bona
VICE-REITOR: Osmar Ambrósio de Souza
DIRETOR DO CAMPUS SANTA CRUZ: Ademir Juracy Fanfa Ribas
VICE-DIRETOR DO CAMPUS SANTA CRUZ: Darlan Faccin Weide
PRÓ-REITORA DE ENSINO: Márcia Tembil
COORDENADORA NEAD/UAB/UNICENTRO: Maria Aparecida Crissi Knüppel
COORDENADORA ADJUNTA NEAD/UAB/UNICENTRO: Jamile Santinello

SETOR DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES

DIRETOR: Carlos Eduardo Schipanski
VICE-DIRETOR: Adnilson José da Silva

CHEFIA DEPARTAMENTO DE PEDAGOGIA

CHEFE: Nilsa de Oliveira Pawlas
VICE-CHEFE: Ademir Nunes Gonçalves

COMITÊ EDITORIAL DO NEAD/UAB

Aldo Bona, Edelcio Stroparo, Edgar Gandra, Jamile Santinello, Klevis Mary Reali,
Margareth de Fátima Maciel, Maria Aparecida Crissi Knüppel,
Rafael Sebrian, Ruth Rieth Leonhardt.

**EQUIPE RESPONSÁVEL PELA IMPLANTAÇÃO DO CURSO DE
LICENCIATURA DE ARTE EDUCAÇÃO PLENA A DISTÂNCIA**

COORDENADOR DO CURSO: Clovis Marcio Cunha
COMISSÃO DE ELABORAÇÃO: Eglecy do Rocio Lippmann,
Márcia Cristina Cebulski, Gabriela Di Donato Salvador, Clovis Marcio Cunha



UNICENTRO
PARANÁ

Tiago Madalozzo

PERCEÇÃO MUSICAL

COMISSÃO CIENTÍFICA: Clovis Marcio Cunha, Eglecy do Rocio Lippmann, Daiane Solange Stoeberl da Cunha, Evandro Bilibio, Maria Aparecida Crissi Knuppel

PROJETO GRÁFICO E EDITORAÇÃO

Andressa Rickli
Espencer Ávila Gandra
Luiz Fernando Santos

GRÁFICA UNICENTRO

260 exemplares

Nota: O conteúdo da obra é de exclusiva responsabilidade das autoras.

SUMÁRIO:

INTRODUÇÃO	09
A AUDIÇÃO MUSICAL EM FOCO	11
A ATUAÇÃO DO PROFESSOR E DO ALUNO NA AUDIÇÃO MUSICAL	17
OS DIFERENTES MODOS DE OUVIR MÚSICA	25
OS ELEMENTOS ATIVADORES DA AUDIÇÃO MUSICAL	33
APONTAMENTOS COMPLEMENTARES	49
REFÊRENCIAS	53

PERCEÇÃO MUSICAL

INTRODUÇÃO

Assim como qualquer área do conhecimento, a música tem seus fundamentos básicos e suas terminologias específicas, cujo aprendizado, para muitas pessoas, é a base para que se considere que um indivíduo tenha “formação musical”. Mas a formação musical é menos do que isso, e ao mesmo tempo, muito mais: para deliciar-se com a arte musical, o que precisamos é tocar, cantar, criar, e, acima de tudo, *escutar*. É inegável que a apropriação da teoria musical pode sofisticar de forma significativa essa formação, mas é a partir da vivência e da *experiência* com música que construímos uma verdadeira relação com essa arte.

E o que seria da música se não considerássemos o ato da *apreciação*, da escuta? O ouvir é, na maioria das vezes, fundamental para uma aproximação dos indivíduos com a arte, pois é a partir dessa ação que o estímulo sonoro é interpretado, pelo cérebro, como “música”. Curioso é o fato de que, no contexto escolar, muitas vezes, nos deparamos com um ensino de música que deixa de lado a audição, dando destaque para as tarefas de execução (cantar, tocar, dançar), ou ainda, trata a audição como um momento passivo, apenas de relaxamento, na aula de Artes.

Nosso objetivo, com as práticas de percepção musical e as discussões sobre audição musical, nesta disciplina, é promover um trabalho ampliado de experiência com a música, contribuindo para uma formação musical mais complexa para que você, professor de Artes, possa não só *envolver* seus alunos com a audição musical

ativa em sua prática profissional, mas também *ser envolvido* pelos exemplos musicais com que vai se deleitar.

Do ponto de vista das discussões teóricas, nossos assuntos, neste texto, serão a apreciação musical, a audição ativa e a aplicação dessas abordagens em sala de aula de música.

Boa leitura – ou antes, boa escuta!

A AUDIÇÃO MUSICAL EM FOCO

Especialmente nos últimos anos, com o movimento criado pela volta oficial dos conteúdos musicais para a disciplina de Artes no ensino regular¹, podemos registrar alguns acontecimentos importantes que nos fazem questionar o ensino de música na atualidade. Cursos de capacitação e materiais bibliográficos têm sido ofertados, mas nem sempre a condução e avaliação dessas iniciativas têm rigor do ponto de vista pedagógico. A questão que se coloca, portanto, é: *como ensinar música na escola? Antes, por que ensinar música na escola?*

As razões da educação musical são várias, desde o domínio puramente musical – a formação da sensibilidade artística e de uma inteligência musical dos indivíduos – passando pelas mais diversas áreas do ponto de vista extramusical, em que se destacam, entre outras, questões de socialização, motricidade, coordenação, paciência, memorização, concentração. O problema é que, do ponto de vista pedagógico, muitas vezes, nenhum objetivo de desenvolvimento musical é levado em conta, e a música se presta apenas a um pano de fundo para atividades de outras disciplinas e atividades na escola.

¹ É importante destacar que, segundo a Lei nº 11.769/2008, a música passa a ser um *conteúdo* obrigatório, mas não exclusivo, dentro da disciplina de Artes – e não uma disciplina autônoma. Isso quer dizer que, a partir da data de vigência da lei, o professor que trabalha com Artes deve incluir, em suas aulas, os fundamentos da música, juntamente com os das artes visuais, do teatro e da dança.

Portanto, em primeiro lugar, é importante distinguir o uso da música enquanto *meio* para a realização de tarefas de outras áreas e da música enquanto *fim* do processo educacional; em outras palavras, pensar a música como *recurso* para outros objetivos da música como *linguagem* artística.

Um exemplo de uso da música como *meio* ou *recurso* é aquele empregado por professores, quando utilizam canções como a do “Meu lanchinho” para organizar uma fila no momento de as crianças se dirigirem para o pátio, no intervalo das aulas. Qual é o objetivo verdadeiramente musical dessa atividade? De fato, muitas vezes, deslocamos o foco para outro objetivo (nesse caso, a disciplina) que não o musical.

É evidente que todos os objetivos da educação musical, sejam eles puramente musicais ou extramusicais, são muito importantes; contudo, na aula de Artes, é importante que o professor tenha consciência de seu trabalho com elementos da *linguagem musical*, pois se trata, justamente, da educação musical dos alunos.

Tendo refletido sobre a primeira pergunta – o *porquê* ensinar música – passamos à seguinte: *como* ensinar música na escola? A partir das análises de documentos como os Parâmetros Curriculares Nacionais e o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, podemos dizer que há um elemento comum no que se refere à abordagem de trabalho em aula de música: o trabalho musical *ativo*, fazendo com que o aluno não só *fale sobre* música, mas que a *viva*, a *experiencie*.

É o que podemos chamar de *musicalização*, termo comumente associado aos cursos de iniciação musical de crianças, embora se trate de uma abordagem possível para vários níveis de educação musical, formais ou não formais. A professora Maura Penna, da Universidade Federal da Paraíba, afirma que musicalizar é “desenvolver os instrumentos de percepção necessários para que o indivíduo possa ser sensível à música, apreendê-la, recebendo o material sonoro/musical como significativo” (PENNA, 2010). Em outras palavras, musicalizar é alfabetizar o indivíduo musicalmente, para que, ao ouvir um trecho de uma música, ele tenha conhecimento suficiente para interpretá-la, de fato compreendendo a organização dos elementos musicais em seu processo de escuta.

Sabemos que a maioria das pessoas ao nosso redor, ao ouvir músicas em casa, em um show ou em um momento de descontração qualquer, tem certa facilidade em bater os pés, acompanhando o ritmo da música. Esse é exatamente um exemplo de o que Penna (2010, p.31) denomina “apreender o material musical como significativo”, uma vez que se trata de processar o estímulo musical (que nada mais é do que uma onda sonora decodificada pelos ouvidos), interpretando-o e enviando o comando aos pés para que batam no *pulso* (ritmo regular da canção), o

que só acontece se o indivíduo tiver um mínimo grau de educação musical, mesmo que não formal.

Isso nos leva novamente à definição de musicalização: trata-se de uma abordagem em que o indivíduo se envolve com os elementos da linguagem musical, por meio de jogos musicais, como cantos, arranjos instrumentais, danças, audições, exercícios de movimentação corporal, etc. Ou seja, é uma abordagem *lúdica*, divertida, em que se aprende música *fazendo* música, isto é, a música é o foco da atenção na aula.

E o que são, nesse caso, os “elementos da linguagem musical”? Se nas artes visuais podemos destacar elementos como os pontos, as linhas, os planos, as cores; ou nas artes cênicas, os atores, o cenário, o figurino e a performance; no caso da música, os elementos fundamentais são as propriedades do som: duração (o quanto um som é mais curto ou mais longo do que outro), a intensidade (mais forte ou mais fraco), a altura (mais grave ou mais agudo) e o timbre. Considerando o som como matéria-prima da música, temos ainda um segundo nível de elementos fundamentais – as propriedades de uma música: o andamento (o grau de velocidade de uma música), a dinâmica (a intensidade de uma música ou trecho musical), a densidade (a quantidade de sons produzidos simultaneamente em uma música), a textura (resultado da combinação de diferentes sons em uma música). Além desses elementos, há ainda, a *forma musical*, que consiste na organização dos sons na música, em frases, temas e partes.

A musicalização, portanto, é uma abordagem em que tudo isso é ensinado a partir de uma infinidade de estratégias, e que um conceito pedagógico importante na educação musical é o *jogo musical*. Trata-se do uso de atividades, em aula, que possuem duas funções simultâneas: uma *função lúdica* (o divertimento do jogo) e uma *função pedagógica* (o conteúdo a ser aprendido). Por meio do jogo, o indivíduo se envolve com o conteúdo a ponto de “aprender brincando”. A pesquisadora Beatriz Ilari afirma que, “quando utilizado de forma lúdica, participativa e não-competitiva, o jogo educativo pode constituir uma fonte rica de aprendizado, motivação e neurodesenvolvimento” (ILARI, 2003, p.15).

Em aula, o importante é que haja um equilíbrio entre as duas funções do jogo musical, que não pode ser demasiadamente lúdico (ou a atividade se torna meramente recreativa), tampouco unicamente pedagógico (ou perde-se o poder de envolvimento do jogo, tornando a atividade entediante). Uma das estratégias para manter o equilíbrio é exatamente o nosso ponto de partida nesta unidade: o foco na música como *linguagem*. Por isso, sempre que criarmos um jogo musical para aplicação com uma turma, devemos nos certificar de que há um objetivo musical claro na atividade.

Esse tipo de abordagem não é recente, tendo em vista que, há mais de cem anos, a educação musical sofreu um processo de remodelação completa em todo o mundo. Dezenas de educadores musicais, em diversos países, colaboraram para o desenvolvimento de diferentes métodos e estratégias, com o objetivo de que o foco em uma aula não fosse tão direcionado para a formação técnica e intelectual em música; no lugar disso, o centro da questão passou a ser *o indivíduo que manipula a música*, vivenciando cada aspecto dessa linguagem para compreender o mundo musical a sua volta. Dentre os autores que utilizaram os chamados *métodos ativos* de educação musical, podemos destacar Émile Jacques-Dalcroze, Zoltán Kodály, Edgar Willems, Carl Orff, Shinichi Suzuki, John Paynter, Raymond Murray Schafer, entre outros. Portanto, esse assunto não é novo, ainda que pareça tão distante da realidade atual do ensino da música, em alguns casos.

Mas por onde começar? Sabendo que o *envolvimento ativo da criança no fazer musical* deve ocupar o centro de nossas preocupações ao planejar e conduzir aulas de música, como podemos organizar esse pensamento?

Uma das correntes com grandes desdobramentos no ensino da arte é a *metodologia triangular*. Trata-se de uma forma de organizar o trabalho com arte em sala de aula, levando em conta a necessidade de balanceamento de três tipos de atividades: a apreciação, a produção e a reflexão. Assim, ao trabalharmos com o Surrealismo nas artes visuais, é conveniente que o assunto seja tratado a partir de atividades de contemplação e análise de obras (apreciação), registro em forma de desenhos, pinturas, colagens (produção), e contextualização histórica e artística (reflexão), em sala de aula.

Há um pensamento muito semelhante em música, que leva em conta uma especificidade da produção musical. Nesse caso, ao invés de *produção*, podemos pensar em duas atividades distintas: a *execução*, que diz respeito à interpretação cantada ou tocada de músicas já compostas; e a *criação*, que diz respeito ao ato de composição de uma nova obra. Por isso, autores como França e Keith Swanwick destacam aquilo que denominam três “modos do fazer musical”: a *apreciação*, a *execução* e a *criação* (FRANÇA; SWANWICK, 2002). É claro que a reflexão, embora não contemplada nessa tríade, deve permear todos os procedimentos da aula, pois é a partir de uma contextualização que o aluno integrará seus conhecimentos nas três diferentes atitudes frente à música que manipula. Segundo esses autores, a integração dessas três atividades faz com que o ensino de música seja mais abrangente. Logo, a apreciação deve ter um papel tão importante quanto a execução ou a criação musical em uma aula de música. França e Swanwick (2002) argumentam ainda, que o *ouvir* é a abordagem fundamental da música e do fenômeno sonoro;

De acordo com a pesquisadora portuguesa Graça Boal Palheiros, o ouvir é a própria razão de existência da música (PALHEIROS; WUYTACK, 1995): de que adiantariam as ações de executar e compor música se não pudéssemos ouvi-la?

Continuando seu raciocínio, França e Swanwick (2002) afirmam que a maior parte de nossa herança musical só será vivenciada a partir da audição, ou seja, muito mais do que quando tocamos, cantamos ou compomos, a música que está a nossa volta, chega a nós pela audição. Por fim, a audição é uma atividade que verdadeiramente contribui para o nosso desenvolvimento musical, aumentando nossa experiência a cada novo estímulo a que somos submetidos.

Por que então, a audição é considerada, por vezes, a atividade musical mais passiva? Por que é tão desvalorizada? Cabe lembrar que, pelo contrário, em nossa capacidade de audição, um *ativo processo de percepção* acontece em nossa mente: o sistema auditivo percebe, decodifica e interpreta os estímulos sonoros que recebe (FRANÇA, SWANWICK, 2002). E o final do processo? A professora Maura Penna (2010) afirma que a musicalização é a apreensão desse estímulo musical como significativo para nós. A audição tem esse potencial de aumentar nossa experiência, nossa vivência com a arte da música, que é justamente o que o educador musical Edgar Willems (ano?) denomina “inteligência auditiva”, ou seja, ao interpretar os sons que recebe, o cérebro efetua complexas operações de comparação, julgamento, associação, análise, síntese, memória, imaginação criativa (MATEIRO; ILARI, 2011), construindo, portanto, uma relação de envolvimento amplo com a música.

E no contexto da educação musical escolar, como colocar isso em prática? Diferentemente de uma obra de artes visuais, que pode ser analisada por um longo tempo, porque o seu suporte, isto é, o seu material de sustentação (como uma tela, um papel ou pedaço de madeira) é palpável, uma obra musical não tem suporte visível, e no momento em que escutamos uma música no rádio, o estímulo musical “passa” e aquilo que ouvimos fica apenas na memória, mas a obra já não está lá. É por isso que precisamos, como professores, desenvolver estratégias para que os nossos alunos consigam “enxergar”, “pegar” uma obra musical. Quando fazemos isso, podemos dizer que “ativamos” a audição musical, e é daí que deriva o conceito de *audição musical ativa*.

Palheiros (2006) afirma que, de forma geral, a audição musical ativa é o tipo de audição em que o ouvinte se envolve de maneira a ouvir e interpretar música utilizando não só o ouvido, mas todo o seu corpo, além de outros recursos externos. Como estamos tentando “registrar” a obra musical de alguma forma, nossa saída é propor uma associação daquilo que ouvimos, com movimentos corporais, gestuais, canto, expressão verbal, elementos gráficos, a fim de que, com

o auxílio dos outros sentidos, possamos perceber mais claramente as melodias, os ritmos, as partes, os instrumentos utilizados, entre outros elementos, na música que escutamos. Dessa forma, não só ouvimos, mas *vivemos* a música, e temos mais possibilidades de aprender com ela.

Por conta disso, se torna viável a utilização, em aulas de música, de todo tipo de repertório, o que combate a ideia generalizada de que educação musical deve ser associada, exclusivamente, à música erudita. É claro que todo exemplo musical deve ser devidamente contextualizado em sua utilização em sala de aula, mas é importante observarmos, claramente, que a educação musical não deve simplificar as opções de repertório dos nossos alunos, mas ampliá-las.

Enfim, a audição musical ativa, como lembra Palheiros (1995), é um processo que implica o envolvimento ativo do ouvinte, e para o qual são necessárias a experiência e a aprendizagem. Em outras palavras, a audição é parte fundamental do processo de musicalização de um indivíduo, e por essa razão, os nossos estudos levarão em conta, a partir da próxima unidade, os pensamentos de uma série de autores que consideram tão importante o emprego da apreciação musical em aulas de música, e que nos darão pistas de como transformar um momento aparentemente “passivo” em algo altamente *significativo* para a educação musical dos nossos alunos.

A ATUAÇÃO DO PROFESSOR E DO ALUNO NA AUDIÇÃO MUSICAL

Dentre as justificativas de diversos teóricos e educadores sobre a importância do ensino de música, a pesquisadora Graça Boal Palheiros (1995) resume o assunto dessa forma: a principal finalidade da educação musical é tornar possível *viver e compreender* a música. De forma geral, é o que afirmamos ao longo da Unidade 01: um ensino baseado na *experiência* musical ativa faz com que os alunos ampliem suas possibilidades de entendimento daquilo que ouvem, tocam, cantam e criam.

Essa *experiência* musical, como vimos, em grande parte, está ligada ao aprendizado da audição musical. Palheiros (1995, p. 11), com base em seus trabalhos de pesquisa, lista as *finalidades da audição*:

desenvolver a sensibilidade auditiva e a capacidade de ouvir música; desenvolver um pensamento musical, necessário à compreensão e à apreciação da música; apoiar o desenvolvimento de competências específicas inerentes à prática musical, como a execução/interpretação e a criação/composição; promover a aquisição de conceitos relativos a elementos da música; desenvolver a audição interior e a memória musical; desenvolver as emoções e o sentido estético, levando à descoberta do “belo”, através de comentários sobre o caráter das músicas e as emoções

que elas podem suscitar; estimular a capacidade crítica, através da audição de músicas de vários estilos e épocas; promover a aquisição de uma cultura musical numa perspectiva multicultural, dando também uma atenção particular ao conhecimento do patrimônio musical nacional²; estimular o conhecimento das fontes de produção musical, nomeadamente, os timbres de instrumentos da orquestra; proporcionar a audição de música “ao vivo” (concertos por orquestras, bandas, grupos de música popular), levando a um conhecimento do meio musical envolvente.

A autora evidencia, portanto, uma série de elementos que, de alguma forma, se somam ao conceito de *inteligência musical*, proposto por Edgar Willems, apresentado na Unidade 01: a partir da educação da audição (ou seja, sendo a atividade da audição inserida na musicalização do indivíduo), não só o cérebro efetua operações de entendimento dos conceitos teóricos da música, mas são trabalhadas as habilidades musicais, a sensibilidade artística, a memória musical, o desenvolvimento de um senso crítico e estético, além do gosto pela música.

Há uma década, a professora Zuraída Bastião, da Universidade Federal da Bahia, recuperou o trabalho, à época “inovador”, que vinha sendo feito por educadores, no Brasil, com a audição musical ativa. Para ela, a audição musical ativa é um termo que se refere a uma escuta mais consciente da música, que envolve o aluno efetiva e inventivamente (BASTIÃO, 2004). Ou seja, na ação da escuta, não estão envolvidas apenas as atividades de *percepção* e *reação* à música escutada e seus elementos – o que por si só caracteriza um processo ativo – mas também uma nova e ampla proposta de envolvimento com a música como domínio do conhecimento.

Como exemplo, a autora cita o aprendizado do conceito de *ritmo*. Segundo ela, não se pode ensiná-lo sem vivenciá-lo de uma forma expressiva, com movimentos corporais, sem cantar ou tocar, sem ouvir uma música marcando o seu ritmo, sem estabelecer relações entre diferentes durações dos sons ou sem se envolver com a música e expressar nossas emoções em relação a ela. Assim sendo, o ensino desse conceito só acontece a partir dessa abordagem ampla, verdadeiramente musical ou artística (BASTIÃO, 2003, p.887). Em outras palavras, a própria autora afirma, citada por Stiff (BEYER; KEBACH, 2009, p.29), que as atividades de apreciação podem ser mais abrangentes e significativas se focarem tanto o senso crítico (estético) e analítico (aspectos da teoria musical), quanto os aspectos de significação pessoal (pensamentos, sentimentos, vivências), a partir da obra apreciada.

2 Na obra original, Palheiros cita essa finalidade ligada ao patrimônio musical português, em referência ao seu país, daí a adaptação nessa transcrição.

Em outras palavras, mais uma vez, insistimos na característica pedagógica da audição para o ensino de música. E mais do que isso, chamamos a atenção para o fato de que a audição é muito mais do que um momento “passivo” em aula. Pelo contrário, estamos nos referindo a um tipo de apreciação verdadeiramente *ativo*, porque implica o envolvimento ativo do aluno no processo de escuta, como afirma Palheiros (1995).

É a partir do pensamento de Cecília França e Keith Swanwick (2002), que registramos a necessidade de distinguir o ouvir como *meio* e o ouvir como *fim*. Ao utilizar esses termos, os pesquisadores procuram evidenciar aquilo que muitas vezes acontece no ensino de música: a audição não é utilizada como ferramenta ativa para a educação musical, mas como um momento para a realização de outras atividades musicais, como, por exemplo, como momento de relaxamento e de descontração, ou ainda, como apoio a atividades de execução ou de criação musical. Ou seja, muitas vezes, como *meio* para outros fins, o ouvir apenas monitora o resultado musical das outras atividades da aula, quando poderia, ser o *fim* da atividade, reafirmando então, o valor do ato de ouvir em si mesmo, como apreciação musical.

Esse é justamente o ponto defendido pelos autores ao abordarem o tema da *educação musical abrangente*, isto é, o trabalho de ensino musical em que se integram as três modalidades do fazer musical de que falamos na Unidade 01, quais sejam, a apreciação, a execução (cantar, tocar) e a criação.

Como exemplo, os autores citam duas pesquisas sobre apreciação. De acordo com a primeira, o pesquisador Michael Stavrides relata que a participação de alunos em atividades de apreciação eleva o padrão de elaboração nas peças criadas por eles, posteriormente. Na segunda, Janet Mills observa o mesmo, mas pelo caminho inverso: após um período de atividades de composição de cinco semanas, a apreciação musical dos alunos ficou mais refinada. Esses estudos evidenciam a importância de um trabalho de valorização da apreciação em aulas de Artes, conectado com atividades de execução e de criação, a partir da reflexão e da contextualização, devidamente propostas pelo professor.

Abordando o tema da audição ativa, Palheiros (1995) evidencia dois problemas da apreciação em sala de aula, que aumentam as fronteiras entre a música e seu ensino. Em primeiro lugar, a ideia muito comum, até mesmo entre os músicos profissionais, de que existem “duas músicas”, isto é, de que de um lado, há um repertório erudito, complexo, que necessita de anos de prática e estudo, e que faz parte do universo dos compositores e instrumentistas, e de outro, a existência de um repertório reduzido, simplificado, com melodias e letras banalizadas, que é aquilo que “se deve” abordar no ensino de música na escola.

Obviamente, trata-se de um mito, na medida em que, é justamente no contexto escolar, que temos condição de trabalhar com uma variedade de repertórios para ampliar o conhecimento dos alunos, mostrando-lhes como a música erudita não está distante, e pode (deve) fazer parte do seu cotidiano.

Palheiros comenta também sobre a reclamação frequente dos adultos de que “não têm ouvido”. Da mesma forma, aponta uma solução para o problema. Segundo ela, trata-se, na verdade, de uma falta de treinamento, ou em outras palavras, de uma falta de *educação do ouvir*. Esse tipo de audição, em que a música não é o centro de atenção, mas o “fundo” de outra atividade, é justamente o que não ajuda a desenvolver hábitos de uma audição consciente, afirma a autora.

Dessa forma, chegamos novamente a uma definição de “audição musical ativa”, dessa vez, a partir do olhar de França e Swanwick (2002), que afirmam que as atividades de audição ativa devem levar os alunos a identificarem os materiais sonoros, os efeitos, os gestos expressivos e a estrutura da peça que ouvem, a fim de que possam compreender como esses elementos são combinados, além de tirar proveito disso também, na sua relação afetiva com a música.

De que forma, então, conjugam-se os papéis do professor e do aluno no ato de audição musical ativa? Em primeiro lugar, Palheiros (1995) afirma que a audição musical ativa é uma tarefa a ser orientada pelo professor. Por isso, nosso papel, como professores da linguagem musical, é agir de forma criativa, elaborando diferentes estratégias para trabalhar com uma variedade de repertórios em sala de aula. Além disso (como já vimos), se a audição ativa depende da experiência e da aprendizagem do aluno, é evidente que o professor deve propor exercícios verdadeiramente *ativos* de audição musical, bem como contribuir de forma progressiva para o aumento dos conteúdos que fazem parte da sua experiência com a linguagem musical. Ou seja, a percepção de determinados elementos musicais só é possível, se houver um conhecimento básico prévio e o constante trabalho musical, por meio de atividades de audição.

Em segundo lugar, é importante percebermos o quanto, no mundo de hoje, escutamos música “de fundo”, em um percentual muito elevado de atividades que realizamos em nosso dia a dia. Isso faz com que os adultos tenham dificuldades de concentração na audição de trechos de música. Em outras palavras, como professores, devemos nos educar a nós mesmos, para uma audição mais concentrada, a fim de percebermos a importância de a educação do ouvir começar desde cedo com nossos alunos. O ouvir é, de fato, uma necessidade básica da educação musical, e uma atividade que deve fazer parte de toda aula em que essa linguagem for trabalhada.

Por fim, não podemos ignorar o fato de que, na educação musical, ouvir música é sempre um prazer, como destaca a educadora musical Bernadete Zagonel (2008), e de que o ouvir basta para que tenhamos prazer no nosso envolvimento com a música. Porém, ao prestarmos atenção a alguns detalhes e elementos que compõem essa música, nossa experiência – e o envolvimento – são muito mais amplos. Mais do que um objetivo pedagógico, a audição musical ativa constitui uma ferramenta para que gostemos e aproveitemos mais – e melhor – os repertórios que ouvimos (ZAGONEL, 2008).

Mas como esses repertórios são selecionados em nosso dia a dia? Cada um de nós gosta de músicas de estilos diferentes, e que mudam a cada etapa de nossas vidas. Daí vem os termos *preferências* e *gosto* musical. A pesquisadora Beatriz Ilari (2009) esclarece que as *preferências* musicais dizem respeito aos repertórios de que gostamos a cada fase, e por isso, são temporárias, desaparecendo na mesma velocidade com que apareceram. Já o *gosto* musical é algo mais refinado, permanente, pois leva anos para ser formado. A partir do momento em que nosso gosto musical é mais bem definido, fica mais fácil identificar, com clareza, aquilo de que gostamos ou não, e por quais motivos. Portanto, é apenas a nossa experiência com diferentes repertórios que fará com que as preferências se transformem em um gosto mais estável e fixo (ILARI, 2009).

Quando vamos a um restaurante, apenas temos condições de escolher o prato que vamos pedir se tivermos um mínimo de conhecimento acerca dos alimentos e combinações ali propostos. A mesma coisa acontece com a música: só podemos dizer que “gostamos” ou “não gostamos” de alguma canção ou estilo, se tivermos tido alguma experiência musical com eles, em algum momento de nossas vidas.

E quais são os agentes responsáveis pela definição de nossas preferências musicais? Ilari (2009) argumenta que, para que uma criança pequena conheça qualquer tipo de música, é necessário que alguém a exponha a essa música, e que os pais e professores são os responsáveis por essa apresentação. Dessa forma, em sala de aula, o professor é um agente que pode ampliar as possibilidades de conhecimento musical dos alunos, levando todo tipo de música para suas atividades. Ele pode contribuir para que os alunos experimentem mais, ouçam mais, e assim ajam de forma menos preconceituosa com relação ao novo. Contudo, para que a novidade de diferentes tipos de repertório supere qualquer tipo de preconceito, o professor deve ainda, ter atenção para contextualizar e, em alguns casos, editar os exemplos de música que leva para a aula, como veremos a seguir.

Em resumo, a educação musical deve ampliar e não simplificar as opções de repertório de nossos alunos. Mas, como há outros agentes responsáveis por

novas possibilidades de preferências musicais de nossos alunos, como professores, nossa tarefa é aproveitar os repertórios ligados a essas preferências para construir relações musicais interessantes em sala de aula, seja utilizando diretamente as músicas que os alunos gostam – porque fazem sentido a eles – seja contextualizando esse repertório em relação ao novo a ser proposto em sala de aula.

Na medida em que a criança cresce, acontece uma diminuição progressiva da abertura para novos repertórios (ILARI, 2009), especialmente na adolescência, quando as preferências anteriores, muitas vezes, são questionadas, e o grupo de amigos se torna um dos principais definidores de preferências musicais. Mais tarde, são essas preferências mais consolidadas que farão parte do *gosto* musical de cada indivíduo. E o que ele faz com toda essa bagagem? Simplesmente aproveita, relaciona-se com esse tipo de música de forma cada vez mais prazerosa, porque o repertório tem um significado especial para a sua vida.

Palheiros (1995) argumenta que há uma facilidade cada vez maior de acesso a exemplos musicais dos mais diversos tipos de repertório. Não só os alunos, mas nós, professores, temos possibilidades maiores de escuta e seleção desses repertórios. Nesse sentido, a autora afirma que é exigida, do professor, a delicada tarefa de manter um equilíbrio entre o seu próprio gosto musical e o dos alunos, e que nem sempre essa barreira é de fácil superação.

É importante lembrarmos que, assim como entende Palheiros (1995), a audição musical ativa é uma tarefa a ser orientada pelo professor, por alguns motivos: 1) a aceitação do *desafio*, que inclui a preparação de atividades complexas de audição, depende de uma postura ativa do professor; 2) ele deve compreender a importância de ensinar seus alunos a *saberem ouvir* música – a educação do ouvir como parte da educação musical; 3) a estimulação dos alunos para uma prática ativa e consciente da audição musical depende da experiência do professor com o repertório apresentado e da sua capacidade de envolver os alunos na estratégia de trabalho proposta.

Sobre a preparação do trabalho, estudaremos uma série de estratégias nas próximas unidades. Por enquanto, resumimos algumas informações importantes para que as possibilidades de envolvimento dos alunos com as atividades sejam maiores:

- Evitar trabalhar com um exemplo musical sem estudá-lo profundamente. É importante conhecer a fundo tudo o que é destacado em sala de aula;
- Não utilizar exemplos musicais muito longos (a menos que haja uma exceção pedagogicamente fundamentada). Para manter a concentração dos alunos, o

professor pode editar os exemplos utilizando *softwares* de fácil manipulação, disponíveis na *internet*, como o *Audacity*;

- Jamais cortar bruscamente exemplos musicais em aula. Se não for possível editar, é muito simples fazer um *fade out* manual, ou seja, cortar a música, diminuindo a intensidade, gradualmente, usando os controles do aparelho de som;
- Ter consciência de que nenhuma obra musical é constituída por um ou dois elementos musicais apenas. O que pode ser destacado, pedagogicamente, é um ou outro elemento para ser analisado pelos alunos. No final, outros elementos podem ser mencionados, para ampliar ainda mais as possibilidades de análise.

Nesse sentido, lembremos então, que o envolvimento com um determinado repertório só é possível a partir da experiência do aluno, e que a audição musical ativa é justamente uma estratégia de trabalho, pois ele deverá ouvir um exemplo musical de forma consciente, sendo necessárias repetidas audições. Zagonel (2008) salienta que a cada audição, é possível destacar um determinado elemento musical e que, por isso, ao final de toda a atividade, a música fará parte da memória do aluno em vários sentidos, desde os temas musicais até informações sobre a obra e o compositor. Por isso, o deleite será também maior.

Nas Unidades seguintes, o nosso tema será a audição musical ativa em prática: de que forma podemos desenvolver uma estratégia realmente “ativa” de audição com nossos alunos, para que possamos ampliar sua experiência de escuta e de vivência musical de forma geral?

OS DIFERENTES MODOS DE OUVIR MÚSICA

Hoje em dia, a música está em todos os lugares, de forma que é muito difícil fugirmos completamente de emissões musicais em qualquer ambiente.

Releia a frase acima e reflita: esse pensamento, de fato, é tão recente assim, ou essa situação de “saturação” musical e sonora faz parte do nosso mundo há mais tempo do que pensamos?

Já na década de 1960, o educador musical e compositor canadense Raymond Murray Schafer refletia, com seus alunos de música, sobre essas questões em uma série de trabalhos. Por isso, ficou mundialmente conhecido por lançar conceitos como o de “limpeza de ouvidos”, o qual estudaremos nesta unidade.

Afinal, como alguém poderia sugerir uma “limpeza” nos ouvidos das pessoas? Essa preocupação de Schafer diz respeito ao questionamento anterior. O que o estudioso propõe, é que todos nós devemos compreender nosso papel na produção diária de uma condição sonora e musicalmente excessiva no mundo em que vivemos, porque considera que, ao longo dos séculos, e especialmente no mundo contemporâneo, essa questão é tão delicada que podemos falar até mesmo em uma “poluição sonora”.

O conceito a que Schafer (2001) faz referência, desde a década de 70, é o da “ecologia acústica”. Segundo ele, “ecologia” é o estudo da relação entre os organismos vivos e seu ambiente. Consequentemente, a *ecologia acústica* diz

respeito ao estudo dos sons em relação à vida e à sociedade, isto é, à análise dos efeitos do ambiente acústico sobre os indivíduos que nele habitam.

Mais do que isso, entende que o conjunto de sons que formam o ambiente acústico é uma imensa composição musical, que se desdobra incessantemente a nossa volta, e de que somos, simultaneamente, o seu público, os executantes e os compositores. Por isso, somos os agentes que colaboram para o aumento cada vez maior do que ele denomina “paisagem sonora” (SCHAFER, 2001).

Imaginemos uma paisagem campestre. Que elementos visuais poderíamos descrever nessa composição? É necessário que percebamos que esses elementos estão dispostos em diferentes camadas. Isto é, em primeiro plano, pode haver alguns animais, flores e folhagens, em uma segunda camada, mais atrás, árvores e animais maiores. Por fim, no plano de fundo, o céu azul e uma colina.

O mesmo acontece com a paisagem sonora. Imaginemos esse mesmo ambiente com suas camadas de sons: na primeira camada, zumbidos de abelhas; na segunda, cavalos relinchando; numa última camada, o vento batendo nas folhas das árvores. Schafer (2001) denomina o conjunto dessas diferentes camadas de “paisagem sonora”, que segundo ele, se refere a um conjunto de sons e ruídos que constituem o *fundo sonoro* ou *ambiente acústico* em que estamos inseridos. Por isso, uma determinada paisagem sonora não se constitui de objetos vistos, mas de *eventos ouvidos*.

Faça a experiência: quais são os elementos constituintes da paisagem sonora do ambiente em que você está inserido nesse momento? Procure refletir alguns segundos sobre as fontes desses sons e ruídos, organizando-os em diferentes camadas. Perceba o quanto essa paisagem sonora tem de elementos que você não havia notado, pois são sons e ruídos de fundo que podem ser escutados somente com muita concentração, mesmo que estejam aí o tempo todo.

O estudo da paisagem sonora, a partir desse exemplo, não diz respeito a uma simples nomeação de sons e ruídos, mas trata-se de uma abordagem pedagógica, em ao menos dois sentidos. Inicialmente, porque é apenas a partir do estudo da paisagem sonora do nosso mundo cotidiano que podemos entender mais profundamente o nosso papel decisivo na determinação dos elementos que a constituem, bem como a existência de sons desagradáveis e/ou destrutivos, que deveriam ser eliminados, a fim de melhorar nossa qualidade de vida. Em segundo lugar, porque, como sabemos, uma das definições mais fundamentais de “música” é a de que ela é um conjunto de sons com uma organização. Por isso, é apenas percebendo e compreendendo a (des-) organização dos sons dos ambientes nos quais estamos inseridos, que poderemos trabalhar com a organização dos sons em uma aula de música.

A partir desses dois desdobramentos, Schafer (1991) juntou uma equipe de investigadores e analisou documentos históricos, tais como obras de artes visuais, poemas, descrições de ambientes, fotografias etc., em um projeto de reflexão sobre as mudanças da paisagem sonora mundial. A partir desses registros não sonoros, sua equipe debruçou-se sobre cada documento e fez um exercício de catalogação dos sons que, hipoteticamente, fariam parte da paisagem sonora de cada um deles. Para isso, os sons foram divididos em três famílias: sons naturais, sons humanos e sons mecânicos.

São exemplos de sons naturais, os sons da água, do ar, da terra, do fogo, de pássaros, de animais e de insetos, de peixes e de criaturas aquáticas, das estações do ano, etc. Como exemplos de sons humanos temos: sons da voz e do corpo, do vestuário, além de sons da sociedade, que são aqueles que acontecem a partir da atuação humana no meio rural, no meio urbano, nas paisagens sonoras marítimas, domésticas, no comércio e nas profissões, nas fábricas e escritórios, no entretenimento, na música, nas cerimônias e festivais, nos parques e jardins, etc. Por fim, são exemplos de sons mecânicos: sons de equipamentos industriais e da maquinaria rural, sons de transporte e das máquinas de guerra, de meios de transporte e de máquinas de combustão interna, de equipamentos de construção e demolição, de ferramentas mecânicas, entre outros. Os exemplos são muitos, e é a partir da nomeação de todos eles, que podemos até mesmo reavaliar toda a paisagem sonora que nos cerca.

Na pesquisa de Schafer (1991), ainda que o resultado não tenha tido validade do ponto de vista estatístico, o esforço da equipe foi notável por apontar uma séria consequência das mudanças feitas pela humanidade, no mundo. Observe o resultado final disposto no quadro:

Quadro 1: Evolução da paisagem sonora, de acordo com estudo de Schafer

	Sons Naturais	Sons Humanos	Sons Mecânicos
culturas primitivas	69%	26%	5%
culturas medieval e renascentista	34%	53%	14%
culturas pós-industriais	9%	25%	66%
hoje	6%	26%	68%

Fonte: SCHAFFER, 1991, p.128

Em primeira análise, podemos perceber o quanto a situação da linha 1 (culturas primitivas), é praticamente o oposto da linha 4 (hoje), o que se torna o centro das reflexões de Schafer. Se no mundo das culturas humanas primitivas,

mais de dois terços dos sons da paisagem sonora eram naturais, “hoje” (a década de 1970), esse patamar é ocupado pelos sons mecânicos, enquanto que os naturais foram reduzidos a 6%.

Essa evolução sonora foi gradual, e resultou das grandes revoluções da história da humanidade (SCHAFER, 1991): do estágio das culturas primitivas para as culturas medievais, abrangeu a mudança do modo de vida pastoril para o urbano, e desse estágio para as culturas pós-industriais, aconteceu a Revolução Industrial. A esse respeito, Schafer afirma que, depois da revolução industrial, os sons mecânicos abafaram tanto os sons humanos quanto os naturais, com seu onipresente ruído, exatamente como acontece no mundo atual, em que há um aumento progressivo e exponencial desse percentual, após mais de 40 anos. de publicação do estudo.

Logo, o resultado do estudo mostra o quanto a paisagem sonora muda, e o quanto somos responsáveis por isso. Pense em uma rua do centro da sua cidade: o que constitui a paisagem sonora hoje? Qual era a composição nesse mesmo local, há 50 anos? E há 100 anos? E há 500? E até mesmo há 1000 anos?

É por esse panorama cada vez mais sonoramente denso, que Schafer (2001) entende que, se quisermos trabalhar com música, primeiro precisamos aprender a ouvir, e, para ouvir, é preciso que separemos os sons que realmente nos interessam dessa densa paisagem sonora, plena de ruídos – em uma sociedade “ocupada e nervosa” (SCHAFER, 2011, p.291). Para tanto, devemos empregar estratégias de *limpeza de ouvidos*. Segundo o pesquisador, o que importa é que os nossos alunos se “desliguem”, de alguma forma, dos ruídos externos indesejados, “limpando” os ouvidos para a percepção concentrada dos sons que fazem a música da sala de aula.

Para ele, os ouvidos têm uma característica específica, que os diferem de outros órgãos dos sentidos:

Ao contrário de outros órgãos dos sentidos, os ouvidos são expostos e vulneráveis. Os olhos podem ser fechados, se quisermos; ou ouvidos não, estão sempre abertos. Os olhos podem focalizar e apontar nossa vontade, enquanto os ouvidos captam todos os sons do horizonte acústico, em todas as direções. [...] Essa é a razão porque [...] antes do treinamento auditivo é preciso reconhecer a necessidade de limpá-los. [...] Os ouvidos também executam operações muito delicadas, o que torna sua limpeza um pré-requisito importante a todos os ouvintes e executantes de música (SCHAFER, 1991, p.67).

A partir disso, o autor menciona uma série de atividades de limpeza de ouvidos a serem feitas: canções de saudação, jogos para encontrar o silêncio em

sala de aula (por exemplo, concentrando-se ao passar um objeto sonoro para os colegas, sem fazer ruídos), jogos para identificar sons escondidos, jogos de registro de sons ouvidos, etc. O autor menciona ainda que,

Muitos exercícios podem ser imaginados para ajudar a limpar os ouvidos, mas os mais importantes, a princípio, são os que ensinam o ouvinte a respeitar o silêncio. Este é especialmente importante em uma sociedade ocupada e nervosa. [...] Em outras ocasiões, preparamo-nos para experiências de audição com elaborados exercícios de relaxamento ou concentração. [...] Alguma vezes, é útil procurar um som que tenha características particulares. Por exemplo, tentar encontrar um som que comece com uma altura ascendente ou um som que consista em pequena explosões não-periódicas; tentar encontrar um som que produza um baque surdo, seguido por um apito agudo; ou um som que combine um zumbido com um guincho. [...] Algumas vezes, é útil documentar apenas sons isolados na paisagem sonora, de modo a obter a melhor impressão de sua frequência e padrões de ocorrência. Buzinas de carro, motocicletas, aviões podem ser contados por qualquer pessoa que tenha ouvidos, e é surpreendente como alguém se torna capaz de discriminar quando isola um som dentre muitos outros (SCHAFFER, 2001, p.291-292).

Perceba que, nestes exemplos, o autor emprega uma série de conceitos musicais básicos, já mencionados na Unidade 01, como “elementos básicos da música”. Desse modo, no capítulo “Limpeza de ouvidos”, do livro “O ouvido pensante”, Schafer sugere uma série de exercícios práticos de limpeza de ouvidos, pensados para cada um dos seguintes elementos: o som, o silêncio, as propriedades do som e as propriedades musicais, como a densidade e a textura. Em outras palavras, devemos trabalhar, com nossos alunos, os elementos básicos da música, para que, a partir disso, haja uma maior concentração em atividades musicais, distanciando-os do ruído “de fundo” do ambiente. Isso é essencial em atividades de apreciação musical, em que a audição ocupa papel de destaque, não é mesmo?

Antes de abordarmos as maneiras de nos portar diante da audição musical, vamos recuperar um dos conteúdos musicais a ser trabalhado nessa limpeza de ouvidos e nas atividades de apreciação: trata-se da *forma* musical, uma das estruturas mais complexas com que podemos trabalhar em aulas de música.

Joseph Machlis (1961), professor de música que escreveu um livro sobre música contemporânea, afirma que a *forma* é a organização dos elementos sonoros no tempo e no espaço, como música. Em outras palavras, a forma é a maneira como o compositor dispõe diferentes sons (mais graves ou agudos, mais curtos ou longos, mais fortes ou fracos, com diferentes timbres, em maior ou menor quantidade, e em diferentes combinações), para que a sua música tenha algum

sentido para o ouvinte. Esse “sentido” não se refere a um significado universal, mas a uma referência para que o ouvinte sinta prazer em ouvir sua composição.

Machlis (1961) afirma também, que o princípio básico da organização dos sons na música é o duo *repetição x contraste / unidade x variedade*. Ou seja, o compositor organiza sons em temas musicais que se repetem ao longo da música, ao mesmo tempo em que os contrasta com outros temas novos, criando assim, momentos de tensão e de relaxamento, que se alternam em um processo contínuo: os momentos de tensão são causados pela audição de novos temas, e o relaxamento, pelo retorno a temas já familiares ao ouvinte (como as *estrofes* e *refrões*, na música popular).

O autor cita, então, uma frase atribuída ao compositor contemporâneo Arnold Schoenberg, que afirma que a função da forma musical é produzir entendimento, compreensão, beleza (MACHLIS, 1961). É exatamente nesse sentido que as nossas atividades de audição em sala de aula ganham nova importância, ao entendermos que o prazer (a beleza) em aprender música está em entender e, a partir da educação musical, compreender o que acontece em cada exemplo musical ouvido. Em outras palavras, apreciar e compreender a organização da música é um trabalho para treinar a percepção dos mais variados exemplos musicais, de diferentes gêneros e estilos.

Ainda assim, como já problematizamos, nem sempre a audição ganha espaço ativo em sala de aula. Pensando nesse aspecto, Palheiros (2006) desenvolveu uma ampla pesquisa com crianças e jovens portugueses, na qual indagou-lhes sobre a função da música em suas vidas, e sobre como eles escutavam música em seu dia a dia. Segundo a autora, em um mundo com uma densa paisagem sonora e musical, em que a música está presente ao nosso redor em todos os momentos, podemos agir de formas muito diferentes em relação a nossas atitudes de escuta, desde as maneiras mais “passivas”, até um completo envolvimento com os exemplos musicais ouvidos.

Dessa forma, Palheiros (2006) divide essas abordagens em quatro diferentes *modos de ouvir música*. O primeiro é o *ouvir música de fundo*. Como exemplo, imaginemo-nos dentro de uma loja ou supermercado, em que esteja tocando uma música: lembrando a fala de Schafer, sobre a vulnerabilidade dos ouvidos, somos obrigados a escutar a música desse ambiente, mesmo que não tenhamos essa intenção. Contudo, na maioria das vezes, nosso nível de atenção é baixo, pois o foco da ação está na compra a ser feita.

O segundo modo é o *ouvir música como acompanhamento* para outra atividade, como quando estamos em casa e ligamos um rádio enquanto lavamos a louça. Apesar de termos a intenção de escutar a música, nossa atenção se volta

para o ato de lavar a louça. Todavia, a audição é mais concentrada do que no exemplo do supermercado, mas ainda assim, não é a principal ação efetuada.

O terceiro modo é o *ouvir música como atividade principal*, que ocorre quando estamos em casa e ligamos o rádio, deitados na cama, com o objetivo único e claro de ouvir música. Outro exemplo desse modo, contudo, é aquela atividade muito comumente realizada em sala de aula, nas atividades de audição, quando conduzimos os alunos para que ouçam música com os braços cruzados, reclinados na carteira, com os olhos fechados. Em qualquer um desses exemplos (em casa ou na sala de aula), há um grande nível de atenção e intenção de escutar. Como então, podemos pensar em um quarto modo de ouvir música, ainda *mais* ativo?

Esse quarto modo, o *ouvir música e interpretar*, é exatamente o que temos chamado de “audição musical ativa”, e difere do terceiro modo, porque, naquele caso, apesar do alto nível de atenção mental, há nenhuma ou pouca ação física. É nesse aspecto que a *audição musical ativa* vai além daquela atitude “concentrada” de nossos alunos, no exemplo anterior: nesse caso, devemos propor atividades não só para despertar a atenção mental, mas também a atividade física. Segundo Palheiros (2006), é esse tipo de estratégia que faz com que a audição seja verdadeiramente “ativa”.

Observe abaixo uma tabela com os quatro modos de ouvir música:

Quadro 2: Modos de ouvir música

Modos do ouvir	Intenção	Atividade	Nível de atenção	Contexto
ouvir música de fundo	não	passiva	nenhum	locais públicos
ouvir música como acompanhamento	sim	passiva	baixo / moderado	em casa com os outros
ouvir música como atividade principal	sim	mentalmente ativa, fisicamente passiva	alto	em casa sozinho
ouvir e interpretar música	sim	ativa	alto	sozinho ou em grupo (sala de aula)

Fonte: Adaptado de PALHEIROS (2006, p.324).

Mais uma vez, portanto, voltamos à audição musical ativa – a partir de agora, como abordagem de trabalho com a apreciação em sala de aula, com o objetivo de “limpar os ouvidos” dos alunos, fazendo com que vivenciem, compreendam e apreciem a beleza da música. Mas como fazer isso na prática?

A partir dos estudos de autores já mencionados, como Bastião, França e Swanwick, Palheiros e Wuytack, Schafer e Zagonel, acerca das estratégias de audição musical ativa, vamos associar o ouvir (expressão musical) a outros modos de expressão: a expressão corporal, a expressão vocal e os outros sentidos.

Para isso, precisamos imaginar uma obra de artes visuais, como, por exemplo, uma pintura. Em uma obra feita a óleo sobre tela, podemos dizer que o *suporte* da obra, ou seja, aquilo que a sustenta, é a tela. Em um afresco, o suporte é a parede da edificação; em uma gravura, é o papel gravado pela placa de metal. E a música, o que a suporta?

Quando queremos estudar e analisar uma tela, um afresco ou uma gravura, basta contemplá-las e refletirmos sobre elas. Se precisarmos, podemos voltar a elas e apreciá-las novamente. Já no caso da música, sujeita ao tempo, uma vez acabado o estímulo sonoro, a obra também se acaba. Como podemos, então, “pegar” a obra de música, a fim de aumentar nossas possibilidades de análise?

É aí que está o papel do professor, que deve atuar de forma criativa, desenvolvendo atividades, nas quais os alunos possam associar o que ouvem a movimentos corporais, gestos, canto, gráficos etc., procurando enfatizar diferentes elementos da música, como seus temas, ritmos, partes ou timbres. Por isso, é que a audição musical ativa – por mais paradoxal que seja – extrapola o âmbito da apreciação e chega aos domínios da execução: é a partir da ação corporal e da execução musical que ouviremos de forma mais concentrada e, de fato, “ativa”.

Na Unidade 04 deste livro, vamos conhecer as estratégias e os elementos que podem ser *ativados* em uma audição musical, para que o contato dos alunos com a música seja ainda mais amplo e rico.

OS ELEMENTOS ATIVADORES DA AUDIÇÃO MUSICAL

Após os estudos realizados nas Unidades 01 a 03, conhecemos uma série de definições de audição musical ativa, em que as atividades de apreciação extrapolam apenas o ouvir. Nesta unidade, conheceremos duas visões sobre o assunto, propostas por educadores musicais que há anos trabalham com essas possibilidades de associação do ouvir a outras estratégias.

Em sua atuação, em Curitiba, com formação de docentes, a professora Bernadete Zagonel desenvolveu uma série de estratégias de audição musical ativa com diferentes repertórios da música erudita. Várias dessas atividades estão registradas no livro “Pausa para ouvir música”, de 2008, que inclui a obra “Carnaval dos animais”, do francês Charles-Camille Saint-Saëns, com gráficos que foram adaptados para as atividades de percepção dessa disciplina.

Na Unidade 02, vimos que a audição musical ativa depende da apreciação de um mesmo trecho musical várias vezes, pois é apenas “estudando” a música que ampliamos nossas possibilidades de contato com ela. Zagonel (2008) argumenta, justamente, que é esse contato amplo que, ao final, aumenta o deleite com a música apreciada. Para isso, sugere que a cada audição, um novo elemento musical seja destacado.

Além disso, a autora recomenda um tipo de repertório para estudos iniciais de audição musical ativa, denominado música *programática* ou música *descritiva*. Trata-se de obras instrumentais, em que o compositor utiliza os recursos sonoros dos instrumentos (diferentes timbres) e suas combinações (diferentes texturas), para descrever histórias, paisagens, cenas e personagens. Segundo Zagonel (2008), a possibilidade de imaginação da cena descrita pode facilitar a identificação de temas musicais e a estrutura da peça. Reiteramos que, como a matéria-prima desse tipo de música são os recursos instrumentais, a música programática está associada, quase sempre, a exemplos sem canto ou falas. Por isso, associamos também a audição musical ativa a exemplos instrumentais³.

Levando em consideração a opção de Zagonel por incluir exemplos exclusivamente instrumentais, é claro seu entendimento de que são necessárias várias audições para as atividades de audição musical ativa, uma vez que a compreensão dos diferentes temas instrumentais de uma música parece ser mais complexo do que quando a esses temas são associadas a diferentes letras.

Zagonel opta por incluir exemplos exclusivamente instrumentais porque, segundo seu ponto de vista, quando se trabalha com música sem o apoio da letra, é mais complexo identificar-se os temas. Por isso, torna-se necessário que o professor proponha repetidas audições da música nas atividades de audição musical ativa. Já em um exemplo de canção popular, é mais fácil indicar as diferentes estrofes e o refrão, prestando atenção unicamente à letra da música.

Esses motivos levaram a autora a iniciar seu livro pelo registro daquilo que denomina “sete passos para ouvir com atenção” (ZAGONEL, 2008). Todos os exemplos sugeridos pela autora, na segunda parte do livro, têm a mesma sequência de sete etapas – ou seja, ao total, são sete audições para cada peça – consideradas uma ordem a ser seguida para facilitar a apreciação e “torná-la mais eficaz”. Descreveremos cada um desses passos não como uma ordem fixa, mas como diferentes possibilidades para destacar determinados elementos, na audição de uma música.

Ouvir e sentir: a primeira audição é livre, e deve se concentrar nas propriedades descritivas da música – especialmente, se houver um título que sugira uma cena – e nas sensações que ela desperta no ouvinte. Trata-se, então, de um processo de interpretação inicial, permeado de muitos aspectos subjetivos: apesar da descrição do compositor, as sensações despertadas em cada ouvinte podem ser completamente diferentes. Ainda assim, Zagonel (2008) afirma que, muitas vezes, o que coincide nessas análises é o *caráter* da música. Isto é, se a música tem um ritmo marcado e uma melodia pomposa, esses elementos podem

3 Ainda assim, entendemos que estratégias de audição musical ativa podem perfeitamente ser aplicadas a canções ou à música exclusivamente vocal.

significar um caráter *dançante*; se tem sons graves e lentos, podem ter um caráter fúnebre, etc. Mais uma vez, isso depende da interpretação de cada ouvinte. Em resumo, essa é a etapa do despertar de sensações.

Ouvir e imaginar a cena sugerida: depois de refletir sobre o caráter da música, no primeiro passo da audição, agora é hora de escutarmos a música uma segunda vez, a fim de verificar todas as associações musicais ao tema proposto pelo compositor. É isso mesmo: se sabemos que se trata, por exemplo, da descrição de uma floresta, o compositor precisou, em algum momento do processo de criação, imaginar os timbres, as texturas (combinações de timbres), as possibilidades de execução de sons agudos e graves, curtos e longos, fortes e fracos, etc., que teria disponíveis na orquestra; a partir daí, organizou-os procurando estabelecer relações desses elementos com os sons de uma floresta. Nessa etapa, devemos, justamente, recuperar essas informações. Por exemplo: se o compositor sugere a descrição do som de um pássaro – o cuco – no fundo da floresta, para o ouvinte, a floresta pode ser representada por sons literalmente “de fundo” (isto é, combinações de sons que ficam em segundo plano na audição), e o destaque será para o cuco, representado por uma combinação de dois sons (um mais agudo, seguido de um mais grave), produzidos por um instrumento de sopro.

Identificar os temas: após uma nova audição, fica viável a identificação do *tema* principal da música. Segundo Zagonel (2008), toda peça tem uma *melodia* de destaque, que costuma aparecer várias vezes e, que em alguns casos, é precedida de uma introdução. Essa melodia é uma combinação de notas musicais, que faz com que facilmente reconheçamos a música. Por exemplo, na terceira parte de sua Sinfonia nº 1, o austríaco Gustav Mahler baseou a construção do tema principal naquele da canção tradicional “Frère Jacques”. Assim sendo, ao ouvirmos a sinfonia, reconhecemos algo familiar: trata-se justamente da melodia, que é praticamente a mesma da canção. Porém, em muitos casos, há mais de um tema em uma música (por exemplo, quando um é mais rítmico, e o outro, tem melodia mais suave). Zagonel sugere, para fixação, o exercício de cantarolar a melodia, juntamente com a audição, pois a memorização facilita o trabalho das etapas seguintes.

Observar os instrumentos e respectivos timbres: a partir do reconhecimento dos temas, a quarta audição tem o objetivo de proporcionar a percepção dos instrumentos utilizados na música. Ou ainda, caso não seja possível reconhecê-los ou nomeá-los, é importante descrever as características de cada um deles, as diferenças entre os diferentes timbres, as partes em que há apenas um (solista) ou vários instrumentos tocando juntos. Por fim, identificar se os temas aparecem, na música, sempre tocados pelos mesmos instrumentos ou se os timbres mudam, ao longo da execução. Na Marcha Fúnebre de Mahler, por exemplo, é o contrabaixo (instrumento da família dos violinos) que toca o tema

pela primeira vez, seguido do contra fagote (instrumento da família dos sopros – madeiras, como as flautas), e depois, pela tuba (instrumento da família dos sopros – metais, como os trompetes). Por fim, é tocado por toda a orquestra, em diferentes texturas⁴. Para facilitar o reconhecimento dos timbres, é interessante que, como professores, disponibilizemos, em aula, esquemas e áudios extras dos diferentes timbres da orquestra, pois esse material de apoio pode facilitar o entendimento dos alunos.

Identificar as cenas ou as partes: segundo Zagonel (2008), as cenas só podem ser detectadas quando a peça tem a clara sugestão de paisagens ou ações. Nesse caso, a percepção da sequência dos fatos auxilia na distinção das partes musicais. Já no caso de peças em que isso não acontece, podemos identificar as partes da música a partir de seus temas e de outros elementos musicais. Podemos, por exemplo, prestar atenção nas diferenças musicais entre as partes, contando o número de temas distintos que ela apresenta. Esse é um passo fundamental para a sexta audição.

Perceber a forma, a estrutura: na Unidade 03, definimos o conceito de *forma* musical como a organização dos elementos sonoros na música, ou seja, trata-se da estrutura dos temas na peça. Nessa sexta audição, portanto, é hora de lançar mão da memória dos temas identificados até então, e perceber a quantidade total de partes da música, sabendo que alguns dos temas poderão ter se repetido e intercalado a outros, novos. Em um estudo mais aprofundado sobre a história da música, a partir da percepção de obras musicais, podemos nos deparar com as “formas clássicas” da música, tais como a sinfonia, a sonata, as variações sobre temas, o concerto, a suíte, etc. Cada uma delas tem uma organização fixa, e quando escutamos uma sinfonia, por exemplo, concluímos que absolutamente todas as sinfonias escritas no mundo apresentam um elemento em comum: sua primeira parte (movimento) terá a seguinte ordem de acontecimentos: a) a exposição de um tema musical; b) a exposição de um segundo tema; c) o desenvolvimento dos dois temas, mesclando seus elementos; d) a reexposição do primeiro tema; e) a reexposição do segundo tema, um pouco mais agudo. Logicamente, ao longo dos séculos, isso foi aperfeiçoado pelos compositores, e encontramos, na história da música, vários casos em que há introduções, repetições de alguns temas, ou mesmo um tema final para o fechamento da música. Contudo, a forma básica é a mesma em todas as sinfonias. Por isso, é tão importante educarmos novos ouvintes para o reconhecimento da forma musical: isso vai abrir portas para um

⁴ Observe, nessa descrição das primeiras três entradas do tema, que temos em comum o fato de que a velocidade (andamento) da música é lenta, e que esses três instrumentos são os mais graves de suas famílias. Por isso, na primeira audição poderíamos ter descrito essa peça como tendo um caráter fúnebre. Obviamente, foi essa a intenção de Mahler, ao “escalar” tais instrumentos para esse propósito descritivo, na peça.

melhor entendimento da música, seja ela erudita, tradicional ou popular. Nesse último caso, também há a repetição de temas (refrões), com a intercalação de temas diferentes (estrofes).

Elaborar um esquema escrito: a sétima e última audição, segundo Zagonel (2008), tem o objetivo de “capturar” a música, registrando-a em forma de desenho. Já abordamos, na Unidade 03, a condição da música como arte sujeita à passagem do tempo, com obras que acabam imediatamente após o final da emissão do estímulo sonoro. Assim sendo, como a música é “impalpável” e não pode ser vista, deve ser registrada de outras formas, como, por exemplo, por meio de sinais gráficos, como as formas geométricas, que representam os diferentes temas da música, ou mesmo, arcos, como Zagonel sugere no seu livro. Porém, as melodias podem ser representadas também por traços, pontos ou ainda, por outros sinais convencionados pelo ouvinte. Por exemplo, se há um som longo, que começa grave e termina agudo, isso pode ser representado por um traço diagonal ascendente, etc.

Os exemplos a seguir, contêm representações de duas peças. O primeiro foi retirado do livro de Zagonel (2008), e o segundo, dos escritos de Palheiros e Wuytack (1995). No primeiro caso, Zagonel utilizou arcos e letras para representar os dois temas (A e B), sendo que o tema A se repete ao final, com uma ligeira modificação: é a forma A-B-A' (a ' – “linha” – se refere à modificação do tema A em sua repetição). A linha que aparece na introdução e ao final da música é um acompanhamento da melodia, feito pelos pianos:

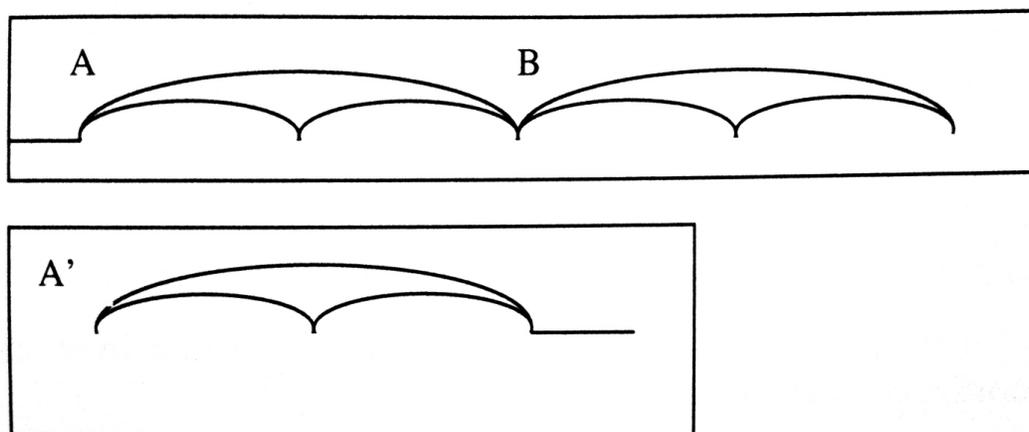


Figura 1: Figura 1: Representação da forma de “O cisne”, do “Carnaval dos animais” (Charles-Camille Saint-Saëns, 1886): A-B-A', com arcos e letras. Fonte: Zagonel, 2008, p.79.

Já no exemplo a seguir, Palheiros e Wuytack utilizam elementos gráficos como linha, retângulos, cores e ícones, para representar a forma da música. Nesse caso, a forma é A-B-A-B-A, ou seja, são dois temas (um representado em vermelho,

tocado pelo violino – aquele ícone que imita a forma do instrumento, logo abaixo do retângulo; e outro tema representado em azul, tocado pela viola de roda – cujo ícone parece com um barquinho, em alusão ao formato do instrumento). A linha reta, embaixo, representa uma nota tocada pelo violoncelo (cujo ícone tem o corpo do instrumento e um risco embaixo, representando seu suporte), e é contínua ao longo da música. Por fim, os números dizem respeito às questões de notação musical, como em partituras (as quais não nos interessam neste momento):

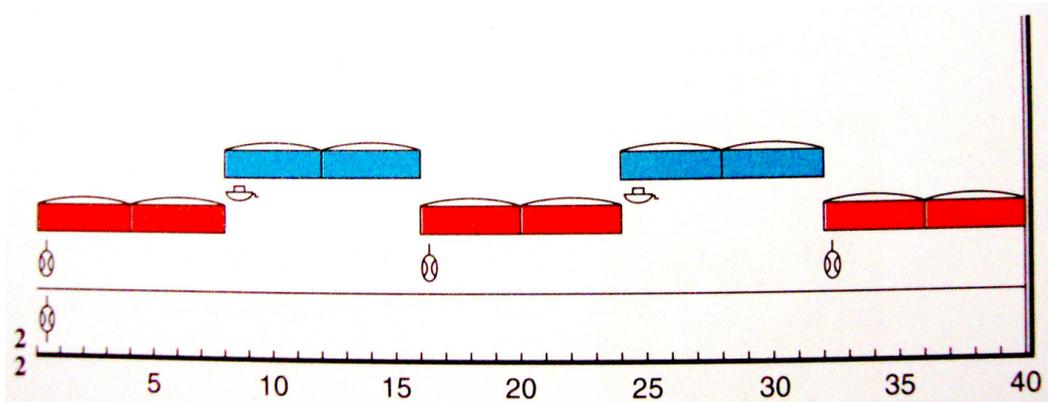


Figura 2: Representação da forma de “Countrydance How can I” (John Playford, ca. 1651): A-B-A-B-A, com retângulos, cores, linha e ícones.
Fonte: PALHEIROS, WUYTACK, 1995, p.11.

Observemos que qualquer um dos dois modos de representação foge da notação musical tradicional, isto é, da partitura. Se suprimirmos a parte inferior do gráfico de Palheiros e Wuytack, deixando apenas os retângulos e ícones dos instrumentos, as imagens ficarão bastante parecidas, na simplicidade de sua representação. Esse tipo de gráfico pode ser utilizado de forma extensa na educação musical, dada a analogia das formas com os materiais musicais escutados⁵.

Para finalizar a descrição dos estudos de Zagonel (2008), após o estabelecimento dos sete passos para a audição ativa, a autora sugere “sete aspectos musicais a serem percebidos”: o timbre (instrumentos musicais), a intensidade (forte e fraco), a altura (grave e agudo formando melodias), a duração (curto e longo formando ritmos), a forma (estrutura global da música), a textura (combinação de timbres), e o estilo (características de época, local e autoria da composição).

Ainda que o trabalho de Zagonel seja bastante completo, Palheiros e Wuytack (1995), radicados no Porto, em Portugal, publicaram o livro intitulado “Audição musical activa”, que tem sido base de discussões teóricas, neste texto. Nesse material, os compositores registraram 12 atividades de audição musical

⁵ Desde aproximadamente os seis anos, crianças em aulas de musicalização conseguem até mesmo construir um gráfico de partes de uma música conhecida, utilizado retângulos com diferentes cores para representar cada parte da música.

ativa, tão complexas quanto aquelas propostas por Zagonel, e suas contribuições teóricas a respeito da audição ultrapassam 70 páginas de conteúdo específico. Com isso, a lista sugerida de possibilidades de trabalho e elementos musicais é bastante ampla.

Uma vez que as ideias de Zagonel estão presentes também no trabalho de Palheiros e Wuytack (1995), utilizaremos, neste texto, a nomenclatura empregada por esses educadores. Desse modo, vamos nos referir aos elementos a serem destacados em uma audição como os “meios de ativação da audição musical”. A definição é uma espécie de trocadilho, justamente porque, ao invés de uma audição inicialmente “passiva”, um olhar para essas estratégias vai, literalmente, *ativar* a audição musical, transformando-a, verdadeiramente, em *ativa*.

Antes, porém, é importante registrar os **aspectos pedagógicos da audição musical**, conforme citados por Palheiros e Wuytack (1995), ao considerarem que uma obra musical resulta sempre de diversos fatores, musicais (como o material musical utilizado) e extramusicais (a cultura da época, as circunstâncias, o meio onde a criação teve lugar, etc.). Como têm influência decisiva na obra musical, esses aspectos são **significativos** em sua apreciação.

O primeiro é o **aspecto biográfico**, ainda que a simples menção à biografia do músico não tenha sentido em uma atividade de apreciação. Para Palheiros e Wuytack (1995), é importante que o professor pesquise e recolha as informações mais importantes e relevantes para a audição, disponibilizando-as, no momento certo, aos alunos, o que exige pesquisa e preparação da atividade. Os autores destacam que é importante situar a obra, na vida do compositor, sem, no entanto, perder tempo com a memorização de datas, locais e nomes que não tenham absoluta ligação com ela. Como exemplo: na apresentação do “Gallop Marquis”, de Frédéric Chopin, mais relevante do que o nome dos primeiros professores do compositor, é conhecer a inspiração da música em questão, qual seja, a história dos cachorros de George Sand.

O segundo aspecto é o **histórico-cultural**, e consiste em situar a obra musical no contexto em que foi escrita, a partir de dados históricos, culturais e filosóficos, pois é apenas a partir desse conhecimento, que a obra ganha pleno sentido, de acordo com Palheiros e Wuytack (1995). Conforme os autores descrevem, o compositor é um indivíduo situado em seu tempo, que fala a linguagem de seus contemporâneos, reage como as pessoas do seu meio, testemunha os acontecimentos da sua época, e tem seu pensamento influenciado por correntes filosóficas. Portanto, nunca está isolado, pois ou segue as tradições de outros músicos ou provoca novos estilos de arte. Além disso, a situação geográfica também é algo de grande relevância para o entendimento de sua obra.

Em seguida, Palheiros e Wuytack (1995) mencionam o **aspecto descritivo**, tomado no mesmo sentido de Zagonel (2008), em seu discurso sobre o estudo de obras da música *programática*. Porém, com esse título, os autores classificam não só as músicas que descrevem cenas, histórias ou personagens, mas consideram que toda obra musical que tem algum tipo de subdivisão esquemática também é programática – como exemplo, a sinfonia ou uma suíte, que têm diversas partes (movimentos), mas sempre apresentam alguma coerência musical entre elas. Ainda assim, os autores advertem que a música programática é um gênero, ao mesmo tempo atraente e arriscado, na medida em que, se por um lado o ouvinte encontra pontos de ligação com realidades extramusicais (como a descrição de cenas específicas), por outro, esse “valor cinematográfico” da obra pode ser confundido com o significado musical (PALHEIROS, WUYTACK, 1995). Ainda segundo eles, o programa pode limitar a compreensão da obra, enquanto que, com a audição, o que devemos buscar é o contrário: o crescimento do valor musical que ultrapassa o conteúdo do programa.

O quarto aspecto é o **técnico**, na medida em que, segundo Palheiros e Wuytack (1995), para a percepção e a memória – condições primordiais para a música – é necessário conhecimento técnico básico: a compreensão de uma obra musical passa pelo conhecimento dos componentes que a constituem. Entre esses componentes, os autores destacam o ritmo, a melodia (sequência ordenada de sons de diferentes alturas – graves ou agudos – segundo um encadeamento lógico), a harmonia (combinação de sons que “sustenta” a melodia, acompanhando-a), o timbre e a forma musical. É interessante notar que esses componentes estão relacionados aos sete aspectos musicais a serem observados na audição de uma obra musical, conforme os estudos de Zagonel (2008), mencionados anteriormente.

Por fim, o **aspecto interpessoal** diz respeito a questões relacionadas às preferências musicais, e em como elas interferem no envolvimento dos alunos em uma atividade de audição proposta em sala de aula. Para Palheiros e Wuytack (1995), o professor só pode propor atividades de audição musical ativa, criando um envolvimento amplo dos alunos com um trecho de música, e caso demonstre claro entusiasmo pela obra. Além disso, ainda que o uso contínuo de uma obra lhe cause desinteresse, é importante que, em sala de aula, ele consiga demonstrar o maior empenho para despertar as emoções e o sentido estético do aluno.

É, pensando no envolvimento a ser criado pelo professor, a partir criativas abordagens com a música, que partimos para a lista dos **meios de ativação da audição musical**, conforme descritos por Palheiros e Wuytack (1995). Cabe salientar que os autores registram uma orientação metodológica geral, ou seja, segundo eles, na realização de uma atividade de audição musical ativa, o professor

deve indicar, aos alunos, uma tarefa concreta. Dizendo de outro modo, a partir da proposição de exercícios de escuta, o professor deve propor questões a serem respondidas, para que o diálogo e o raciocínio, em conjunto, permitam uma maior troca de ideias e de experiências com a música em questão. Para Palheiros e Wuytack (1995), é desaconselhável a audição musical com atividades secundárias, que negligenciam a visão de conjunto (dos elementos musicais envolvidos na música) e, assim, a própria audição.

À diferença dos trabalhos de Zagonel (2008), os autores estabelecem a lista de elementos ativadores, tidos não como passos a serem seguidos em uma ordem, mas como *possibilidades* para o trabalho criativo na elaboração de atividades de audição musical ativa. Mais uma vez, lembramos que o objetivo desses meios de ativação é justamente “ativar” a audição de um trecho musical determinado.

O motivo e o tema: para Palheiros e Wuytack (1995), o primeiro meio de ativação é a *observação* e a *reprodução* do tema da música, já que para *reconhecer* um tema, é fundamental *conhecê-lo* previamente. Por isso, além da simples audição dos temas dispostos na música, os autores sugerem, entre outras abordagens, que o tema seja cantado pelo professor e repetido pelos alunos, por imitação. Com isso, a fixação das melodias principais da música em questão, é favorecida.

O ritmo: a forma como a composição está organizada, em sua base rítmica, é fundamental para o reconhecimento de seu caráter: determinados andamentos (a “velocidade” do ritmo da música) têm características interpretativas completamente diferentes – uma marcha fúnebre provavelmente será mais lenta do que uma dança de salão.

A estrutura harmônica: a harmonia, como vimos, diz respeito ao acompanhamento da melodia de uma música, feito por sons que ouvimos em segundo plano. É nesse sentido que as tensões e relaxamentos são criados. Experimente imaginar a melodia (sem a letra!) da canção “Atirei o pau no gato”. Por exemplo: cante-a e termine uma nota antes (tirando o “deu”), ou seja, como se a letra terminasse em “do berro que o gato”. Perceba o quanto a música fica em um momento de tensão, pois falta o relaxamento representado pela nota final. Assim funciona o encadeamento de frases e de partes em uma música. Por isso, Palheiros e Wuytack (1995) salientam que a percepção desses momentos de tensão e de relaxamento auxiliam a compreensão do movimento contínuo de relaxamento-tensão-relaxamento, que caracteriza o exemplo musical estudado.

A forma: a percepção da estrutura harmônica, entre outros elementos, leva ao reconhecimento das partes da música e de sua organização. Nesse aspecto, Palheiros e Wuytack (1995) mencionam a palavra *reconhecer* justamente porque esse processo depende do conhecimento anterior desses elementos. Ou seja, só

é possível reconhecer a forma da música depois de uma primeira audição, quando tem início a percepção da repetição e o contraste dos temas musicais. Para isso, pode ser sugerida uma audição prévia da peça, pedindo para que os alunos cantem os temas, ou ainda, que os representem com elementos gráficos ou com cartões coloridos, de modo que cada cor represente um diferente tema. Ao final, os alunos terão uma melhor compreensão da organização dos temas na música.

A orquestração: além de contribuir para a definição do caráter da música, o timbre é importante para o reconhecimento das melodias – dos temas – e da forma musical. O aprendizado dos timbres instrumentais é fundamental para essa tarefa, que pode, igualmente, servir de estímulo para trabalhos em sala de aula: ao propor a audição de uma peça específica, o professor pode levar gravações do timbre de um instrumento usado na música, além de vídeos, imagens e outros materiais, ampliando o conhecimento musical dos alunos para outros conteúdos.

O instrumental Orff: Jos Wuytack, um dos autores do estudo em tela, foi discípulo de Carl Orff, um dos maiores educadores musicais do século XX. Até hoje, os trabalhos de Wuytack apresentam uma aplicação atualizada da pedagogia de Orff. Por isso, seria incoerente deixar de mencionar a aplicação do instrumental Orff⁶ também na audição ativa, uma vez que o uso desses materiais é um dos pilares da pedagogia Orff/Wuytack de educação musical. Com o instrumental, é possível executar melodias, acompanhamentos e ritmos simultaneamente à audição, em uma experiência ainda mais significativa para o aluno, na medida em que ele pode executá-los e apreciá-los, ao mesmo tempo.

O canto: para Palheiros e Wuytack (1995), o ouvinte que cantarola as melodias de uma música, acompanhando-a, não deixa de participar ativamente de um processo de audição ativa. Dessa forma, a introdução aos temas de uma música, a partir do canto, ou mesmo a repetição para sua memorização, é uma atividade que pode não só facilitar o processo de audição ativa, como também ajuda a definir o caráter da obra: é possível utilizar sílabas para imitar os timbres da melodia original. Cabe destacar que esse ponto é o mesmo destacado por Zagonel (2008), na etapa de identificação dos temas de uma música.

Elementos humorísticos: esse é um interessante aspecto mencionado por Palheiros e Wuytack (1995). Segundo os autores, certas músicas contêm pequenos

6 O instrumental Orff é constituído por diferentes famílias de materiais: 1) instrumentos de percussão de altura determinada (xilofones e metalofones, que têm uma lâmina para cada nota); 2) instrumentos de percussão de altura indeterminada (conhecidos comumente como instrumentos de “pequena percussão”, divididos entre a) madeiras – ex: reco-reco, chocalho, clavas, blocos sonoros; b) metais – ex: triângulo, guizo, agogô, sino; c) peles – ex: tambor, pandeiro, bumbo, caixa); d) outros instrumentos melódicos, como violino, flauta e piano). Essa variedade de timbres possibilita a realização de atividades musicais com ricas combinações sonoras, em sala de aula, e vem sendo cada vez mais difundida.

truques ou elementos humorísticos empregados pelo compositor. Um exemplo é a paráfrase ou a variação de temas, como a paródia feita por Mahler, em sua Sinfonia nº 1, de *Frère Jacques*, ou a peça “Tartarugas”, do “Carnaval dos Animais”, de Saint-Saëns, em que o compositor utilizou a melodia comumente atribuída ao *Cancan* (na verdade, tema principal de “Orfeu nos Infernos”, de Jacques Offenbach), diminuindo muito seu andamento (velocidade), para caracterizar o lento ritmo das tartarugas. Além disso, podemos destacar como elementos humorísticos, as imitações de sons de animais, como alguns dos trechos do “Carnaval dos Animais”. Contudo, os autores advertem que, para o reconhecimento desses elementos, é necessário que haja, antes, o *conhecimento* dos temas originais, memorizando-os. Por isso, é importante que o professor oriente e leve exemplos interessantes para a sala de aula. No caso dos “Personagens de orelhas grandes”, da composição de Saint-Saëns, por exemplo, a compreensão da imitação, feita pelo compositor, é possível somente após uma conversa com os alunos, sobre a característica sonora do berro do burro (um som mais agudo e curto, seguido de outro, grave e longo).

Ritmos de dança: no caso de obras em que há ritmos de danças características, é interessante apresentá-los aos alunos, a partir da execução com palmas e de instrumentos de percussão, ou ainda, com passos de dança, pois isso os ajudará na percepção não só dos ritmos, mas das partes da música, dependendo do caso. Na audição da contradança *How can I*, de John Playford, por exemplo, é fundamental que o professor conduza a execução do ritmo feito pelas palmas, na primeira parte da música, ajudando a interpretação do caráter da obra (no caso, uma obra dançante, por ser uma *contradança*) e da forma musical, uma vez que esse ritmo caracteriza a primeira parte da música.

O elemento verbal: esse é um modo de ativação muito utilizado por Palheiros e Wuytack (1995), que consiste em ressaltar, com palavras, um tema rítmico da música, fazendo com que o tema seja mais facilmente assimilado e percebido, nas audições seguintes. Os autores recomendam, ao professor, a improvisação de uma letra baseada na melodia do tema da música, até chegar a uma formulação fácil de ser entendida e repetida. Um exemplo foi desenvolvido por Wuytack, com os dois primeiros temas da “Marcha”, da suíte do *ballet* “O quebra-nozes”, do russo Pyotr I. Tchaikovsky. Ao ouvir essa canção, facilmente encontrada na *internet* e em coleções de discos, é fácil cantar as seguintes letras com as duas primeiras frases da música: grupo 1: “Vamos caminhando por aqui, vamos caminhando por aqui.”; grupo 2: “Contigo vou marchar e já, contigo vou marchar e já, contigo vou, contigo vou, contigo vou, contigo vou marchar!”. Esses são os primeiros segundos da obra, que se repetem, mais uma vez, em seguida. Se o professor apresentar essas frases em aula, e os alunos as memorizarem antes da

audição, no momento em que ouvirem a obra gravada farão a associação imediata dos temas, reconhecendo de maneira ativa, portanto, a primeira parte da música.

A motricidade: gestos corporais podem ser empregados para representar frases e ritmos na música, auxiliando na memorização de temas e de sua ordenação (forma). Na audição de “Personagens de orelhas grandes”, de Saint-Saëns, os alunos podem usar seus braços para representar o som dos berros dos burros, fazendo sucessivos movimentos de sobe-desce ao ouvirem cada berro. Com essa atividade, não só os alunos entenderão melhor as repetições desse breve tema da música, como também o professor poderá avaliar a compreensão dos alunos a partir de suas reações. Desde que indiquem os sons com movimentos no momento exato, o professor saberá que os alunos estão de fato reconhecendo os estímulos musicais.

Palheiros e Wuytack (1995) argumentam ainda, que isso não tem relação com exercícios de movimento acompanhando sons – como quando propomos “coreografias”, em que os alunos representam determinadas palavras da música com gestos. Nesse caso, os gestos de nada servem para a compreensão da música, mas apenas para uma associação convencionada. Os autores entendem que o movimento, como reação à música, apenas é útil se tem como finalidade a ilustração de elementos musicais. Ou seja, quando o movimento está a serviço da audição, e não como mero acompanhamento.

A expressão plástica e o movimento: como o aspecto visual gera interesse dos alunos pela possibilidade de registrarem a música de forma permanente, Palheiros e Wuytack (1995) afirmam que o uso de linhas e curvas, pontos e cores para representar temas musicais ou outros elementos sonoros é uma maneira de o aluno dar conta da estruturação da música. Não só esses elementos podem indicar os contornos da melodia (como no exemplo dos “Personagens de orelhas grandes”, em que os sons descendentes – do agudo ao grave – podem ser representados no papel por linhas também descendentes), como também o caráter dessas melodias ou das partes de uma música: se uma música é leve e ondulante, sugerem Palheiros e Wuytack (1995), os alunos desenharão formas circulares ou linhas ondulantes, e se ela for estável ou angulosa, será representada por formas angulosas e rígidas. Por isso, esse exercício é um exemplo de ativação musical por meio de uma ação visual e motor.

Os dados biográficos: assim como inicialmente exposto na seção anterior deste texto, Palheiros e Wuytack (1995) consideram que certos dados biográficos, desde que relevantes para a audição da música, podem servir como interessantes meios de ativação. É possível utilizar reproduções de retratos do compositor, partituras, manuscritos e outros elementos relacionados a sua vida. Ao apreciar a peça “Vltava – O Moldau”, da obra “Má Vlast – Minha Terra”, do tcheco Bedrich

Smetana, é fundamental propor aos alunos a apreciação anterior de fotografias de paisagens do vale do Rio Moldau, na República Tcheca, uma vez que a peça é a descrição musical do caminho do rio, desde suas nascentes até o seu desague em rios maiores. Sem essa referência, apenas a descrição de cenas seria viável, mas muito menos impactante e envolvente para os alunos. Palheiros e Wuytack (1995) salientam, em relação à utilização desse tipo de informação, que os alunos podem organizar *cadernos de audição*, a fim de organizar, em um volume, uma série de documentos sobre as obras que conhecerem nas aulas, além de a pesquisa e registro ser mais uma implicação ativa no assunto.

A perspectiva histórica: assim como no item anterior, Palheiros e Wuytack (1995) apenas lembram que já estudamos sobre a importância da contextualização histórica e filosófica na apreciação de uma obra musical, e que essas informações são fundamentais para a compreensão da obra, na medida em que sua criação está indubitavelmente ligada a um determinado local, e a uma determinada época. Lembramos ainda, que essa atividade faz parte do eixo da *reflexão*, um dos pilares da metodologia triangular do ensino de artes.

Os aspectos cultural e artístico: além de aspectos de contextualização histórica, Palheiros e Wuytack (1995) destacam que também uma contextualização artística e cultural faz-se necessária na apreciação de uma obra, afinal, determinados elementos de outras linguagens artísticas podem estar relacionados aos musicais. Conforme eles, não se trata apenas de comparar sinfonias a obras arquitetônicas por conta de sua sofisticada forma musical, mas de analisar a inspiração de muitos exemplos musicais em pinturas, obras literárias ou mesmo cinematográficas. A apreciação da cena do discurso do Rei George VI, no filme “O discurso do rei”, que é acompanhada de um trecho do segundo movimento da Sétima Sinfonia de Ludwig van Beethoven, por exemplo, pode ser muito bem trabalhada em aulas de música, e provocar uma discussão com os alunos sobre a ligação dessas duas formas de expressão artística.

Objetividade e subjetividade: para Palheiros e Wuytack (1995), a interpretação de obras artísticas, pelos alunos, sempre traz elementos subjetivos. O papel do professor é o de dirigir interpretações subjetivas, transformando-as em opiniões objetivas. Por exemplo, se o professor fizer perguntas sobre o ambiente ou sobre o caráter de uma obra, as respostas serão variadas e subjetivas. Porém, se ele fizer à turma, a proposição de um leque limitado de palavras, poderá extrair uma opinião mais clara e compartilhada. Exemplos de palavras que podem ser usadas nesse sentido são sugeridos por Palheiros e Wuytack (1995). Em relação às propriedades do som e da música, podem ser utilizadas: alto-baixo, forte-fraco, curto-longo, rápido-lento, igual-diferente, ligeiro-pesado, leve-denso, regular-

irregular. Em relação ao plano expressivo: vivo-calmo, agressivo-suave, claro-sombrio, familiar-estranho, vigoroso-gracioso, anguloso-arredondado, repetitivo-variado. É interessante destacar, que boa parte desses termos pode ser empregada sem grande conhecimento técnico e que, oferecendo essas possibilidades de resposta, a participação efetiva dos alunos nesses questionamentos é facilitada.

O elemento popular: a música tem ligações muito fortes com os modos de expressão de cada povo. Por isso, ao trabalhar com elementos populares, os alunos perceberão a ligação dos cantos e danças tradicionais à expressão musical dos compositores locais. Nas obras musicais de Heitor Villa-Lobos, por exemplo, fica visível o emprego de danças, de temas musicais, de rimas, de parlendas ou de poesias do Brasil.

A música *pop*, *rock* e *jazz*: em relação ao tema das preferências musicais dos alunos, Palheiros e Wuytack (1995) sugerem que o uso de associações musicais com gêneros, como o *jazz*, o *rock* ou a música *pop* pode auxiliar o professor na quase sempre difícil tarefa de ultrapassar a fronteira entre a música da sala de aula e aquela ouvida pelos jovens fora da escola. Assim sendo, o estabelecimento de paralelos musicais entre obras populares e eruditas pode ser muito eficiente na compreensão de determinados conceitos pelos alunos. Ao abordar a forma musical, os alunos podem evidenciar a organização da música *pop* em estrofes e refrões – uma clara referência às partes e à forma musical, no sentido mais erudito e técnico dos termos.

Interpretações e arranjos: uma estratégia que pode gerar grande envolvimento e resposta dos alunos é a comparação entre diversas interpretações ou arranjos de uma mesma obra, como destacam Palheiros e Wuytack (1995). Ao propor um trabalho com o “Trenzinho do caipira” e “Tocata” das “Bachianas brasileiras nº 2”, de Heitor Villa-Lobos, o professor pode fazer um jogo de comparação com os alunos ao levar para a sala de aula diferentes interpretações do tema principal, que podem ser encontradas às dezenas na *internet*, e que vão desde arranjos para corais até orquestras de violões, grupos de *jazz*, ou ainda, interpretações com instrumentos solistas. Essas comparações podem servir para vários objetivos, dentre eles, para o reconhecimento da melodia da música ou as diferentes texturas e densidades de cada interpretação proposta.

O piano: assim como o instrumental Orff, para Palheiros e Wuytack (1995), o piano é um instrumento que apresenta grande versatilidade para exposição de temas e para a memorização de melodias, ou ainda, para o acompanhamento de interpretações. Isso se aplica também a todo instrumento que o professor possa, eventualmente, executar em sala de aula. Desse modo, levar seu instrumento e tocar para os alunos pode ser uma estratégia de grande interesse para eles, e contribui com um aumento do impacto da atividade musical proposta.

Os meios audiovisuais: Palheiros e Wuytack (1995) destacam que a ilustração de exemplos musicais, por meio de imagens e filmes pode, igualmente, auxiliar no entendimento do caráter ou da forma musical, ou ainda, tornar a interpretação musical mais “palpável”. É fundamental destacar o extenso trabalho de Wuytack, na proposição de gráficos para dezenas de obras musicais eruditas, utilizando a metodologia do *musicograma*, uma representação de sons, melodias, temas e partes, em forma de uma “partitura para não músicos”, ou seja, utilizando a notação musical não tradicional. Um exemplo de musicograma representando a forma musical A-B-A-B-A foi registrado, anteriormente, nesta Unidade.

Após a apresentação dos vinte e um meios de ativação da audição musical, retomamos as propostas de Palheiros e Wuytack (1995), que insistem na existência de inúmeras possibilidades de o professor elaborar meios de ativação da audição musical com seus alunos. Contudo, o mais importante, segundo os autores, é desenvolver o prazer de ouvir música e de possibilidades de atuação aberta, participativa, empenhada e entusiasta dos alunos, em atividades de audição musical.

Dessa forma, fechamos esta Unidade, mais uma vez evidenciando que cabe ao professor tomar uma postura criativa no desenvolvimento de atividades de audição, que sejam realmente envolventes para os alunos. Além de todas as dezenas de sugestões dadas por Zagonel, Palheiros e Wuytack, registradas nesta Unidade, é esse o assunto a ser abordado nos “Apontamentos Complementares” (a seguir), com os quais encerraremos o estudo da apreciação musical, neste texto.

APONTAMENTOS COMPLEMENTARES

Para finalizar nossos estudos, tecemos algumas considerações sobre o planejamento de aulas de música, levando em conta a *apreciação* como modo do fazer musical a ser trabalhado de forma ampla. Ainda que em determinados contextos não seja possível pensar em uma estrutura de planejamento de uma aula inteira apenas para a linguagem musical, essas orientações dizem respeito a uma organização coerente da atividade musical e, por isso, podem ser adaptadas e empregadas em diferentes níveis de ensino.

Em primeiro lugar, destacamos alguns dos princípios registrados pela pesquisadora canadense Joan Russell (2005), ao descrever uma aula de música muito bem conceituada por ela. Trata-se, portanto, do registro de suas considerações sobre *o quê* faz com que essa aula tenha sido tão bem considerada. Dessa forma, ao nos debruçarmos sobre a análise de Russell, podemos, pelo caminho contrário, utilizar esses elementos para repensar o uso da música em sala de aula.

Russell (2005) estabelece três conceitos a serem considerados na aula de música: a *estrutura* (na medida em que as atividades devem ser distribuídas de forma a haver um sentido de início-meio-fim na aula); o *conteúdo* (diz respeito à necessidade de unidade – coerência de conteúdos – simultânea à variedade – diversidade de propostas de trabalho com música); e o *andamento* (capacidade do professor de controlar bem o tempo das atividades em aula). Além desses conceitos, a autora menciona ainda, o importante papel de *elos de ligação* entre as

atividades, isto é, de elementos que façam com que a transição entre as atividades da aula sejam os mais discretos possíveis.

Para o estudo da utilização de atividades de audição musical em sala de aula, portanto, revisitamos o texto de Russell, para fazer as seguintes considerações:

Sobre o conceito de *estrutura*: a aula de música (ou a parte musical da aula de artes) deve ter três diferentes momentos: no início, recomendamos a aplicação de atividades de *limpeza de ouvidos*, a partir das diferentes abordagens citadas nos textos de Schafer (2001), a fim de garantir maior concentração dos alunos para as atividades seguintes. Na parte central da aula, ocupam posição de destaque as atividades de audição musical ativa, a partir das várias estratégias apontadas por Zagonel (2008), Palheiros e Wuytack (1995), juntamente com atividades de execução e de criação musical. Por fim, é possível desenvolver um novo tipo de atividade de audição, denominada *audição concentrada*, e que se presta a educar o ouvir. Trata-se de um momento da aula em que o professor propõe, a cada semana, a audição de um trecho curto de um estilo musical diferente, para que os alunos se acostumem a parar para ouvir de forma concentrada. Com isso, a estrutura da aula engloba atividades ligadas à apreciação em seus três momentos.

Sobre o conceito de *conteúdo*: para contemplar a ideia de uma educação musical abrangente, como proposta por França e Swanwick (2002), as atividades de apreciação devem estar ligadas às de execução e criação, a partir dos conteúdos abordados. Assim, se em uma determinada seção da aula é trabalhada a *altura* (sons graves e agudos), podemos propor atividades de execução de uma música com destaque para os graves e agudos; a composição de um trecho musical empregando esses tipos de sons; e a apreciação de alguma música em que o compositor trabalhe com esse conteúdo de forma evidente. Dessa forma, o contato do aluno com esse conceito é ampliado, a partir de diversas estratégias – a *variedade da unidade* de que fala Russell (2005).

Sobre o conceito de *andamento*: uma vez que o tempo de concentração dos alunos varia de acordo com as especificidades da turma, do repertório utilizado ou da estratégia empregada, cabe ao professor estar atento para que todas as etapas das atividades de audição musical ativa sejam cumpridas da forma mais significativa possível para o aluno. Como são necessárias várias audições nesse tipo de atividade, reiteramos as orientações mencionadas na Unidade 02, sobre a escolha e edição de exemplos musicais.

Além dessas considerações a partir do estudo dos trabalhos de Russell, é importante registrar algumas indicações sobre a avaliação em aula de música. Para que se mantenha um bom andamento em sala de aula, vimos o quanto é importante que o professor esteja atento às reações dos alunos a partir das atividades que

propõe. Por isso, consideramos que a avaliação *processual* é fundamental na aula de música, tendo em vista que é a partir da observação contínua (*feedback*) dos alunos, que o professor repensa sua atuação.

A avaliação não é apenas uma ferramenta certificadora para o final do ano ou do semestre. Trata-se de algo que permeia todo o processo de ensino, com destaque para as atividades de audição, em que deve haver muito diálogo com os alunos sobre o que ouvem. Essas respostas guiarão o trabalho do professor em sala de aula, seja para controlar o andamento de uma aula planejada, seja para refletir sobre as aulas seguintes.

Ainda sobre esse aspecto, o pesquisador David Hargreaves (In: KRUGER, 2005) entende que há três formas de avaliação em música: a *avaliação da aptidão* (em que o professor fica atento às habilidades musicais desenvolvidas pelos alunos); a *avaliação da atuação* (em que observa a capacidade do aluno de desenvolver as atividades); e a *avaliação de realização* (em que o foco está no resultado final da atividade: se os resultados foram produtivos). O autor argumenta que o olhar do professor deve estar voltado, principalmente, à segunda forma de avaliação, a *avaliação da atuação*, uma vez que, observando a atuação do aluno ao longo da atividade, o professor acaba por perceber elementos da aptidão e da realização. Em outras palavras, ao observar o aluno atuando, o professor consegue perceber o desenvolvimento de suas habilidades musicais e a atividade musical sendo construída. Por isso, mais uma vez argumentamos, neste texto, o quanto é importante o *fazer musical ativo*, justamente a premissa básica das atividades de audição musical ativa.

Encerrando nossas reflexões sobre esse assunto, registramos a seguir, os “objetivos do ensino da linguagem musical” para o pilar da “Apreciação significativa em música: escuta, envolvimento e compreensão da linguagem musical”, conforme propostos nos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997, p.55-56):

Percepção e identificação dos elementos da linguagem musical (motivos, forma, estilos, gêneros, sonoridades, dinâmica, texturas, etc.) em atividades de apreciação, explicitando-os por meio da voz, do corpo, de materiais sonoros disponíveis, de notações ou de representações diversas;

Identificação de instrumentos e materiais sonoros associados a ideias musicais de arranjos e composições;

Percepção das conexões entre as notações e a linguagem musical;

Observação e discussão de estratégias pessoais e dos colegas em atividades de apreciação;

Apreciação e reflexão sobre músicas da produção, regional, nacional e internacional consideradas do ponto de vista da diversidade, valorizando as participações em apresentações ao vivo;

Discussão e levantamento de critérios sobre a possibilidade de determinadas produções sonoras serem música;

Discussão da adequação na utilização da linguagem musical em suas combinações com outras linguagens na apreciação de canções, trilhas sonoras, *jingles*, músicas para dança, etc;

Discussão de características expressivas e da intencionalidade de compositores e intérpretes em atividades de apreciação musical;

Explicitação de reações sensoriais e emocionais em atividades de apreciação e associação dessas reações a aspectos da obra apreciada.

Entendemos que boa parte das propostas sugeridas nesse espectro podem ser contempladas pelas atividades de audição musical ativa, aqui propostas, bem como, pelas diferentes visões do emprego da apreciação em sala de aula. Desse modo, para cumprirmos todos esses objetivos propostos pelos PCNs, é fundamental que levemos em conta a importância da apreciação como pilar central do ensino da música, e que deve ser trabalhado em sala de aula de forma ampla.

A partir dessas considerações, é fundamental que estejamos em constante busca por novos repertórios e estratégias de aplicação desses exemplos em sala de aula, pois é apenas a partir desse esforço criativo, que poderemos atuar na educação de nossos alunos de forma decisiva, de modo a levá-los a uma vivência musical ativa e envolvente.

REFERÊNCIAS

BASTIÃO, ZURIDA A. Apreciação musical: repensando práticas pedagógicas. In: XII Encontro Anual da Associação Brasileira de Educação Musical / I Colóquio do Núcleo de Educação Musical, 2003, Florianópolis. **Anais...** Florianópolis: 2003. p. 883-896. Disponível em: <http://www.abemeducacaomusical.org.br/Masters/anais2003/ABEM_2003.pdf>. Acesso em: 09 abr. 2013.

_____. Pontes educacionais: uma proposta pedagógica em apreciação musical. In: XIII Encontro Anual da Associação Brasileira de Educação Musical, 2004, Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro: 2004. p. 1114-1118. Disponível em: <http://www.abemeducacaomusical.org.br/Masters/anais2004/ABEM_2004.pdf>. Acesso em: 09 abr. 2013.

BEYER, Esther; KEBACH, Patrícia (orgs.). **Pedagogia da música**: experiências de apreciação musical. Porto Alegre: Mediação, 2009.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: arte. Brasília: MEC/SEF, 1997. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro06.pdf>>. Acesso em: 20 abr./2013.

CABACÉS, Roser; VILAPLANA, Elisabet. **Brincando com a música**: atividades para aprender, experimentar e jogar com a música. São Paulo: Ciranda Cultural, 2011.

_____. **Jogando com a música**: atividades para aprender, experimentar e jogar com a música. São Paulo: Ciranda Cultural, 2011.

FRANÇA, Cecília C.; SWANWICK, Keith. Composição, apreciação e performance na educação musical: teoria, pesquisa e prática. In: **Em Pauta**. Porto Alegre: v.13, n.21, 2002. p. 05-41. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/EmPauta/article/download/8526/4948>>. Acesso em: 27 ago. 2012.

ILARI, Beatriz S. A música e o cérebro: algumas implicações do neurodesenvolvimento para a educação musical. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, V.9, 7-16, set. 2003.

_____. **Música na infância e na adolescência**: um livro para pais, professores e aficionados. Curitiba: IBPEX, 2009.

KRUGER, Susana. **Apostila do Programa Descubra a Orquestra - Formação de público e formação de professores**. São Paulo: Osesp, 2005.

MACHLIS, Joseph. New conceptions of form. In: **Introduction to contemporary music**. New York: W. W. Norton, 1961. p.56-67.

MATEIRO, Teresa; ILARI, Beatriz S. (orgs.). **Pedagogias em Educação Musical**. Curitiba: IBPEX, 2011.

PALHEIROS, Graça Boal; WUYTACK, Jos. **Audição Musical Activa** – livro do professor e livro do aluno. Porto: Associação Wuytack de Pedagogia Musical, 1995.

PALHEIROS, Graça Boal. Funções e modos de ouvir música de crianças e adolescentes, em diferentes contextos. In: ILARI, Beatriz (org). **Em busca da mente musical**: ensaios sobre os processos cognitivos em música – da percepção à produção. Curitiba: EdUFPR, 2006. p. 303-349.

PENNA, Maura. **Música(s) e seu ensino**. 2.ed. Porto Alegre: Sulina, 2010.

RUSSELL, Joan. Estrutura, conteúdo e andamento em uma aula de música na 1ª série do ensino fundamental: um estudo de caso sobre gestão de sala de aula. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, 2005. v.12. mar. 2005. p.73-88. Disponível em: <http://www.abemeducacaomusical.org.br/Masters/revista12/revista12_artigo10.pdf>. Acesso em: 27 ago. 2012.

SCHAFER, R. Murray. Limpeza de ouvidos. In: **O ouvido pensante**. São Paulo: UNESP, 1991. p.67-118.

_____. **A afinação do mundo**. São Paulo: UNESP, 2001.

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

