

# Ensino da música popular em si, para si mesma e para “outra” música: uma pesquisa atual em sala de aula

Popular music education in and for itself, and for ‘other’ music:  
current research in the classroom

## resumo

Este artigo considera algumas formas em que a sala de aula adentra, modifica e complica os significados musicais, focalizando particularmente o papel da música popular e sua relação com a música clássica. Aponto que, ao inserir a música popular no currículo, os educadores ignoraram amplamente as práticas de aprendizagem informal dos músicos populares. Assim, apesar da música popular estar presente como conteúdo curricular, apenas recentemente a sua presença tem afetado nossas estratégias de ensino. Examinamos como a adaptação de algumas práticas de aprendizagem informal da música popular para uso em sala de aula pode influir positivamente nas experiências e nos significados musicais dos alunos. Isso se aplica não apenas à esfera da música popular, mas também à da música clássica e, por implicação, à de outras músicas também. Por fim, são discutidas as noções de autonomia musical, autonomia pessoal e autenticidade musical em relação ao significado musical e às práticas de aprendizagem informal em sala de aula.

**PALAVRAS-CHAVE:** Autonomia, autenticidade, música clássica, aprendizagem informal, música em sala de aula, significado musical, música popular.

## abstract

This article considers some ways in which the school classroom enters into, changes and complicates musical meanings, focusing particularly on the role of popular music and how it relates to classical music. I suggest that in bringing popular music into the curriculum, educators have largely ignored the informal learning practices of popular musicians. Popular music has therefore been present as curriculum content, but its presence has only recently begun to affect our teaching strategies. I examine how the adaptation of some informal popular music learning practices for classroom use can positively affect pupils' musical meanings and experiences. This applies not only to the sphere of popular music, but also to classical music and, by implication, other musics as well. Finally, the notions of musical autonomy, personal autonomy and musical authenticity in relation to musical meaning and informal learning practices within the classroom are discussed.

**KEYWORDS:** Autonomy, authenticity, classical music, informal learning, music classroom, musical meaning, popular music.

Tradução: Flávia Motoyama Narita

## INTRODUÇÃO

A sala de aula é notoriamente um local para o entrelaçamento de significados, valores e experiências musicais; talvez em particular em relação à música dos “próprios” alunos – a área popular – em contraste ao que usualmente eles se referem à “música de velho” – a área clássica. Neste artigo, primeiramente examinarei como a própria sala de aula modifica e complica os significados musicais, tanto em relação à música popular quanto à música clássica.

Segundo ponto: a noção de “autonomia” musical, a ideia de que o “verdadeiro” significado e valor da música prevaleça sobre considerações sociais e políticas mundanas, é devidamente descartada nos dias atuais (ver, por exemplo, Clayton, Herbert & Middleton, 2003; De Nora, 2000, 2003; Elliott, 1995; Goehr, 1992; Leppert & McClary, 1987; Martin, 1995; Middleton, 1990). Música é parte da vida cotidiana e deve ser entendida como tal. Entretanto, eu argumento que existe um *aspecto teórico* da experiência musical que fica, momentaneamente, virtualmente livre, ou com autonomia em relação aos significados da experiência musical cotidiana. Este aspecto, que transpassa divisões e filiações musicais, pode ser alcançado em sala de aula, particularmente por meio de práticas informais de aprendizagem musical. A pesquisa atual sugere que por meio dessas práticas, os alunos podem re-considerar não só a música popular, mas também a clássica e, por extensão, outras músicas também.

Terceiro: por vezes, a música popular tem sido incluída nas escolas para satisfazer o gosto dos alunos, na esperança de que isso os leve a algo “que valha mais a pena” (isto é, música clássica). Tal abordagem implicitamente desvaloriza a música popular em si e para si mesma (Green, 1988; Vulliamy, 1977a, 1977b). No entanto, argumentarei que essa desvalorização não é um resultado necessário de tais abordagens. A música popular pode ser educacionalmente valorizada, tanto por si só quanto por seu potencial de conduzir os alunos a uma esfera mais ampla de apreciação musical.

Por último, proponho uma relação entre autonomia musical e a autonomia pessoal do educando. Ao reconhecer tanto a autonomia musical quanto a pessoal, podemos talvez esclarecer alguns assuntos relacionados à autenticidade musical, especialmente o papel da autenticidade dentro da educação musical. Recomendarei algumas formas de reconhecer autonomia e autenticidade em sala de aula com o objetivo de abrandar a divisão entre música clássica e popular, que continua a atormentar a educação musical desde a ascensão dos meios de comunicação de massa.

## Significado e experiência musical: uma breve visão geral

Venho escrevendo sobre significado musical há muito tempo em outros lugares, variando o foco, desde ideologia musical, valor musical e questões de classe social a gênero e os efeitos reprodutivos da educação musical (Green 1988, 1997; também ver 1999, 2005b). Portanto, aqui eu apenas apresentarei de modo sucinto minha posição teórica, a qual posteriormente farei referência para os propósitos deste artigo.

Música tem significado à medida que as pessoas a entendem como tal em primeiro lugar; caso contrário, não conseguiríamos distinguir música de qualquer outra coleção de som e silêncio. Podemos imaginar o significado musical envolvendo dois aspectos, que existem em uma relação dialética.

Um aspecto é o que denomino significado "inerente": as formas em que os materiais que são inerentes à música – sons e silêncios – são organizados em relação a eles mesmos. Isso pode ser pensado como uma sintaxe musical, ou significado inter e intra-musical. É isento de conceitos ou conteúdos relacionados ao mundo "fora" da música, mas é uma zona puramente lógica ou teórica, contida ou "incorporada" dentro dos materiais musicais (Meyer, 1956). Os significados musicais inerentes são formados por materiais da música, mas eles advêm da capacidade humana de organizar um som em relação a outro; capacidade desenvolvida historicamente através da exposição formal e informal à música e a atividades musicais.

O outro aspecto é o que chamo de significado "delineado", referindo-se aos conceitos e conotações extramusicalis que a música carrega, isto é, suas associações sociais, culturais, religiosas, políticas ou outras. Essas associações podem ser convenções gerais, tais como as conotações de um hino nacional, por exemplo; mas podem também ser exclusivas a

um indivíduo, como associações de uma canção específica a um momento memorável. Toda música carrega algum significado delineado que surge não apenas de seu contexto original de produção, mas também dos contextos de distribuição e recepção. Nenhuma música pode ser percebida como música em um vácuo social. Mesmo a música considerada autônoma traz a noção de sua própria autonomia como uma de suas principais delineações.

Em toda experiência musical, ambos os aspectos inerentes e delineados do significado musical estão presentes, mesmo que os ouvintes não estejam cientes disso. Não podemos notar os significados musicais inerentes sem conceber simultaneamente uma delineação fundamental: que aquilo que estamos ouvindo é um objeto cultural que reconhecemos – uma peça musical, uma encenação ou algum tipo de apresentação. Do mesmo modo, não podemos imaginar uma peça musical sem atribuir alguns significados inerentes a ela.

Podemos responder positiva ou negativamente aos *significados inerentes* ou delineados. Respostas positivas aos significados inerentes tendem a ocorrer quando temos um alto nível de familiaridade e compreensão da sintaxe musical. Respostas positivas às delineações ocorrem quando as *delineações* correspondem, no nosso ponto de vista, a assuntos com os quais nos sentimos bem. Temos uma experiência de "celebração" musical quando há uma inclinação positiva a ambos significados.

Ao contrário, experiências negativas relacionadas aos *significados inerentes* surgem quando não estamos familiarizados com o estilo musical, a ponto de não compreender o que está acontecendo na música e, portanto, considerar a sintaxe musical "chata" (que é como muitas crianças dizem se sentir em relação à música clássica). Respostas negativas às *delineações* ocorrem quando a música não é nossa; por exemplo, quando ela pertence a grupos

sociais com os quais não nos identificamos (as crianças frequentemente dizem que “música clássica é para ‘gente velha’, ‘gente esnobe’ ou ‘exibidos’”). A “alienação” musical ocorre quando respondemos negativamente a ambos os significados inerentes e delineados.

Nossas respostas aos significados inerentes e delineados normalmente correspondem, de modo que se desgostamos de um, provavelmente não gostaremos do outro e vice-versa. Entretanto, apesar dos significados inerentes e delineados sempre coexistirem, nem sempre temos a mesma resposta a cada um deles. Uma pessoa pode responder negativamente em relação a um aspecto do significado musical e, ao mesmo tempo, ter uma resposta positiva em relação a outro, gerando o que eu chamo de “ambiguidade”. Podemos distinguir dois tipos de ambiguidade.

Em um tipo, a experiência do significado inerente é negativa e a do significado delineado é positiva. Por exemplo, uma pessoa pode não estar familiarizada com os significados *inerentes* de Mozart porque nunca tocou ou cantou Mozart e apenas raramente escuta sua música. Portanto, é relativamente incapaz de reconhecer detalhes sintáticos, mudanças formais, harmônicas ou rítmicas, e ouve a música como supérflua, desinteressante ou superficial. Mas, ao mesmo tempo, essa pessoa aprecia as *delineações* em termos da trama operística, do evento social de sair com amigos para ópera e assim por diante.

No outro tipo de ambiguidade, a experiência do significado inerente é positiva e a do significado delineado é negativa. Podemos pensar nos frequentadores de ópera de Mozart que estão totalmente familiarizados com os significados inerentes devido à sua experiência com música clássica, tocando ou cantando Mozart por muitos anos. Entretanto, eles criticam os enredos operísticos e não gostam de assistir à ópera porque acham-na muito “pomposa”.

Não apenas a qualidade de resposta a um tipo de significado pode contradizer o outro, mas algo mais pode ocorrer (um dos aspectos mais provocantes da música) que levanta questões interessantes para a educação musical: que a resposta a um dos aspectos do significado pode dominar, influenciar e até modificar o outro.

Por exemplo, a experiência de delineação pode se sobrepor e influenciar a do significado inerente. Um crítico de música escandinava do final do século XIX tinha o hábito de escrever críticas muito positivas sobre um determinado compositor. Então ele descobriu que o compositor era uma mulher. Ele continuou a escrever críticas positivas, mas sua linguagem mudou. Em vez de dizer “estridente”, “viril” ou “poderoso”, ele começou a utilizar palavras como “delicado” e “sensível”. O gênero da compositora entrou nas delineações da música para este ouvinte particular. Suas suposições contemporâneas sobre gênero, prática musical e criatividade composicional foram colocadas em questão. Essa nova delineação, então, afetou o modo como o crítico ouvia os significados inerentes (Green, 1997).

Por outro lado – e esta é a questão central à qual quero me dirigir agora – a experiência do significado inerente poderá sobrepor e influenciar a da delineação? A ideia pode parecer logicamente impossível a princípio, pois o significado inerente é isento de conteúdo e não pode ocorrer por si só. Ele existe como um aspecto teórico, lógico da experiência musical, que apenas acontece se existir também um conteúdo delineado. Entretanto, argumento que a experiência do significado inerente pode, de fato, modificar e desafiar nossas respostas e pressuposições musicais em relação à delineação. Além disso, neste *aspecto teórico de uma autonomia virtual da música* em relação aos contextos sociais, surgem algumas das questões mais desafiadoras e possibilidades mais interessantes, em particular para a educação musical.

## Significado e experiência musical em sala de aula

A maioria dos educadores musicais concordaria que incentivar crianças pequenas a terem experiências com o maior número de estilos e peças musicais quanto forem possíveis seria legítimo e, na realidade, altamente desejável. À medida que as crianças crescem, e especialmente àquelas que continuam a estudar música no Ensino Superior, nós certamente gostaríamos de encorajar uma distância crítica para que a celebração ceda lugar a um julgamento mais balanceado, permitindo respostas ponderadas e análise de diferentes músicas em relação a uma variedade de critérios. Mas tal criticidade ocorre com maior probabilidade se os ouvidos dos alunos já tiverem sido abertos, através de experiências positivas de uma variedade de músicas em relação a ambos os significados inerentes e delineados; ou seja, através do que me refiro à celebração musical.

A maioria dos educadores musicais provavelmente também concordaria que a resposta dos alunos à música em sala de aula é tristemente indiferente. Os melhores e mais inspiradores professores de música tendem a estar entre os primeiros a sugerir que a educação musical não atinge todos os alunos. Muitos alunos têm experiências "ambíguas", ou pior, experiências "alienadas", resultantes da negatividade em relação aos significados inerentes e delineados de muitas músicas de sala de aula. As razões não são simples.

Primeiro, vamos considerar a delimitação em sala de aula. No período após a Segunda Guerra Mundial, era impensável que música popular, jazz ou qualquer outra forma vernacular, com exceção da música folclórica ocidental, pudessem ser levadas para a sala de aula no Reino Unido, América do Norte, Austrália ou em muitos outros países em que prevalecia um estilo ocidental de educação musical. Em parte, isso

ocorreu devido às delimitações dessas músicas que eram, e continuam a ser, associadas a temas como rebeldia adolescente, sexualidade, drogas e assim por diante. Os alunos eram educados com música clássica ocidental e música folclórica, principalmente por meio do canto e da audição. Desse modo, eles tiveram que estudar música com delimitações com as quais não tinham nenhuma identificação.

Em segundo lugar, vamos considerar o significado inerente em sala de aula. A tendência é os alunos não estarem familiarizados com os significados inerentes das músicas clássicas e folclóricas. Enquanto a música folclórica tem uma presença forte na vida familiar e social acompanhando gerações em alguns países (normalmente aqueles que foram colônias), a música folclórica em muitos outros países, especialmente aqueles que foram potências colonizadoras como o Reino Unido ou o Japão, tem mais delimitações negativas no clima social e político. Para muitas crianças, e também professores, isso tem assumido a função de uma cultura de museu (por exemplo: Endo, 2004; Green 2002b). De modo geral, escutar música clássica e/ou folclórica simplesmente não faz parte das práticas culturais da maioria das crianças das escolas. Sem escutar repetidamente, não há como desenvolver familiaridade estilística, e sem um pouco dessa familiaridade, é improvável que ocorra uma experiência positiva com relação aos significados inerentes.

Em geral, no período após a Segunda Guerra Mundial, era comum aos alunos terem uma relação negativa com ambos os significados delineados e inerentes da música em sala de aula e, portanto, estarem alienados. Como uma resposta, os educadores começam a introduzir músicas que esperam ser bem vindas aos alunos. Música popular e jazz, juntamente com o que agora infelizmente é conhecida como "world music" (música do mundo), foram aceitas vagarosamente no currículo a partir do final da década de 1960 até sua inclusão formal em um

número de países no final do século.<sup>1</sup> Atualmente existe uma grande variedade dessas músicas em muitos currículos (por exemplo: Campbell, 1991; Green, 2002b; Lundquist e Szego, 1998; Volk, 1998).

Assim, poderíamos supor que os alunos não estariam mais particularmente respondendo de modo negativo às delineações ou aos significados inerentes da música em sala de aula. Entretanto, os significados musicais são modos de comunicação evasivos. Um ponto para prestarmos atenção é que música popular continua sendo uma categoria ampla. Para crianças em idade escolar, não só a “música popular” muda em poucas semanas, mas existe evidência de que alguns alunos escondem seus gostos musicais “reais” na escola para parecerem parte dos que escolhem música da mídia de massa dos Top 40. Isso parece acontecer especialmente no caso de crianças pertencentes à minoria cultural.<sup>2</sup> Portanto, é razoável sugerir que a música de massa oferece um espaço cultural “seguro”, mesmo que nem sempre autêntico, em que os alunos podem habitar, e atrás do qual podem encobrir identidades culturais pessoais.

Mas a situação é ainda mais complexa. Vamos considerar a delineação. Como sugeri anteriormente (também Green 2005a, 2005c), o contexto social já forma uma parte das delineações da música. Portanto, assim que qualquer música é trazida para um novo contexto de recepção, suas delineações ficam

propensas a mudar. De fato, quando a música popular é introduzida em sala de aula, sua própria presença normalmente significa que ela deixa de ser considerada como “música pop” pelos alunos. Eles frequentemente têm me dito que seu currículo tem apenas “música clássica”; enquanto que o professor e o Plano de Trabalho do departamento deixam claro que o currículo contém uma variedade de música popular, jazz, música tradicional e *world music*. A maioria dos professores provavelmente concordaria que, de acordo com os alunos, os Beatles pertencem ao domínio clássico. Mesmo os professores que incluem música popular atual não conseguem modificar razoavelmente os materiais do currículo com a velocidade que reflita as mudanças de afiliações dos alunos. Assim, música que carregue delineações positivas para alunos em sala de aula é difícil de aparecer e mais difícil ainda de se sustentar como currículo.

Poderíamos permitir que os alunos trouxessem sua própria música; entretanto, o que devemos fazer com ela, então? Considere essa questão em relação aos significados inerentes da música popular em sala de aula. Apesar do crescente entusiasmo com o qual a música popular tem sido saudada (ver nota 2), uma vez dentro da sala de aula, ela tende a ser tratada pelos professores, pelas bancas examinadoras e pelas demandas do Currículo Nacional, de modo geral, como se seus significados inerentes assegurassem o mesmo tipo de atenção que a música clássica (Green, 2002a, 2002b). Isso

1. A esse respeito, os países escandinavos estão provavelmente entre os primeiros e mais avançados. Para informações, história, relatos e argumentos críticos em relação à entrada da música popular no currículo no Reino Unido, ver, por exemplo, Gammon (1999); Green (1988); Shepherd & Vulliamy (1994); Swanwick (1968, 1992); Vulliamy (1977a, 1977b); Vulliamy & Lee (1976, 1982); e para as perspectivas australianas, americanas, de Hong Kong e tailandesas, ver respectivamente, Dunbar-Hall (1996); Dunbar-Hall & Wemyss (2000); Ho (1999); Maryprasith (1999); Rodriguez (2004); Wemyss (1999).

2. Por exemplo, ver Bennett (2000) sobre as complexidades de globalização e localização em relação às identidades étnicas e de classe social e ao gosto musical entre jovens; ver também Alden (1998) com relação a crianças pequenas, gosto musical e etnia; existem obviamente questões de gênero relativas ao fato das crianças esconderem ou revelarem o gosto musical; para isso, ver Green (1997).

não é apenas musicologicamente dúbio (ver, por exemplo, Middleton, 1990), mas, como Vulliamy observou muitos anos atrás, analisar música popular e tratá-la como conhecimento curricular vai contra os gostos dos alunos (Vulliamy, 1977a, 1977b). De acordo com um estudante do 9º ano, em recente pesquisa de doutorado de Paula Jackson, "Torna-se como se fosse música clássica quando fazemos na escola" (Jackson, 2005). Além disso, não apenas o contexto de sala de aula pode modificar a delineação, mas, como sugeri, a delineação pode influenciar nossa experiência com significados inerentes. Isso aconteceu com o crítico escandinavo mencionado anteriormente, uma vez que soube que a música havia sido composta por uma mulher. Assim, uma suposta familiaridade dos alunos com relação aos significados inerentes da música popular de massa, por si só, não é suficiente para engendrar uma experiência positiva desses significados em aula.

A música é capaz de criar delineações novas e problemáticas dentro da sala de aula; o que por sua vez pode afetar negativamente as respostas aos seus significados inerentes. Além disso, a familiaridade dos alunos com os significados inerentes da música popular pode tornar-se desgostosa caso esses significados sejam abordados de maneiras educacionais formais. Em resumo, mesmo a música popular tendo estado presente em sala de aula por muitos anos, a identificação com suas delineações e familiaridade com seus significados inerentes não tem levado a experiências de "celebração musical" para um esmagador número de crianças nas escolas. Portanto, muitos alunos tendem a se encontrar em uma relação ambígua ou mesmo alienada com muita música de sala de aula, mesmo quando é uma música celebrada fora da escola.

## Música popular, significado e prática em sala de aula

Nós deixamos de lado alguma coisa muito importante. Uma das mais fortes, e talvez implícitas delineações transmitidas pela música popular, é a noção de que os seus músicos adquirem habilidades e conhecimentos sem qualquer necessidade aparente de formação prévia! Tem sido uma parte central da ideologia musical, desde o rock ao hip-hop, do soul ao reggae, a música ser uma expressão direta de sentimentos, sem mediações e autêntica, livre das imposições de convenções, e vindo naturalmente da "alma" dos músicos. Em minha pesquisa atual, quando alunos entre 13 e 14 anos são perguntados como os músicos populares adquirem suas habilidades e conhecimentos, duas respostas exemplares são: (1) "Eles só tocam o que sentem e é isso aí"; e (2) "Eles pegam um violão e sobem para os seus quartos". Alguns jovens também sugeriram que, por exemplo, "Eles praticam" e "Eles fazem aulas". No entanto, nenhum deles demonstrou consciência sobre práticas mais fundamentais e essenciais de aprendizagem da música popular. Mesmo sendo cada vez mais verdade que os músicos populares fazem aulas formais e até se graduam em música popular hoje em dia, todos os músicos populares se envolvem no que se tornou conhecido como *práticas de aprendizagem informal*. Essas práticas diferenciam-se enormemente dos procedimentos educacionais musicais formais e dos modos como as habilidades e conhecimentos da música clássica têm sido adquiridos e transmitidos, pelo menos durante os dois últimos séculos (Green, 2002a).

Podemos identificar cinco principais características das práticas de aprendizagem musical informal, e como elas se distinguem da educação musical formal. Primeiro, os próprios alunos na aprendizagem informal escolhem a música, música que já lhes é familiar, que eles gostam e têm uma forte identificação.

Em contraste, na educação formal, os professores normalmente selecionam a música com a intenção de introduzir os alunos a áreas com as quais ainda não estão familiarizados. Em segundo lugar, a principal prática de aprendizagem informal envolve tirar as gravações de ouvido, diferenciando-se de responder a notações ou outro tipo de instruções e exercícios escritos ou verbais. Em terceiro lugar, não só o aluno na aprendizagem informal é autodidata, mas um ponto crucial é que a aprendizagem acontece em grupos. Isso ocorre consciente e inconscientemente por meio de aprendizagem entre pares envolvendo discussão, observação, escuta e imitação uns dos outros. Isso é bem diferente do contexto formal, que envolve a supervisão de um adulto e orientação de um especialista com maiores habilidades e conhecimento. Quarta característica: a aprendizagem informal envolve a assimilação de habilidades e conhecimentos de modo pessoal, frequentemente desordenado, de acordo com as preferências musicais, partindo de peças musicais completas, do “mundo real”. No domínio formal, os alunos seguem uma progressão do simples ao complexo, que quase sempre envolve um currículo, um programa do curso, exames com notas, peças ou exercícios especialmente compostos. Por fim, durante todo o processo de aprendizagem informal, existe uma integração entre apreciação, execução, improvisação e composição, com ênfase na criatividade. Dentro do contexto formal, existe uma maior separação das habilidades com ênfase na reprodução.

Assim, a produção dos significados inerentes à música popular parece isenta dos tipos de habilidades e conhecimentos normalmente associados ao longo e árduo estudo próprio da educação musical na esfera clássica. Talvez seja isto que no passado tenha “ensurdecido” muitos educadores musicais e musicólogos diante das propriedades específicas dos significados inerentes à música

popular. Assim como o crítico escandinavo, pode-se sugerir que os musicólogos, durante grande parte do século XX, permitiram que sua compreensão sobre as delineações da música popular influenciasse sua percepção de seus significados inerentes. Novos musicólogos vêm desenvolvendo novos critérios analíticos que são mais adequados aos significados inerentes de músicas vernaculares (por exemplo Brackett, 1995; Ford, 1997; Middleton, 1990; Moore, 2002; Walser, 1993), e tais abordagens podem agora estar começando a entrar nas escolas. Mas para reiterar: a *análise* de música popular provavelmente não engajará os alunos em sala de aula; e, de qualquer forma, análise não tem nenhuma semelhança com o modo como os músicos populares na realidade aprendem, eles próprios, a produzir sua música.

Como podemos levar uma forma cultural para dentro de um sistema educacional quando esta forma cultural proclama fortemente sua própria independência da educação? E não só como, mas para quê? Até recentemente, a presença da música popular em sala de aula era restrita a uma mudança de conteúdo curricular. Ao desenvolver este novo conteúdo, focalizamos principalmente na própria música – o produto – e falhamos amplamente em não perceber os *processos* pelos quais este produto é transmitido no mundo fora da escola. Desse modo, para as modificações que fizemos em nosso conteúdo curricular faltavam modificações correspondentes em nossas *estratégias* de ensino. Este ponto é crucial, pois os modos como a música é produzida e transmitida dão origem à natureza de seus significados inerentes, bem como às suas diferentes delineações. Se suas práticas autênticas de produção e transmissão estão ausentes do currículo, e se nós não formos capazes de incorporá-las em nossas estratégias de ensino, estaremos lidando com um simulacro, ou com um espectro da música popular em sala de aula, e não com a coisa em si. Assim, deixaremos passar a chance de que



os alunos tenham uma experiência positiva de ambos os significados musicais delineados e inerentes em sala de aula, e teremos perdido uma oportunidade de engajar os alunos, não apenas em música popular, mas na música por si mesma.

### **Práticas de aprendizagem musical informal em sala de aula: algumas pesquisas atuais**

Os principais objetivos de minha pesquisa atual são investigar os problemas e possibilidades de levar alguns aspectos das práticas de aprendizagem musical informal para a aula de música no ensino secundário<sup>3</sup>. Esse trabalho, ainda em andamento, tem o apoio de um grande número de organizações e indivíduos, com os quais tenho uma enorme dívida de reconhecimento e agradecimento. Detalhes sobre como o trabalho foi feito, materiais pedagógicos e um exame adicional de nossas descobertas até agora podem ser encontrados em outras publicações, apesar de ainda ter muito a se fazer.<sup>4</sup>

O projeto ocorreu, e vem ocorrendo, em 21 escolas até o momento, apesar dos dados aqui serem de apenas oito dessas escolas: uma escola pré-piloto e três escolas piloto em Londres, e quatro escolas do estudo principal em Hertfordshire. Em cada escola, focalizamos uma turma do 9º Ano (idade entre 13-14 anos). O projeto envolve uma série de

estratégias de ensino e aprendizagem, cada uma delas procurando replicar duas ou mais das características da aprendizagem informal de música popular sugerida anteriormente; isto é: (1) permitindo que os educandos escolham a música; (2) aprendendo por meio da audição e cópia de gravações<sup>5</sup>; (3) aprendendo em grupos de amigos com o mínimo de orientação de um adulto; (4) aprendendo de maneira pessoal, frequentemente desordenada; (5) integrando a audição, a execução (tocar, cantar), a improvisação e a composição.

O primeiro estágio do projeto, que contém a essência da abordagem, utiliza as primeiras quatro características acima. Os alunos foram solicitados a trazer seus próprios CDs, a formar pequenos grupos de amigos, a levar os CDs para o espaço de prática e a escolher uma canção (canção foi o único gênero musical que os alunos levaram). Eles, então, em grupo, tiveram de "tirar de ouvido" a partir da gravação, utilizando os instrumentos de sua escolha. O professor despendeu muito menos tempo ensinando do que normalmente e ficou mais tempo afastado. Os professores observaram e tentaram ter empatia com os objetivos que os alunos estipularam para eles próprios; assim, os professores diagnosticaram problemas e só então ofereceram orientação para os alunos observarem e imitarem, se assim desejassem.

O que acontece quando dizemos a um grupo de 13 e 14 anos que eles podem ir para uma sala levando vários de seus próprios CDs, um toca-CDs, uma seleção de instrumentos e

3. Nota da tradução: A faixa etária dos alunos corresponde aos últimos anos do Ensino Fundamental e Ensino Médio, no atual sistema educacional brasileiro (11-18 anos).

4. Mais informações, exemplos dos produtos musicais das crianças em áudio e atualizações sobre o projeto nacional que engloba este trabalho estão disponíveis no endereço [www.musicalfutures.org]. Uma prévia dos materiais pedagógicos está disponível em Green & Walmsley (2006a); os materiais propriamente ditos estão disponíveis em Green with Walmsley (2006b). Alguns dos dados relatados aqui também são considerados em Green (2005b).

5. Nota da tradução: A autora utiliza o termo "copy" referindo-se não apenas à habilidade de se tirar uma música de ouvido, mas também fazendo uso de outras habilidades para se "tirar"/copiar uma música. Por exemplo, ao assistirmos a um vídeo, além de nossa audição, podemos "tirar" a música copiando os gestos dos músicos, observando a posição dos dedos para montar um acorde em um violão etc.

“tirarem” uma canção escolhida da forma como quiserem? Todos os professores, eu e outros membros do projeto estávamos apreensivos. Mas fomos surpreendidos consistentemente de forma agradável. Aqui, por exemplo, temos uma anotação sobre uma gravação de um grupo de cinco garotos de uma escola em uma área carente de Londres em sua segunda aula. Não havia nenhum professor na sala e os garotos não sabiam que estavam sendo gravados. (Posteriormente, eles deram permissão para a gravação ser utilizada na pesquisa).

O grupo de David e John está aparentemente brincando. Soa como caos. Alguém está tocando algo no piano, nada a ver com a canção escolhida. O rádio é ligado. Tem um batuque desordenado e conversa.

[Grupo de David e John 10 minutos mais tarde, ainda sem intervenção do professor] Alguma coisa está emergindo; John está encontrando as notas da canção no piano (ré mi ré mi ré mi ré mi num ritmo sincopado na mão direita, com um baixo em movimento descendente respondendo a melodia superior na mão esquerda). Alguém está tocando a caixa clara, tentando manter o mesmo ritmo que John. Está havendo discussão. Alguém está cantando as notas tocadas ao piano.

[20 minutos mais tarde] Podemos agora ouvir o violão, e o início foi organizado. Tem um pulso usando as baquetas no aro da caixa. Audição e contagem estão evidentemente ocorrendo:

*John* São quantas batidas?  
[discussão inaudível]

*David* Olhem só, caras, tô tocando isso agora.  
[Mais conversa inaudível]

*Rahul* Apresse.

*John* Quantas batidas, são quantas batidas?

*Rahul* Dezesseis.

*John* Ou é 16 ou 32.

Ao final da aula, o grupo fez uma apresentação para o restante da classe. A bateria fez uma abertura com um ritmo de 16 batidas em um estilo quase rock, finalizando com um golpe no prato de condução. Junto com a bateria, o violão tocou uma melodia com as notas da abertura como indicado anteriormente. No momento em que se golpeia o prato de condução, o piano entra repetindo a melodia, agora tocada em uníssono com o violão. Tinha percussão de mão com pausas em momentos estruturais apropriados. Havia um senso de vitalidade na execução, e observamos um ar de séria concentração nos rostos dos garotos, que posteriormente expressaram considerável orgulho no que alcançaram.

Como esses alunos passaram de um aparente caos para algo musicalmente organizado e celebrado, com muito pouca orientação ou supervisão? Muitas respostas emergiram e escolhi apresentar três aqui.

Primeiro, gostaria de considerar a noção de “processo natural de aprendizagem”. No primeiro momento, ao tentar “tirar” a canção escolhida, em diversos grupos, inclusive naquele descrito, a percussão tocava o ritmo da linha vocal ou da melodia principal, em vez de tocar o ritmo da percussão. Por exemplo, em uma outra gravação de um grupo de cinco garotos de uma escola diferente, que também não sabiam estar sendo gravadas, a baterista pode ser ouvida tentando tocar o ritmo da linha vocal principal do hit *My Love Don't Cost A Thing*, de Jennifer Lopez. Durante a segunda aula, um pulso explícito emerge e depois desaparece. Em um determinado instante, há alguma discussão se a bateria deveria tocar uma batida. Gradualmente, algo parecido com uma batida de rock emerge. Ao final da terceira aula, a baterista está tocando uma batida básica de rock inserindo ocasionalmente um ritmo de *habañera*. Ela toca com sensibilidade, marcando momentos estruturais com uma figuração com anacruse e aumentando momentos de clímax ocasionais com um golpe no prato de condução. A ideia da

batida da bateria para marcar as características estruturais, surgiu naturalmente e sem ensino algum neste grupo e, na realidade, na maioria dos grupos. Isso levanta diversas questões, inclusive se as crianças em geral tendem a ouvir a relação entre percussão, melodia, pulso e estrutura em uma progressão similar.

Segundo: temos questões de agrupamento do conjunto e escuta uns dos outros. Temos vários exemplos de crianças tocando juntas, no tempo, seguindo uma pulsação comum, mas uma delas tocando em outra parte do compasso – por exemplo, tocando um tempo “fora” dos demais. Também temos exemplos de crianças tocando juntas, mas com uma ou mais pessoas simplesmente em uma zona temporal diferente das demais. Se isso acontecesse, músicos eruditos seriam obrigados a parar e começar de novo. Mas nessa situação informal em sala de aula os alunos continuam. Na verdade, eles continuam sem parar, por vários minutos de uma vez. Esta tendência de continuar e de evitar corrigir levanta diversos tipos de questões em relação aos conceitos de “fluxo” e prazer, cooperação, os tipos de objetivos que essa espécie de fazer musical envolve, e suas diferenças em relação aos mundos da educação formal e da música clássica.

Terceiro: o projeto levanta questões referentes ao papel do professor. Em diversos grupos, as crianças iniciam a primeira aula tocando e cantando juntas com razoável precisão e no tempo, mas em muitos casos parece haver um declínio lá pela segunda ou terceira aula, quando elas “pioram” em vários aspectos. Em tais situações, nosso dever convencional de professor seria oferecer ajuda. Entretanto, o papel dos professores desse projeto era o de se afastar e observar. Para a surpresa de todos os professores do projeto, após um declínio, os alunos se “corrigem” sem nossa contribuição. Eles também progredem muito além do esperado. Como um chefe de departamento de música disse: “Em uma aula normal, eu trabalho tão duro e faço tanto esforço!

Eles estão longe de trabalhar tanto quanto eu. Nessa aula, eles estão fazendo o trabalho, estão aprendendo.” Desse modo, o projeto tanto aumentou as expectativas de muitos professores em relação às capacidades de seus alunos quanto questionou se a progressão envolve o que pode ser um processo natural de piorar antes de melhorar.

Ao final das atividades, entrevistamos grupos de alunos das três escolas piloto e das quatro do estudo principal. Uma das respostas mais fortes relacionava-se à motivação, prazer e relevância. Aqui estão alguns comentários:

Eu preferiria música se fosse assim para, tipo, a escola toda.

Dessa forma nós podemos de fato aprender sobre *música*.

Esse é mais o tipo de coisa que você vai precisar quando for mais velho – tipo, como tocar um instrumento em vez de apenas saber ler notas e essas coisas.

Eu achei que foi bom, foi divertido, foi um desafio e curti, eu realmente curti.

É *bem* divertido – é provavelmente nossa melhor aula até agora.

É diferente de qualquer outra aula que já tivemos antes.

Perguntamos aos alunos o que acharam do fato de serem “jogados na fogueira” sem nenhuma ajuda dos professores. Quase todos concordaram que parte da diversão era não ser ensinado. Alguns disseram que teria sido “legal” se tivessem recebido mais ajuda dos professores. No entanto, investigações mais detalhadas revelaram que muitos deles queriam dizer que seria legal ter ajuda apenas quando fosse preciso:

*John*

... digamos que esteja aprendendo, digamos que você esteja em uma banda e tenha de fazer o que fizemos ou criar uma canção,

[inaudível]  
 leva-nos para uma sala de ensaio e nos dá alguns instrumentos e a gente mesmo se vira. Depois, se tivermos qualquer problema, ele poderia nos dizer como resolver as coisas. Podemos aprender dessa forma. Por tentativa e erro...

*Pesquisadora* E você sente que essa é uma boa maneira de aprender?

*John* Bem, sim. Pois você pode aprender quais erros cometeu.

*Wesley* Eu acho que é uma maneira melhor. Assim, tentamos lidar nós mesmos, mas se não conseguirmos, alguém nos ajudará.

Muitos outros sugeriram que não ser ensinado era educacionalmente benéfico. Por exemplo:

Você consegue aprender mais sozinho; você pode experimentar; não tem ninguém dizendo que está errado; você não pode fazer nada errado.

Isso ensina que você pode aprender música sozinho, não precisa de um professor te dizendo o que fazer.

Se você ensina você mesmo, você se sente melhor, pois você percebe que, tipo, você fez tudo sozinho.

Aprendi que se não houver nenhuma meta estabelecida para você, você mesmo deve encontrar alguma.

Aprendi mais nisso do que no ano todo passado em música.

Muitos alunos identificaram melhora em suas habilidades auditivas. Nós perguntamos: “Desde que você começou a participar do projeto, você notou alguma diferença nas maneiras que você escuta música, digamos, se você está assistindo à TV ou alguma coisa em casa?” Alguns pareceram perplexos e negaram com a cabeça (apesar de haver algumas razões interessantes para isso que não cabem ser examinadas neste espaço). Outros, imediata e vigorosamente disseram “sim”. Por exemplo:

Tenho escutado música recentemente e tenho tido uma noção dos diferentes ritmos e tal.

Acho que agora eu escuto mais os instrumentos do que as palavras em si.

Escuto mais a batida do que a letra ... eu acho [inaudível] nós estávamos realmente nos concentrando no, tipo, ritmo e na batida daquela canção, e agora, para mim, tipo, em canções, o ritmo e aquilo sobressaem mais do que ... Eu não presto muita atenção nas palavras.

Eu escuto os instrumentos que ficam tocando ao fundo. Antes eu costumava observar os músicos, ver como eles dançam [risadas]. Agora, à medida que escuto isso – os instrumentos, como eles são tocados ao fundo – eu tento descobrir que instrumento eles usam.

Entre outros resultados, diversos alunos identificaram a cooperação como um efeito da aprendizagem.

*Josh* Eu acho que aprendi a, tipo, trabalhar mais como um time, tipo escutar uns aos outros, enquanto que antes, tipo, eu costumava sempre falar por cima dos outros, esse tipo de coisa

<i>Pesquisadora</i>	Sério?
<i>Josh</i>	É, mas, tipo, eu me acostumei a trabalhar melhor como um grupo agora.
<i>Sam</i>	... antes, tipo, diziam-nos o que fazer; dessa vez, não; fizemos do nosso modo
<i>Muhammed</i>	Nós mesmos fizemos
<i>Sam</i>	É.
<i>Muhammed</i>	Nem tínhamos professor conosco.
<i>Josh</i>	E nós escolhemos ir para o grupo, sem sermos mandados, então provavelmente curtimos mais e escutamos uns aos outros.

Os professores unanimemente identificaram a audição musical como a principal habilidade desenvolvida, juntamente com a prática de conjunto e as habilidades instrumentais e rítmicas. Também foram unânimes em concordar que a motivação e o prazer eram significativamente acima do normal, e ficaram surpresos em achar a cooperação em grupo melhor que o usual. Eles estimam que a maioria dos alunos, notadamente aqueles indiferentes, dedicou-se à tarefa durante todo ou quase todo o tempo. Um professor disse estar "chocado" com os altos níveis de cooperação e envolvimento. Sentiu-se que um grande fator disso tudo foi a maior liberdade e responsabilidade investidas nos alunos. Os professores também concordaram que, apesar de no início acharem difícil se afastar, ao fazer isso, eles aprenderam sobre as habilidades e características de seus alunos.

Durante as quatro ou seis aulas seguintes, os alunos continuaram a escutar e a tirar músicas - primeiramente utilizando materiais estruturados retirados da canção funk *Word Up*, de Cameo. A canção foi dividida em *riffs*

separados para que cada *riff* pudesse ser ouvido e acompanhado independentemente, deixando a tarefa de escutar e copiar muito mais fácil. Em seus grupos, os alunos poderiam, então, combinar os *riffs* para formar sua própria versão da canção. Em seguida, os alunos (apenas os das escolas do estudo principal) tiveram uma segunda oportunidade de escolher uma canção para copiar. Depois, durante o restante do trimestre, em suas bandas, eles escreveram suas próprias canções, com contribuição ocasional de músicos visitantes.

### **Práticas de aprendizagem informal e música clássica: o teste decisivo**

Isso nos levou ao próximo grande desafio: a introdução da música clássica. Queríamos aproveitar a maior motivação e as habilidades adquiridas até então para continuar a prática de aprendizagem informal de escutar e "tirar" a música em grupos de amigos, mas agora afastando os alunos do que eles já conheciam e penetrando em um mundo mais amplo da música. Minha hipótese era que por meio de um envolvimento direto e positivo com os significados inerentes da música cujas delineações eram negativas, os alunos teriam a experiência do potencial da autonomia da música que coloquei no início deste artigo: aquele aspecto teórico do significado musical, no qual o significado inerente liberta-se das amarras estreitas das delineações previamente inquestionáveis; podendo, assim, revelar-se como contingente e capaz de se modificar.

Foi solicitado que os alunos escutassem, escolhessem e copiassem uma peça musical de um CD com uma seleção representando os principais cânones da música clássica – peças de Bach, Handel, Brahms, Clara Schumann, Puccini, Strauss, Borodin, Satie, e uma peça

contemporânea tocada com instrumentos “clássicos” pela *Penguin Café Orchestra*. Seis das dez peças eram provavelmente familiares aos alunos devido a anúncios atuais de televisão ou conhecimento geral (tais como *Assim Falou Zarathustra*, de Strauss, veiculada em um comercial de Cornflakes da Kellogg’s ou *Für Elise*, de Beethoven, cujo início é normalmente tocado em instrumentos de teclado por milhares de crianças nas escolas todo trimestre, pelo menos no Reino Unido). As outras quatro peças eram completamente desconhecidas dos alunos (tais como o último movimento da primeira sinfonia de Brahms). Os alunos fizeram o exercício duas vezes por três aulas cada vez. A primeira vez eles receberam cinco peças, todas de comerciais de TV, e foi solicitado que escolhessem uma e a copiassem sem orientação estruturada. A segunda vez eles receberam *Für Elise* e outras quatro das peças menos conhecidas. Dessa vez, eles tiveram um CD de apoio no qual a gravação original de cada uma das peças era seguida de uma versão simplificada em duas partes, e depois por repetição de seguimentos independentes de 4 a 8 compassos das partes da melodia e do baixo, como foi com a canção funk no início do ano.

“Professora, podemos pegar um outro CD? Este é todo clássico!” e “Professora, por que todas as músicas são lentas?” foram algumas das primeiras respostas. Os alunos tinham nos deixado um pouco em dúvida sobre suas visões a respeito da música clássica, ou pelo menos as visões de que estavam preparados a expressar na escola e em frente a seus pares. Isso não é para menosprezar a importância desse contexto e desses pares, pois é precisamente pelo contexto social e pela interação que as delineações musicais adquirem conteúdo e importância. Abaixo temos um trecho de uma entrevista realizada no final do exercício. Ela ilustra as visões dos alunos sobre música clássica e também como, para esses e muitos outros alunos, suas visões começam a mudar na medida em que trabalham com os significados

inerentes da música clássica, por meio da prática de aprendizagem informal de escutar e copiar.

- Pesquisadora* ... como vocês descreveriam suas visões sobre música clássica antes de fazer isso?
- Bobby* Eu não gostava de jeito nenhum.
- Joe* Não é muito meu tipo.
- David* É bem chata.
- Bobby* É.
- David* Música clássica é tipo –
- Ahmed* Gente velha.
- David* É, essa coisa outra vez; você fica tipo ... É chato mesmo. Dói meu ouvido.
- Matthew* Fica só repetindo, repetindo.
- David* É, basicamente.
- Pesquisadora* Certo, OK. Então, qual foi sua resposta quando escutou os CDs pela primeira vez?
- Matthew* Ah, não!
- David* Bem chato. Não queria saber disso porque é como música clássica, tipo, [boceja] eu podia muito bem cair no sono ...
- Pesquisadora* Mm, como vocês se sentem sobre a música que escolheram e trabalharam?

- David* Bom, porque a gente não a conhecia, a gente não sabia muito sobre o que era e foi bem chato. Mas agora, eu progredi e sei como tocar um pouco, o que é bem legal.
- Pesquisadora* Então você não acha tão chato agora, é isso que está dizendo?
- David* Não no momento.
- Matthew* É chato quando você não sabe tocar as melodias, mas uma vez que você sabe tocar as melodias, é tipo –
- Bobby* É bom.
- David* É legal.
- Matthew* Pois você consegue realmente fazer.
- Bobby* Eu não diria que é tão legal quanto uma música normal.
- David* Não, não é tão autêntico como rap ou hip hop ...
- Matthew* Antes eu achava um lixo porque nossos avós escutavam isso.
- Pesquisadora* Então, o que mudou?
- Bobby* Bem, aprendemos a tocar esse tipo de coisa.
- Matthew* Nós acrescentamos nosso próprio pedaço.
- Bobby* E melhoramos ela.
- Ahmed* E você se acostuma com ela.
- Alguns outros exemplos, extraídos de diferentes entrevistas em grupo:
- Talvez a gente não goste de escutar, mas na medida em que você mesmo faz, você fica realmente orgulhoso de si mesmo, dizendo: "É, eu consigo fazer música clássica". Mm, talvez eu não vá escutá-la no rádio ou coisa do tipo, mas eu ainda vou fazer algo com ela.
- Antes de fazermos isso, eu não gostava muito de música clássica. Eu ainda a escutaria, mas não por muito tempo. E tipo, como, eu acho que minhas visões mudaram porque, tipo, eu posso ter um pouco de alegria ao tocá-la – agora que eu sei como fazer a coisa.
- Se você não gosta muito de música clássica, você pode chegar a gostar mesmo, pois você pode experimentar fazendo.
- Antes de começarmos o projeto de música clássica, não achava atrativo escutar música clássica, mas na medida em que continuamos com o projeto nós vimos que as pessoas devem ter muito talento, muita prática para serem capazes de tocar as peças. Então, é muito mais atraente do que era anteriormente.
- Sim, é como... como originalmente nós pensássemos, pessoalmente, que as pessoas que tocavam a música eram como, sem ofensa, mas um bando de exibidos mesmo, pois tipo elas tocavam todas as partes realmente complicadas. Mas com o tempo, e na medida em que você mesmo tenta tocar, você tipo, "oh, você deve ter talento para conseguir tocar algo como aquilo".
- Agora que eu escutei um pouco mais, posso ver que dá muito mais trabalho tentar e fazer música clássica do que música pop, pois a maioria da música pop, todas elas têm tipo a mesma batida e coisas assim, enquanto que a música clássica é totalmente diferente.
- Normalmente, se eu escutasse clássico eu simplesmente desligaria o rádio na hora, mas agora eu provavelmente a escutaria de verdade se estivesse no rádio.

## **A divisão pop/clássico: significado, autonomia e autenticidade da música em sala de aula**

A teoria do significado e experiência musical que expressei anteriormente pode iluminar os resultados do projeto? Argumentei que a distinção entre os aspectos inerentes e delineados do significado musical é puramente teórica. Quando engajamos de fato com a música, os dois aspectos do significado nos vêm, na prática, como um todo unificado. Normalmente, nós não os distinguimos e frequentemente não podemos distingui-los. Tal entrelaçamento não é de modo algum exclusivo à experiência musical. Por exemplo, teoricamente podemos distinguir entre diferentes tipos de amor: amor sexual, amor materno e paterno, amor filial, amor entre irmãos, amor entre amigos e assim por diante. Também podemos fazer distinção entre outras áreas correlatas, por exemplo: gosto, desejo, luxúria. Mas na prática não é sempre fácil separar um sentimento do outro e, na verdade, essa dificuldade cria grande confusão e complexidade em nossas vidas. Entretanto, isso não significa que desistimos da ideia de fazer as distinções teoricamente, pois há muitos casos em que elas são claras e úteis.

Devido à dificuldade de distinguir, na prática, entre os dois aspectos do significado musical, eles parecem estar entrelaçados. Assim, os significados delineados parecem ser parte dos significados inerentes – da “própria música”. Nossas respostas às delineações, portanto, parecem inquestionáveis. Os significados inerentes aparentam conter as delineações, como se as delineações realmente residissem imutavelmente dentro da música. As delineações parecem ser imediatas, isto é, não mediadas por história e convenções, não construídas, mas naturais, inquestionáveis e “verdadeiras”.

Eu indiquei que o contexto de sala de aula tem uma tendência de modificar as percepções dos alunos com relação às delineações da música,

e que as delineações da música popular não se enquadram bem em sala de aula. Além disso, os significados *inerentes* da música popular têm sido bem distorcidos por uma pedagogia que tem sido lenta em reconhecer as demandas das práticas de aprendizagem informal da música popular. Em contraste, as delineações da música clássica encaixam-se muito bem às associações que os alunos fazem da música clássica com trabalho, aplicação ao estudo, chatices, pessoas velhas (leia-se: professores), irrelevância e alienação da vida cotidiana. Mas essas delineações não param aí; elas também afetam as percepções dos alunos em relação aos significados *inerentes* da música clássica – confirmando que eles também são mesmo tão chatos como parecem!

Este é o ponto em que desejo retomar na noção de autonomia musical. Prestando atenção em como as crianças aprendem informalmente em música, seja música popular ou clássica ou qualquer outra música, eu gostaria de sugerir que nós permitíssemos um engajamento com os significados musicais inerentes como um aspecto *teórico com virtual autonomia musical* em relação aos contextos sociais. Quando os alunos se envolvem com os próprios materiais da música, especialmente por meio de práticas auditivas, de aprendizagem informal, eles estão tocando em um aspecto do significado inerente que, por um momento, está virtualmente livre do contexto social. Eles estão criando significados inerentes e podem imbuir a música com um novo conteúdo *delineado* por eles mesmos. Eles tocam em uma qualidade da experiência musical que, precisamente devido à momentânea ausência de delineação, expõe, ao mesmo tempo, a inevitabilidade da delineação. Suposições anteriores a respeito da música clássica como sendo, digamos, velha e chata, ou a respeito de qualquer outra delineação musical podem, então, aflorar. As delineações se fazem audíveis como contingências históricas, em vez de partes fixas e imutáveis da “própria música”. Então, novas delineações, novas concepções tornam-se possíveis. É por meio dessas experiências de



significados inerentes teoricamente separados da delimitação e, desse modo, abertos a qualquer conteúdo, que novos horizontes musicais e sociais podem surgir. Descobre-se, assim, a potencial liberdade, ou autonomia, de tal conteúdo em relação a pressupostos e definições aceitas anteriormente. Nesse momento, vislumbramos uma leitura alternativa.

No caso da música popular, à qual os alunos já estão, de modo geral, positivamente inclinados, tal experiência simplesmente deixa os significados inerentes disponíveis a eles – “Olhe, eu consigo fazer isso!”. É menos provável, então, que as imposições da sala de aula neguem as delimitações, que podem, então, pertencer novamente aos alunos. Mas o teste decisivo dessa teoria são as respostas dos alunos a uma música cujas delimitações eles executam. Ao trabalhar diretamente com os significados inerentes da música clássica em práticas de aprendizagem informal, muitos alunos de nosso projeto tiveram uma experiência de mudanças positivas em suas respostas musicais. As práticas de aprendizagem informal, agora empregadas de alguma forma aos significados inerentes da música clássica, resultaram, através do aspecto teórico de virtual autonomia musical, na modificação do entendimento dos alunos não só dos significados inerentes da música, mas também de suas delimitações. Assim, para dar uma resposta curta à questão que levantei anteriormente: A experiência do significado inerente pode sobrepor e influenciar a delimitação? Sim, acredito que sim.

### **Autonomia e autenticidade da música em sala de aula**

Antes do projeto ter início, vários professores estavam preocupados com questões de autenticidade musical em sala de aula, particularmente em relação à “própria” cultura dos alunos sobre música popular. Os professores temiam que a falta de instrumentos autênticos da

música popular fosse problemática. Eles também achavam que a dificuldade técnica de replicar músicas produzidas profissionalmente seria desmotivadora; os alunos considerariam seus produtos inferiores e, portanto, inautênticos. Mas não houve indício de que os alunos estivessem preocupados com a autenticidade de seus produtos musicais como os adultos esperavam. Eu me pergunto se o problema de autenticidade em sala de aula não é uma construção dos adultos, criada pelo foco exagerado no produto e, como Christopher Small (1980) argumentou tempos atrás, não focalizando o suficiente no processo do fazer musical.

Talvez devêssemos ter como objetivo, não a autenticidade do *produto* musical, mas a autenticidade da *prática* de aprendizagem musical; em outras palavras, não a “autenticidade musical”, mas a “autenticidade da aprendizagem musical”. No caso da música popular, isso envolveria mudar a prática pedagógica para abordar os significados inerentes da música popular, de maneira que sejam mais autênticos ao modo de como a música é criada na realidade. Mas sempre houve um problema de autenticidade em sala de aula com relação à música clássica também. Na realidade, provavelmente nenhuma sala com crianças com níveis de habilidades diversificados poderia tocar *qualquer* tipo de música de maneira que fosse musicalmente autêntica. De novo, as práticas de aprendizagem dos músicos eruditos também foram removidas, ao longo dos anos, de seus contextos originais. Essas práticas também costumavam ser muito mais informais, profundamente localizadas dentro de redes de família de músicos ou nas relações entre mestres e aprendizes, por meio das quais os jovens adquiriam suas habilidades e conhecimentos imersos em uma comunidade de prática adulta. Talvez tenhamos ido muito longe ao deslocar essas práticas para um território “inautêntico” de princípios e procedimentos educacionais formais.

Por fim, gostaria de conectar os dois conceitos – de “autonomia musical” e

“autenticidade de aprendizagem musical” – ao conceito de “autonomia pessoal” do educando. Isto porque se dermos atenção às práticas de aprendizagem informal na educação musical poderemos oferecer aos alunos um nível de autonomia em relação a seus professores, o que aumentaria a capacidade dos alunos continuarem sua aprendizagem independentemente. Assim, isso os encorajaria a uma maior participação em fazeres musicais, tanto formais quanto informais, além da escola. Ademais, como nossos resultados sugerem, o envolvimento prático com os significados musicais inerentes ao tirar música de ouvido naturalmente leva a uma melhora na habilidade de escutar música. Uma vez que os ouvidos são abertos, eles podem escutar mais. Quando escutam mais, apreciam e entendem mais. Como argumentei anteriormente, quanto maior a familiaridade, mais positiva é a experiência em relação aos significados inerentes da música, e não há melhor maneira de aumentar a familiaridade com a música do que a própria pessoa tocar ou cantar. Os alunos, então, podem celebrar a música em sala de aula, por meio de experiências positivas de ambos os significados inerentes e delineados, acessados via um engajamento autêntico em relação às práticas auditivas do mundo real dos músicos, e em relação às maneiras que crianças e jovens aprendem música fora dos contextos formais. Iniciando com a música que os próprios alunos escolhem e utilizando práticas de aprendizagem que ocorrem relativamente de modo natural, os alunos podem ser conduzidos a transcender: e-ducuar.<sup>6</sup>

Em resumo, empregar práticas de aprendizagem musical informal em sala de aula, pelo menos por algum tempo, pode nos ajudar a melhorar a autenticidade da experiência de aprendizagem, permitindo que os alunos “adentrem” os significados inerentes da música,

libertando-se por um momento de delineações específicas e, portanto, limitantes. Os alunos podem preencher a música com suas próprias delineações alternativas. As delineações da música aparentemente imutáveis, fixas e “verdadeiras” – sobre a natureza da própria música, sobre as pessoas que fizeram a música, sobre as pessoas que as escutam, seus valores, crenças e ações sociais, políticas ou religiosas – são colocadas em questão. Precisamente ao reconhecer o aspecto teórico da música de virtual autonomia em relação aos contextos sociais, nós podemos apreciar quão rapidamente a música se torna repleta de conteúdo e significação social. Ao possibilitar uma autonomia pessoal dos alunos para explorar autenticamente esse aspecto da autonomia musical, nós podemos abrir seus ouvidos para a possibilidade de incutir música com uma variedade muito mais ampla de delineações do que as crianças e jovens normalmente percebem que estão disponíveis. Ao fazer isso, nós também disponibilizamos uma nova riqueza de respostas não só à música, mas aos significados sociais, culturais, políticos e ideológicos que a música carrega.

### Nota sobre o texto

Este artigo é uma versão reduzida e com algumas diferenças de minha palestra inaugural de Professora Titular intitulada “Significado, autonomia e autenticidade na música em sala de aula”, 2005, Instituto de Educação, Universidade de Londres e foi originalmente publicado na Edição Especial sobre Música Popular do *International Journal of Music Education* (Vol. 24, nº 2, p. 101-118, 2006). Os resultados descritos aqui continuam tão relevantes quanto na época, mas meu livro *Music, Informal Learning and the School* lançado em 2008, contém uma discussão mais detalhada. Além disso, com a continuação

6. Nota da tradução: do latim *educere*, formado pelo prefixo *ex* (fora) + *ducere* (conduzir).

do projeto Musical Futures, como mencionado no próprio artigo, e outras iniciativas, as estratégias de ensino e aprendizagem continuaram a crescer e se espalhar. Cerca de metade das escolas secundárias na Inglaterra estão atualmente utilizando essas estratégias ou usando ideias pedagógicas derivadas delas; e as estratégias estão sendo adotadas em partes da Escócia, País de Gales, Irlanda do Norte, Austrália, EUA e Canadá, com planos de implementação em outros países, incluindo Singapura. Minha pesquisa atual leva essas práticas para a aula de instrumento. Informações podem ser encontradas em <<http://earplaying.ioe.ac.uk>>. Eu fico muito orgulhosa que a Associação Brasileira de Educação Musical tenha demonstrado interesse no trabalho discutido neste artigo e espero continuar os debates com meus colegas brasileiros.

## Agradecimentos

Entre muitos outros, gostaria de agradecer Abigail Walmsley, nossa pesquisadora e gerente do projeto, por sua inestimável, perspicaz e ampla contribuição a esta pesquisa; John Witchell por ter me convidado a trabalhar com a Hertfordshire Music Service e por seu entusiasmo e apoio durante todo o tempo; David Price e a Fundação Paul Hamlyn por incluir o trabalho no projeto nacional "Musical Futures" e por seu constante apoio; Hilary Hodgson e a Fundação Esmée Fairbairn por acreditar no trabalho em seus estágios iniciais e por seu apoio contínuo; a Unidade de Skills Innovation do Departamento de Educação pelo apoio; os chefes dos departamentos de música e muitos outros professores em Hertfordshire e em Londres, que se dedicaram de coração e alma ao experimentar as estratégias de ensino em suas aulas; e, obviamente, às crianças por serem tão inspiradoras e gratificantes.

## Referências bibliográficas

- ALDEN, A. What does it all mean? The National Curriculum for Music in a multi-cultural society. Unpublished MA dissertation, Institute of Education, University of London, 1998.
- BENNETT, A. *Popular music and youth culture: Music, identity and place*. London: Macmillan, 2000.
- BRACKETT, D. *Interpreting popular music*. Cambridge: Cambridge University Press, 1995.
- CAMPBELL, P. S. *Lessons from the world: A cross-cultural guide to music teaching and learning*. New York: Schirmer Books, 1991.
- CLAYTON, M., HERBERT, T., & MIDDLETON, R. *The cultural study of music: A critical introduction*. New York: Routledge, 2003.
- DE NORA, T. *Music in everyday life*. Cambridge: Cambridge University Press, 2000.
- DE NORA, T. *After Adorno: Rethinking music sociology*. Cambridge: Cambridge University Press, 2003.
- DUNBAR-HALL, P. Designing a teaching model for popular music. In: SPRUCE, G. (Ed.), *Teaching music*. London: Routledge (in association with the Open University), 1996.
- DUNBAR-HALL, P., & WEMYSS, K. The effects of the study of popular music on music education. *International Journal of Music Education*, v. 36, n. 1, p. 23-35, 2000.
- ELLIOTT, D. J. *Music matters: A new philosophy of music education*. Oxford: Oxford University Press, 1995.
- ENDO, Y. Japanese identity formation through Japanese traditional instrumental music. Unpublished MA dissertation, Institute of Education, University of London, 2004.
- FORD, C. Robert Johnson's rhythms. *Popular Music*, v. 17, n. 1, p. 71-93, 1997.
- GAMMON, V. Cultural politics of the English National Curriculum for Music, 1991-1992. *Journal of Educational Administration and History*, v. 31, n. 2, p. 130-147, 1999.
- GOEHR, L. *The imaginary museum of musical works: An essay in the philosophy of music*. Oxford: Clarendon Press, 1992.
- GREEN, L. *Music on deaf ears: Musical meaning, ideology and education*. Manchester: Manchester University Press, 1988.
- GREEN, L. *Music, gender, education*. Cambridge: Cambridge University Press, 1997.
- GREEN, L. Research in the sociology of music education: some fundamental concepts. *Music Education Research*, v. 1, n. 2, p. 159-169, 1999.
- GREEN, L. How popular musicians learn: A way ahead for music education. London: Ashgate Press, 2002a.
- GREEN, L. From the Western classics to the world: secondary music teachers' changing perceptions of musical styles, 1982 and 1998. *British Journal of Music Education*, v. 19, n.1, p. 5-30, 2002b.

- GREEN, L. Musical meaning and social reproduction: A case for retrieving autonomy. *Educational Philosophy and Theory*, v. 37, n.1, p. 77–92, 2005a.
- GREEN, L. The music curriculum as lived experience: Children's 'natural' music learning processes', *Music Educators' Journal*, v. 91, n. 4, p. 27–32, 2005b.
- GREEN, L. Meaning, autonomy and authenticity in the music classroom, (an inaugural professorial lecture). Institute of Education, University of London, 2005c.
- GREEN, L., & WALMSLEY, A. KS3: Musical futures. *Classroom Music*, v. 2, n.3, p.19–25, 2006a.
- GREEN, L., with WALMSLEY, A. *Classroom resources for informal music at Key Stage 3*. Paul Hamlyn Foundation, London; www.musicalfutures.org. 2006b.
- HO, W. Political transition and politicization of Hong Kong secondary music education. *Music Education Research*, v. 1, n. 2, p. 171–189, 1999.
- JACKSON, P. Secondary school pupils' conceptions of music in and out of school: Conforming or conflicting meanings? Unpublished PhD thesis, Institute of Education, University of London, 2005.
- LEPPERT, R., & MCCLARY, S. (Eds.) *Music and society: The politics of composition, performance and reception*. Cambridge: Cambridge University Press, 1987.
- LUNDQUIST, B., & SZEGO, C. K. *Music of the world's cultures: A source book for music educators*. Perth: International Society for Music Education, 1998.
- MARTIN, P. *Sounds and society: Themes in the sociology of music*. Manchester: Manchester University Press, 1995.
- MARYPRASITH, P. The effects of globalisation and localisation on the status of music in Thailand. Unpublished Ph.D. thesis, Institute of Education, University of London, 1999.
- MEYER, L. B. *Emotion and meaning in music*. Chicago: University of Chicago Press, 1956.
- MIDDLETON, R. *Studying popular music*. Milton Keynes: Open University Press, 1990.
- MOORE, A. *Rock: The primary text: Developing a musicology of rock* (2nd ed.). London: Ashgate Press, 2002.
- RODRIGUEZ, C. (Ed.). *Popular music and education*. Reston, VA: MENC, 2004.
- SHEPHERD, J., & VULLIAMY, G. The struggle for culture: A sociological case study of the development of a national music curriculum. *British Journal of the Sociology of Education*, v. 15, n. 1, p. 27–40, 1994.
- SMALL, C. *Music – society – education*. London: John Calder, 1980.
- SWANWICK, K. *Popular music and the teacher*. Oxford: Pergamon Press, 1968.
- SWANWICK, K. *Music education and the national curriculum*. The London File: Papers from the Institute of Education, London: The Tufnell Press, 1992.
- VOLK, T. *Music, education, and multiculturalism: Foundations and principles*. New York: Oxford University Press, 1998.
- VULLIAMY, G. Music and the mass culture debate. In: SHEPHERD, J.; VIRDEN, P.; WISHART, T. & VULLIAMY, G. (Eds.), *Whose music: A sociology of musical language*. London: Latimer New Dimensions, 1977a.
- VULLIAMY, G. Music as a case study in the 'new sociology of education'. In: SHEPHERD, J.; VIRDEN, P.; WISHART, T. & VULLIAMY, G. (Eds.), *Whose music: A sociology of musical languages*. London: Latimer New Dimensions, 1977b.
- VULLIAMY, G., & LEE, E. (Eds.). *Pop music in school*. Cambridge: Cambridge University Press, 1976.
- VULLIAMY, G., & LEE, E. *Pop, rock and ethnic music in school*. Cambridge: Cambridge University Press, 1982.
- VULLIAMY, G., & SHEPHERD, J. The application of a critical sociology to music education. *British Journal of Music Education*, v. 1, n. 3, p. 247–266, 1984a.
- WALSER, R. *Running with the devil: Power, gender and madness in heavy metal music*. Hanover, NH: Wesleyan University Press, 1993.
- WEMYSS, K. L. From T. I. to Tasmania: Australian indigenous popular music in the curriculum. *Research Studies in Music Education*, v. 13 (December), p. 226–240, 1999.

## Nota

Lucy Green (DipRSM, LRAM, BEd, MA, DPhil) é Professora Titular de Educação Musical no Instituto de Educação, Universidade de Londres, Reino Unido. Sua linha de pesquisa é na área da sociologia da educação musical, especializando-se em questões de significado, ideologia, gênero, música popular, aprendizagem informal e novas pedagogias. É autora de *Music on Deaf Ears: Musical Meaning, Ideology and Education* (1988/2008), *Music, Gender, Education* (1997), *How Popular Musicians Learn: A Way Ahead For Music Education* (2001) e *Music, Informal Learning and the School: A New Classroom Pedagogy* (2008), além de inúmeros artigos e capítulos de livros. Deu palestras em muitos países e participa de conselhos editoriais de onze revistas acadêmicas. Lucy liderou o projeto de pesquisa e desenvolvimento intitulado "Informal Learning in the Music Classroom" dentro do projeto britânico "Musical Futures" <<www.musicalfutures.org.uk>>, que atualmente está sendo implementado na Austrália, nos EUA, em Singapura, no Brasil e em outros países.

Sua pesquisa atual leva essas práticas para a aula de instrumento <<http://earplaying.ioe.ac.uk>>.

Endereço: School of Arts and Humanities, Institute of Education, 20 Bedford Way, London WC1H 0AL, UK. [email: l.green@ioe.ac.uk <mailto: l.green@ioe.ac.uk>]