

## **BASES PARA O DESENVOLVIMENTO DE TÉCNICAS DE EDUCAÇÃO MUSICAL VOLTADAS PARA ADOLESCENTES**

**José Antônio Baêta Zille**

Doutor em Comunicação e Semiótica pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP); mestre em Tecnologia pelo Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET-MG) e especialista em Adolescência pela Faculdade de Ciências Médicas de Minas Gerais. Atualmente é professor de ensino superior e pós-graduação da Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG).

[jbzille@yahoo.com.br](mailto:jbzille@yahoo.com.br)

**Nathália Pereira de Almeida**

Graduada em Licenciatura em Música pela Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG) e flautista da Banda de Música do 29º Batalhão da Polícia Militar do Estado de Minas Gerais.

[nathaliaalmeida18@hotmail.com](mailto:nathaliaalmeida18@hotmail.com)

### **Resumo**

Este artigo aborda aspectos dos conhecimentos teóricos relacionados ao desenvolvimento dos sujeitos, com um maior enfoque no entendimento das características e comportamentos peculiares da adolescência. Ao mesmo tempo, vincula tais conhecimentos a algumas teorias pedagógicas para o ensino de música, escolhidas entre aquelas compatíveis com as demandas da adolescência. Ao confrontar esses conhecimentos, buscou-se sintetizar algumas bases que ajudam a direcionar o processo de educação musical mais coerente para esses sujeitos.

**Palavras-chave:** Educação musical; adolescência; metodologia do ensino musical.

## ***Introdução***

Não raro, observa-se que as metodologias usadas para o ensino de música nas escolas especializadas são as mesmas para todas as faixas etárias. Ao se analisar o material didático usado na aplicação sistemática nas aulas, na maioria das escolas, percebe-se que esse material e atividades são comumente baseados em outros explicitamente desenvolvidos para crianças. Esse fato sugere uma inadequação dessas metodologias quando aplicadas a sujeitos adolescentes.

Estudar o desenvolvimento humano, suas fases, características e peculiaridades, torna-se importante e necessário para que se tenham ações mais condizentes a cada etapa da vida, em todos os sentidos. Tal preocupação ainda deve ser maior no âmbito educacional, uma vez que a humanidade necessita do processo educacional para se manter como tal.

As teorias a respeito do desenvolvimento humano são relativamente recentes. No entanto, existem teorias específicas para cada fase do desenvolvimento, inclusive para a adolescência. Há de se considerar também que vem sendo desenvolvidas teorias modernas para o ensino de música. Algumas delas considerando as várias fases da vida do ser humano. Porém, percebe-se que em alguns aspectos tais teorias são pouco ou não são levadas em consideração.

A partir desse contexto, este artigo pretende abordar aspectos dos conhecimentos teóricos relacionados ao desenvolvimento dos indivíduos, com um maior entendimento das características e dos comportamentos peculiares da adolescência. Ao mesmo tempo, vincula tais conhecimentos a algumas teorias musicais contemporâneas. Assim, acredita-se contribuir para uma melhor adequação das metodologias propostas para o ensino de música frente às variantes comportamentais exibidas pelos adolescentes. Nesse sentido, estarão sendo equacionados os interesses dos adolescentes às funções e interesses da escola, proporcionando um ambiente de aprendizagem que favoreça uma relação mais íntima e natural com o conhecimento.

## ***1 A adolescência***

### ***1.1 O sujeito adolescente***

As noções de adolescência têm origem ainda na Grécia Antiga, quando Aristóteles (384 a.C. - 322 a.C.) fez referência às características fisiológicas e comportamentais dos jovens, distinguindo-as das crianças e dos adultos. No entanto, o conhecimento

a respeito do crescimento e do desenvolvimento humano, por muito tempo, esteve pouco sistematizado. Somente após o início do século XX, muitos estudos<sup>1</sup> foram realizados com o objetivo de entender e explicar as teorias sobre o desenvolvimento humano, enfatizando o período da adolescência. Com esses estudos, procurou-se desenvolver teorias específicas a respeito desse período da vida humana, abordando vários aspectos como o físico, emocional, cognitivo e social.

O primeiro estudo publicado que utiliza o termo adolescência aconteceu em 1904 por Stanley Hall, que caracterizou a adolescência em sua psicologia e sua relação com a fisiologia, sociologia, sexo, religião e educação. Para Hall (1904), o adolescente, paradoxalmente à criança, vive os momentos com muita intensidade e tem sua vida marcada por um dinamismo de transformações e por uma reflexão constante sobre as emoções e experiências vivenciadas.

Segundo a Organização Mundial da Saúde (1995) a adolescência tem início bem definido com as mudanças puberais<sup>2</sup>. Porém, o limite final da adolescência não é tão preciso assim, pois, não é definido por um aspecto puramente fisiológico. Nesse sentido, atribuem o término da adolescência à concomitância do amadurecimento da sexualidade, da independência afetiva e familiar, da autodeterminação, da responsabilidade e da consolidação da identidade. Sob essa perspectiva, do ponto de vista psicológico, a adolescência é compreendida não como uma fase etária, mas como um processo psíquico dinâmico independente da idade.

Muuss (1966) chama atenção para o fato de que a adolescência é um período de transição. Para esse autor, a adolescência é um período no qual o indivíduo vive uma situação marginal, que exige ajustamentos que devem ser feitos entre o comportamento de criança e o de adulto. Esse trabalho psíquico dependerá do tempo próprio de cada indivíduo para que realize todo o processo subjetivo na busca de seu lugar como sujeito num contexto diferente do infantil.

Aberastury e Knobel, ainda nesse contexto, reafirmam essas características quando dizem que a adolescência se caracteriza como sendo “um período de contradições, confuso, ambivalente, doloroso, caracterizado por fricções como meio familiar e social” (ABERASTURY; KNOBEL, 1981, p. 13). Esses autores denominam esse conjunto de características como Síndrome Normal da Adolescência. Isso porque algumas das características se confundem com aspectos psicopatológicos, apesar de serem extremamente comuns e necessárias para o desenvolvimento do sujeito. Dentro

---

1 Hall (1904), Erikson (1950), Freud (1972), Aberastury e Knobel (1981).

2 Mudanças puberais referem-se ao conjunto de transformações psicofisiológicas ligadas à maturação sexual. Variável quanto ao gênero, genética e cultura, que é desencadeada, predominantemente, entre os 10 e 14 anos.

desse contexto, os autores consideram que o objetivo final do desenvolvimento do adolescente é a criação da própria identidade, que se processa através da interação<sup>3</sup> do mundo interno com o externo.

## **1.2 Formação de identidade**

O corpo do adolescente se desenvolve no sentido de preparar-se para o exercício da sexualidade genital e para a reprodução. Nesse processo, o adolescente vai perdendo o corpo infantil e se depara a “habitar” um novo corpo. Ao mesmo tempo em que ocorrem as transformações fisiológicas, o adolescente vivencia a construção de uma nova identidade, que permeia a compreensão desse novo sujeito em que está se transformando.

A identidade é a combinação de características da personalidade e estilo social, pela qual o sujeito se define e é reconhecido pelo seu ambiente cultural. É também o sentimento subjetivo de coerência e de continuidade da personalidade. É a possibilidade do adolescente se ver ao longo da sua história, integrando passado e presente e visualizando perspectivas futuras. É se ver e se sentir reconhecido (ZILLE; OLIMPIO, 2008, p. 48-49).

Segundo Martins *et al.* (2003), o adolescente procura se definir por meio de suas inclinações e relações afetivas, participando intensamente da construção do seu projeto de vida. A experimentação de novos papéis, assim como os valores, a identidade, a sexualidade e o grupo de amigos, tornam-se importantes nas suas relações com o seu mundo.

É nesse sentido, que Papalia e Olds (2000) chamam atenção para a importância dos grupos na adolescência e para o fato de que nos grupos, uns exercem influência sobre os outros. Os adolescentes escolhem amizades as quais estejam relacionados, associando-se a grupos que compartilham os mesmos ideais, pensamentos e atitudes, ou seja, um adolescente não pertence a um grupo por acaso. Nesse aspecto, até mesmo características físicas, gostos pessoais e estilos de vida influenciam na escolha de cada grupo.

Zille (2004) afirma que, perante suas novas capacidades mentais desenvolvidas ao longo desse período da vida, o adolescente passa a questionar as leis e obrigações que lhes são impostas. Os exemplos de outras gerações que lhes são apresentados muitas vezes não os convencem, levando-os a criar regras e códigos próprios, que coincidam com as suas visões de mundo.

<sup>3</sup> Primo e Cassol entendem interação como sendo “as relações e influências mútuas entre dois ou mais fatores, entes, etc. Isto é, cada fator altera o outro, a si próprio e também a relação existente entre eles” (PRIMO; CASSOL, 2006, p. 197).

A fase da adolescência, de acordo com Zille e Olímpio:

É o momento em que o sujeito, buscando se compreender, se identifica com os seus iguais. Assim, estabelece-se um processo inconsciente que resultará em desbancar a cultura social vigente e com isso, destituir os próprios pais numa tentativa de superá-los e separar-se deles. Como consequência, na adolescência, é comum se desenvolver uma admiração pelo líder, que encarna a figura de autoridade antes ocupada pela figura paterna e pelo professor da infância (ZILLE; OLÍMPIO, 2008, p. 94).

Os mesmos autores ainda afirmam que, ao colocar em xeque os valores que lhes eram apresentados até então pelos seus cuidadores<sup>4</sup> da infância, na adolescência, o indivíduo direciona os afetos para os grupos sociais. Ao entrar para o grupo, abandona sua subjetividade e se identifica com o seu líder e com os seus ideais, copiando e imitando-o. Assim, diante da figura de um líder, o pensar coletivo do grupo se unifica.

### ***1.3 Desenvolvimento cognitivo***

Todo o processo de conformação bio-psico-social pelo qual o adolescente passar terá uma concomitante adequação cognitiva. O adolescente tem à sua disposição uma infinidade de variantes possíveis de pensamentos, comportamentos e informações. Segundo Zille (2004), essas possibilidades contribuem para as capacidades cognitivas dos sujeitos, suas relações interpessoais, a construção da identidade pessoal e para o desenvolvimento como um todo.

A teoria psicogenética de Piaget aborda o desenvolvimento cognitivo mediante um sistema de transformações contínuas que comportam uma história e uma evolução das funções psicológicas, que geram mudanças na capacidade de interação com o meio. Essa teoria, segundo Coutinho e Moreira (2001), explica o conhecimento como uma construção efetiva e contínua, resultante de trocas dialéticas entre o indivíduo e o meio de conhecimento.

Segundo esses autores, a teoria Piagetiana faz referência a quatro estágios do desenvolvimento cognitivo: sensorio-motor (inteligência prática), pré-operatório (inteligência simbólica), operatório-concreto (inteligência lógica concreta), e operatório-formal (inteligência lógica abstrata). O primeiro estágio faz referência à

---

4 Segundo Zille e Olímpio (2008) o termo “cuidador” serve para designar a pessoa que atende às necessidades básicas para a sobrevivência do infante, podendo ser os próprios pais ou quaisquer outras pessoas.

época da infância até os dois anos de idade. O segundo aproximadamente dos dois aos sete anos, o terceiro se estende até os 12 anos e o quarto compreende o desenvolvimento a partir dos 12 anos de idade, ou seja, o início da adolescência de modo geral.

Sob essa perspectiva, na adolescência, o indivíduo entra no estágio das operações formais ou raciocínio hipotético-dedutivo. Ou seja, o pensamento do adolescente já adquiriu a forma conceitual capaz de efetuar raciocínios abstratos sem a necessidade de se apoiar nas percepções concretas. Nesse sentido, frente a um problema, um indivíduo será capaz de elaborar hipóteses como possíveis soluções e testá-las a fim de descobrir se são verdadeiras ou não. Segundo Zille (2004), o pensamento do adolescente se desenvolverá caracterizado, diferentemente da criança, por operações mentais predominantemente efetuadas sobre dados abstraídos de conteúdos reais.

Segundo Coutinho e Moreira (2001), no estágio do pensamento lógico-formal, o adolescente é capaz de refletir sobre suas próprias operações, independente do seu conteúdo. Os mesmos autores ainda acrescentam que o adolescente

Torna-se capaz de pensar em todos os tipos possíveis de relações que podem existir entre acontecimentos, em vez de se limitar, simplesmente, à compreensão das relações que efetivamente existem. [...] Torna-se capaz de rever, sistematicamente, todas as escolhas, numa determinada situação, de modo a esgotar todas as combinações possíveis (COUTINHO; MOREIRA, 2001, p. 113).

Segundo Azevedo (1993), o pensamento possibilitado com operações formais é caracterizado: a) pela inversão entre o real e o possível, b) pela possibilidade de referência a elementos puramente verbais, c) pelo aparecimento do raciocínio hipotético-dedutivo, d) pelo raciocínio científico ou indutivo, e) pela abstração reflexiva<sup>5</sup>.

---

5 a) Inversão entre o real e o possível - O pensamento concreto encontra-se ligado ao real, e o possível só é atingido como uma extensão do real. No pensamento formal dá-se uma inversão, e é o real que se subordina ao possível. Os próprios acontecimentos só são admitidos como fatos depois de se verificar que são compatíveis com o domínio do possível numa dada situação. Essa sobreposição do possível sobre o real explica as demais características do pensamento formal. b) Possibilidade de referência a elementos puramente verbais - O pensamento formal consegue fazer implicações que se referem a elementos expressos exclusivamente de forma verbal, sem apoio concreto. Essa manifestação do pensamento formal é indicativa de que a lógica das relações foi substituída pela lógica das proposições. Essa nova lógica caracteriza-se por ser uma lógica de todas as combinações possíveis. c) Raciocínio hipotético-dedutivo - O pensamento agora é capaz de lidar não somente com o real, mas também com dados hipotéticos, quer possíveis, independentes do real; quer impossíveis, contradizendo o real. d) Raciocínio científico ou indutivo - O raciocínio científico implica a formulação de hipóteses, o controle e manipulação de variáveis (experimentação) e a descoberta de leis ou relações funcionais entre as variáveis, bem como a articulação das leis em teorias mais abrangentes. e) Abstração reflexiva - A abstração reflexiva é capaz de chegar a generalizações ou regras de extrapolação que não foram ou não podem ser diretamente observadas na experiência cotidiana. Consiste no processo de formular regras possíveis antes dos fatos reais, atingindo idealizações de regularidades que nunca são perfeitamente confirmadas na prática.

Em geral, as transformações no âmbito cognitivo florescem com maior intensidade no ambiente escolar, onde o número de grupos, de experiências e de desafios é mais extremo para os adolescentes. Nesse contexto, Coutinho e Moreira (2001) afirmam que o ensino nas escolas não pode se limitar ao ensino de técnicas, hábitos e aptidões. Segundo eles, na escola deve-se procurar também estimular o desenvolvimento do pensamento do aluno, de sua capacidade de analisar os fatos reais, de raciocinar corretamente. Ou seja, a escola deve procurar desenvolver as estruturas operatórias do desenvolvimento cognitivo do indivíduo, sendo essa a principal tarefa da escola.

## ***2 Metodologias de educadores musicais do século XX***

### ***2.1 Ideias pedagógicas de Hans-Joachim Koellreutter***

Segundo Brito (2001), Koellreutter (1997) defende os exercícios de criação e improvisação de forma a realizar um projeto de educação musical voltado para qualquer faixa etária, iniciantes ou iniciados. Esse projeto tem como objetivo primeiro o desenvolvimento global das capacidades humanas, privilegiando a formação integral do indivíduo.

Ainda segundo a mesma autora, Koellreutter (1997) desenvolveu uma série de jogos e modelos de improvisação em que são apresentadas reflexões essenciais à pedagogia musical. Essas atividades buscam incentivar a vivência e a conscientização de aspectos musicais fundamentais para o ensino. Koellreutter ainda propôs que os professores inventem seus próprios modelos de improvisação, adequando-os a suas realidades e a seus objetivos.

Como professor, Koellreutter (1997) sempre defendeu a necessidade de proporcionar ao aluno a atuação de seu “espírito criador”. Nesse sentido, usava a improvisação como ferramenta pedagógica a fim de desenvolver a intuição e o processo criativo. Segundo ele, seria uma forma de abrir espaço para o debate e o diálogo, e depois sim, introduzir os conteúdos específicos.

A melhor hora para apresentar um conceito, ou ensinar algo novo, é aquela em que o aluno quer saber. E o professor deve estar atento e preparado para perceber e atender às necessidades de seus alunos. [...] Não é preciso ensinar nada que o aluno possa resolver sozinho. É preciso aproveitar o tempo para fazer música, improvisar, experimentar, discutir e debater. O mais importante é - sempre - o debate e, nesse sentido, os problemas que surgem no decorrer do trabalho interessam mais do que as soluções (BRITO, 2001, p. 32).

Segundo a autora, Koellreutter, com sua postura de característica dinâmica, tentava proporcionar alternativas para um fazer musical criativo, visando contribuir para a formação musical como um todo. Sob essa perspectiva, seus estudos objetivavam várias questões musicais, entre elas: o treinamento auditivo, a estética e a análise musical, a transformação da consciência humana e seu inter-relacionamento com a produção artística.

Koellreutter (1997) questionava a situação da educação musical no Brasil, que passou anos orientada por normas baseadas em currículos dos conservatórios europeus. Portanto, se apresentavam distantes da realidade e dos interesses culturais do país. Diante disso, apontou necessidades de desenvolver uma educação musical voltada às características brasileiras e defendeu a necessidade de promover o desenvolvimento das capacidades humanas, visando a atualização dos conceitos musicais para a contextualização da música no século XX.

Koellreutter (1997 *apud* BRITO, 2001), sempre refletiu sobre os modelos tradicionais de ensino, questionando métodos que, segundo ele, minavam os espíritos curiosos dos alunos. Dessa forma, limitava-os à participação ativa, à criação, ao debate, à análise crítica, ao questionamento, entre outros que se ausentavam dos princípios básicos do modelo ensino-aprendizagem tradicional.

Sabemos que é necessário libertar a educação e o ensino artísticos de métodos obtusos, que ainda oprimem os nossos jovens e esmagam neles o que possuem de melhor. A fadiga e a monotonia de exercícios conduzem à mecanização tanto dos professores quanto dos discípulos. Não é a rotina que governará os “Seminários”, mas sim o espírito de pesquisa e investigação, pois é indispensável que, em todo o ensino artístico sintam-se o alento da criação. Inútil a atividade daqueles professores de música que repetem doutoral e fastidiosamente a lição, já pronunciada no ano anterior. Não há normas, nem fórmulas, nem regras que possam salvar uma obra de arte, no qual não vive o poder da invenção. É necessário que o aluno compreenda a importância da personalidade e da formação do caráter para o valor da atuação artística e que na criação de novas idéias reside o valor do artista (KOELLREUTTER, 1997, p. 31).

Segundo Brito (2001), Koellreutter propunha a superação do currículo fechado, a superação do que determinava o que devia ser transmitido aos alunos. Koellreutter buscava trabalhar em contextos em que o currículo era uma estrutura aberta e dinâmica. Assim, Koellreutter (1997) propôs um ensino que transcendia o modelo



tradicional. Chamou sua proposta de “ensino pré-figurativo”. Nessa proposta, o ensino se apresenta com atitude pedagógica e educadora, aberta e que proporciona condições aos alunos de uma conscientização através do debate e do diálogo, preparando-os para um mundo cada vez mais dinâmico.

Esse mesmo autor propõe ainda uma contraposição entre o que ele chama de ensino pré-figurativo e ensino pós-figurativo. Nesse sentido, procura mostrar que o professor deve atuar de forma a orientar o aluno em seu aprendizado e não obrigá-lo a aceitar hábitos tradicionais do ensino. Considera ainda que o ensino tradicional discrimina, categoriza, possibilitando um mundo de distinções intelectuais e opostas. Isso se contrapõe ao ensino inovador da segunda metade do século XX, que unifica conceitos, apontando caminhos para enriquecer o espírito criador do fazer musical e artístico.

Ensinar a teoria musical, a harmonia e o contraponto como princípios de ordem indispensáveis e absolutos é pós-figurativo. Indicar caminhos para a invenção e a criação de novos princípios de ordem é pré-figurativo. Ensinar o que o aluno pode ler em livros ou enciclopédias é pós-figurativo. Levantar sempre novos problemas e levar o aluno a controvérsias e ao questionamento de tudo que se ensina é pré-figurativo. Ensinar a história da música como consequência de fatos notáveis e obras-primas do passado é pós-figurativo. Ensinar a interpretar e relacionando as obras-primas do passado com o presente e com o desenvolvimento da sociedade é pré-figurativo. Ensinar composição fazendo o aluno imitar as formas tradicionais e reproduzir o estilo dos mestres do passado, mas também, os dos mestres do presente é pós-figurativo. Ensinar o aluno a criar novas formas e novos princípios de estruturação e forma é pré-figurativo (KOELLREUTTER, 1997, p. 42).

Koellreutter (1997) sugeria que se proporcionassem meios para o aluno desenvolver sua personalidade, conduzindo-o não somente ao domínio da técnica instrumental, mas a ensinamentos que visavam à formação integral do indivíduo como um todo. Sob seu ponto de vista, não deveria haver padrões nem métodos que limitavam o aluno à criação e à expressão musical.

### ***3.2 Ideias pedagógicas de Murray Schafer***

Segundo Fonterrada (1991), Schafer<sup>6</sup> (1986) amplia o cenário de possibilidades no âmbito da educação musical. Sua proposta é de um ensino para abranger toda população, desconsiderando qualquer ideia de talento, classe social ou faixa etária. Além disso, ele propõe trabalhos com diversas formas musicais, desde a exploração

6 SCHAFFER, M. R. *O ouvido pensante*. Toronto: Arcana Editions, 1986.

dos sons ambientes, incluindo brincadeiras com sons, incentivo a descobertas de sonoridades, criação e até mesmo improvisação.

Schafer (1986) não preocupa com o ensino sistemático e com aplicações de regras rígidas. Busca a mudança de consciência através do diálogo e da discussão, substituindo regras rígidas por propostas que estimulam os estudantes à busca por respostas às questões que o professor propõe. O autor busca o despertar para o universo sonoro, trabalhando com formas verbais, gráficas ou sonoras. Ele explora o ambiente sonoro através de sons da natureza, sons inusitados, sons do cotidiano, entre outros. São sons que, segundo ele, fazem parte do cenário ambiental e que compõem o universo sonoro contemporâneo.

Schafer<sup>7</sup> (1986 *apud* BRANDÃO [19-?]) propõe exercícios práticos de criação, fazendo do ambiente uma oficina de experimentação sonora. Ele tem como base do trabalho coletivo a música descritiva, de forma a se ter a reprodução de sons do ambiente, explorando através desses, a improvisação. Nesse contexto, os diversos sons encontrados durante a experimentação de objetos, dos sons provenientes do ambiente, dos sons de instrumentos ou do corpo podem ser, de forma ordenada e estruturada, constituintes de motivos, períodos ou frases de uma peça musical original.

Schafer (1986) procura proporcionar aos alunos um entrosamento com os aspectos técnico-musicais, para que através dos sons, eles se expressem com liberdade e imaginação. Segundo a autora, a presença do lúdico nas aulas de música proporciona ao aluno alegria e prazer ao se comunicar com o sonoro. Para Schafer, “no lúdico o ser humano está inteiro. O jogo, o faz de conta constitui o principal processo de conhecimento do mundo e a construção da identidade do sujeito” (SCHAFER, 1986 *apud* BRANDÃO, [19-?]).

Tendo como principal objetivo o fazer musical criativo, Schafer (1986 *apud* FONTEERRADA, 1991) procura descobrir o potencial criativo dos alunos para que possam fazer música por si mesmos, além de fazer com que o aprendizado seja sempre um ato de descoberta. Schafer apresenta a ideia da paisagem sonora, sendo essa paisagem um “retrato” dos sons do ambiente. Fonterrada (1991) destaca que Schafer trata a paisagem sonora como uma composição musical em que o homem é o principal compositor. Ao criar a partir de uma paisagem sonora, os alunos desenvolvem em si a percepção, a criatividade e a experimentação através de descobertas. Diante dessa experiência, o aluno obtém melhor conhecimento do próprio ser humano e apresenta rápida assimilação do resultado desejado.

---

7 SCHAFER, M. R. *O ouvido pensante*. Toronto: Arcana Editions, 1986.

Pascoal (1994) ainda acrescenta que em seus trabalhos, Schafer estimula a improvisação mais como um exercício de percepção:

Procurar ouvir-se e ouvir o que o outro toca, a questão mais importante na educação musical. Começa pedindo uma expressão sonora individual, como diga algo ríspido, diga alguma coisa doce. Estão muito tensos a princípio; aos poucos vão desenvolvendo como uma conversa, onde se diz eu sei, concordo com você, não concordo. Passam a tocar pequenos motivos, com duas notas. Imitam. Começam a trabalhar texturas contrastantes, tudo o que for possível com duas notas. Vão fazendo variações, como mudar os valores, mudar as alturas, mudar as dinâmicas, inverter as alturas, inverter o ritmo. Descobrem o som e o silêncio. Fazem variações, solos e acompanhamentos. Depois de várias tentativas, tudo vai ficando mais claro e os alunos percebem que, como numa conversa, é preciso ouvir os outros, falar quando tiver algo a dizer, fazer silêncios, enfim, expressar-se (PASCOAL, 1994).

Segundo Fonterrada (1991), Schafer sempre resistiu à leitura de partituras ou qualquer notação na iniciação. Ele sugere que o trabalho deve ser feito a partir da escuta de sons e à medida que as tarefas ficam mais elaboradas, surge a necessidade da escrita, da grafia. Nesse sentido, deve-se valorizar uma grafia de forma livre, algo que não exige conhecimento musical e nem habilidades para que sejam realizadas, explorando formas alternativas de notação musical.

Schafer (1986 *apud* BRANDÃO [19-?]) sugere aos professores que criem problemas que exijam mais atenção e concentração dos alunos, permitindo soluções inesperadas:

A grande tarefa do professor, segundo Schafer, é colocar na cabeça dos alunos a centelha de um tema que faça crescer; mesmo que este crescimento tome formas imprevisíveis. Tal prática exigiria do educador uma grande atenção para aproveitar, no decorrer da atividade, qualquer oportunidade para questionar, dialogar, incorporar imprevistos, transformar [...] Portanto, os professores e suas proposições não podem ser inflexíveis, sendo fundamentais a mudança e adaptação dos planos quando necessário. O professor deve compreender o seu papel como mediador - e não como instrutor. Ele deve garantir a organicidade do trabalho como crescente apropriação criativa dos alunos e participar da criação coletiva do grupo, reinventando suas proposições. Sua função é zelar para que o ato de ensinar se torne experimentação (BRANDÃO, [19-?]).

Schafer (1986) desconsidera os conceitos da educação tradicional, em que o professor de música atua somente como transmissor de conhecimentos para os alunos e não se faz aprendiz. Para esse autor, o professor precisa continuar a aprender com os alunos e formar na escola uma comunidade de aprendizes. Nessa comunidade, o professor deve estar sempre aberto à sensibilidade e às mudanças, permitindo-se sempre ensinar diferentemente.

Schafer (1986 *apud* PASCOAL, 1994) sintetiza as aulas, propondo composições coletivas, dividindo a turma em grupos. Dentro dos grupos, os alunos aprendem a atuar como regentes, desenvolvem solos, *tutti*, alternam grupos contrastantes, praticam diferentes texturas, ritmos e desenhos melódicos. De acordo com Fonterrada (1991), Schafer emprega em seus trabalhos de educação musical, técnicas da psicologia social, no que diz respeito à dinâmica de grupo. Nesse sentido Schafer mostra que, ao se trabalhar com grupos em sala de aula, não é necessário que se indique um líder, pois automaticamente os alunos descobrem aquele que tem os requisitos necessários para liderar e coordenar o grupo.

Schafer (1986 *apud* FONTEERRADA, 1991) questiona a institucionalização da criatividade, enfatizando que currículos organizados não abrem espaço para expressão individual. Ele desenvolve seus trabalhos baseando-se em um currículo que é experimental e organizado de acordo com suas propostas de experimentação, limpeza dos ouvidos, história e teoria da música, instrumento e criatividade.

Schafer (1986) reforça a ideia de que a música estimula e auxilia na coordenação intelectual. Segundo ele, a música une corpo e mente em ações de autodisciplina e descoberta. O autor ainda chama a atenção: aquilo que é ensinado deve passar por experiências musicais vivenciadas de cada sociedade.

### ***3.3 Ideias pedagógicas para o ensino em grupo***

Alguns educadores musicais brasileiros<sup>8</sup> vêm desenvolvendo significativos trabalhos de ensino em grupo. Esses autores procuram traçar um panorama do ensino coletivo de música, utilizando-o como metodologia eficiente na iniciação instrumental.

Segundo Cruvinel (2003), o ensino coletivo de instrumento musical contribui para o desenvolvimento da autonomia, do senso crítico e da motivação. A autora acredita que ele veio para democratizar o acesso à formação musical. Sob essa perspectiva, é possível criar um ambiente favorável ao ensino, estimulando a participação efetiva dos alunos e a troca de experiências.

8 Entre eles: Cruvinel (2003); Moraes (1997); Oliveira (1998); Galindo (2000).

Oliveira (1998) por sua vez, acredita que o ensino coletivo possibilita um maior desenvolvimento do aluno iniciante. O autor ressalta que considerando o uso de técnicas pedagógicas usadas no ensino coletivo, os alunos podem executar arranjos com os integrantes do grupo, proporcionando para eles uma sonoridade mais agradável que nas aulas individuais, podendo ser essa condição, um estímulo para o aluno iniciante.

Da mesma forma, Galindo (2000) afirma que nas aulas coletivas de instrumento, o estímulo está na interação do grupo, que reflete num maior rendimento do aprendizado dos alunos. Para o autor, ocorre um maior desenvolvimento da aprendizagem nas aulas coletivas de instrumento, porque o aluno observa, compara, escuta e aprende com o grupo com o qual interage nas aulas. Por sua vez, Moraes (1995) acredita que a motivação pode surgir de uma competição no seio do grupo que, por sua vez, pode estimular um aprendizado de melhor qualidade e ser desenvolvido com mais presteza.

Através do ensino coletivo, segundo Green (2001) e Cruvinel (2003), os alunos poderão vivenciar novas experiências, interagindo e socializando com os colegas do grupo. Diante da experiência em grupo, o educador deve conduzir a aula, procurando trabalhar os conhecimentos musicais de forma lúdica. Assim, os alunos poderão vivenciar as situações e dinâmicas propostas em sala de aula com mais interesse, contribuindo diretamente para sua formação musical e instrumental. Além disso, o educador precisa trabalhar os conhecimentos musicais interdisciplinarmente, proporcionando para o aluno uma formação musical mais ampla e crítica.

Green (2008), por sua vez, ainda ressalta a importância do ingresso dos territórios culturais e estéticas musicais dos jovens nas aulas de apreciação musical como estratégia pedagógica de construção de significação de sentido e identidade. Ou seja, o conteúdo, o programa e as estratégias de ensino devem ser utilizadas de acordo com a realidade e a necessidade de cada grupo, considerando cada fato novo surgido em sala de aula. A autora considera que as estratégias de ensino e dinâmica em grupo contribuem para a socialização, autoconfiança, respeito ao colega, senso crítico e independência dos sujeitos.

Em uma entrevista realizada por Cruvinel (2003), educadores musicais de diversos países que adotam o ensino coletivo disseram que essa metodologia apresenta algumas vantagens ao ser comparada com o ensino individual. Conforme a autora, as principais vantagens são: a interação entre os alunos, o ambiente lúdico, o desenvolvimento do repertório, a afinação do grupo, o desenvolvimento do ouvido harmônico, a economia de tempo, a baixa desistência dos alunos, a melhora de

autoestima dos alunos, o melhor rendimento, o estímulo, a disciplina, a cooperação e a desinibição.

Para Swanwick (1994), fazer música em grupo possibilita o aumento do leque de experiências. As atividades propostas aos alunos em sala de aula permitem um julgamento crítico da execução dos outros colegas do grupo, a sensação de estar se apresentando em público e ainda, a motivação através da imitação e da competição saudável, que acontece entre os alunos.

Concordando com esse autor. Moraes reforça essa ideia, dizendo que o ensino em grupo, quando bem ministrado, “possibilita aos alunos o desenvolvimento de uma grande variedade de habilidades como prontidão, interação social, dinamismo pessoal, julgamento e pensamento crítico em relação à música e a performance dos outros” (MORAES, 1997, p. 73).

Teixeira (2008) chama atenção para o papel do educador musical, que deve se preocupar com o desenvolvimento musical, humano e social dos seus alunos, levando em conta a realidade dos mesmos. Ele deve ter reflexão do seu papel de educador, que vai intervir na realidade social de pessoas, tendo compromisso com a formação crítica, fortalecendo a construção da cidadania e reconhecendo a disciplina como agente de transformação dos alunos e consequentemente da sociedade.

### *Considerações finais*

A sociedade contemporânea, especialmente no que tange ao sistema educacional, passa por situações que levam a questionamentos aparentemente indissolúveis. Diante das rápidas transformações a que o mundo vem passando, percebe-se que as relações humanas são permanente e contundentemente atingidas e afetadas. Faz-se necessário, então, um maior empenho no sentido de se buscar o entendimento acerca dos antigos e novos valores e concepções do ser humano como um todo, para que se possam ter ações mais condizentes a cada etapa da vida e contextualizadas no tempo e no espaço.

As mudanças pelas quais o mundo contemporâneo vem passando refletem diretamente no processo educacional. Tal reflexo se dá uma vez que a formação do homem e de todo o seu contexto sociocultural é fortemente dependente do modelo educacional ao qual ele se submete.

Como o foco deste trabalho envolve o processo educacional e o sujeito adolescente, buscou-se pesquisar na literatura aspectos que devem ser levados em consideração quanto ao ensino de música para esses sujeitos. Avaliando-se os diversos autores

pesquisados, pôde-se perceber que o ensino musical para adolescentes requer, em síntese, uma metodologia que privilegie o ensino em grupo - levando em conta características específicas -; que seja permeada pelo contexto de cada indivíduo; valorize a capacidade de improvisação e criação - favorecendo abstrações -; contribua para o desenvolvimento da autonomia, do senso crítico e da motivação; possibilite a troca de experiências, a melhora da autoestima dos alunos, a cooperação e a desinibição; além de ter o professor como líder.

### QUADRO 1

Aspectos relevantes a se considerar na relação ensino/aprendizagem de música para adolescentes

Características	Desdobramentos	Alguns procedimentos
O adolescente é dinâmico	Requer ação	Atividades práticas com a presença de elementos lúdicos e tecnológicos; execução de peças do repertório acadêmico com instrumentação convencional e/ou alternativa; execução de projetos multimídia; aplicação de <i>softwares</i> auxiliando em composições, edição, performance e pesquisa; atividades de performance.
Na adolescência se desenvolve o pensamento hipotético dedutivo	Necessita abstrações	Atividades que fomentem o exercício do pensamento abstrato, tais como: composição; improvisação; atividades que lidem com as possíveis relações entre formas verbais, gráficas e sonoras; uso da grafia de forma livre, explorando formas alternativas de notação musical, conduzindo à notação convencional; uso de conhecimentos musicais interdisciplinares; fusões e reinterpretções musicais; uso dos conceitos de paisagens sonoras e música descritiva; criação de projetos multimídia; apresentação de problemas em que as soluções requeiram abstrações, formulação de hipóteses e verificações argumentáveis; atividades que exijam o entendimento das estruturas intrínsecas ao funcionamento e/ou forma. É desejável que as atividades sejam acompanhadas de análises, discussão e reflexão.

<b>Características</b>	<b>Desdobramentos</b>	<b>Alguns procedimentos</b>
O adolescente busca a consolidação da sua identidade	Demanda socialização	Atividades em grupo preferencialmente com componentes que tenham interesses afins, sob uma liderança (desejável que seja do professor ou o mesmo intermedeie a liderança) e com intercâmbio entre todos. Os limites devem ser definidos por regras acordadas e não impostas despoticamente na forma de leis. Aproveitamento do contexto, seja do aluno ou do ambiente de aula, para daí expandi-lo. Utilização de comunidades virtuais e serviços de redes sociais.





## REFERÊNCIAS

ABERASTURY, Arminda; KNOBEL, Maurício. *Adolescência normal* - um enfoque psicoanalítico. 3. ed. Porto Alegre: ArtMed, 1981.

ARISTÓTELES. *Arte retórica e arte poética*. Tradução de Antônio Pinto Carvalho. São Paulo: Difusão Européia, 1964.

AZEVEDO, Mário. *Notas sobre a teoria de Jean Piaget*. Lisboa: Universidade de Lisboa, FCH, 1993.

BRANDÃO, Ana Teresa Melo. Dos princípios - didática da invenção. [19-?] Belo Horizonte. Disponível em: <<http://www.aic.org.br/index.php/metodologia/publicacoes/>>. Acesso em: 31 de out. de 2009.

BRITO, Teca Alencar de. *Koellreutter educador: o humano como objetivo da educação musical*. São Paulo: Peirópolis, 2001.

COUTINHO, Maria Tereza da Cunha, MOREIRA, Mércia. *Psicologia da educação: um estudo dos processos psicológicos de desenvolvimento e aprendizagem humanos, voltados para a educação: ênfase nas abordagens interacionistas do psiquismo humano*. 10. ed. rev. e ampl. Belo Horizonte: Formato Editorial, 2004.

CRUVINEL, Flávia Maria. *Efeitos do ensino coletivo na iniciação instrumental de cordas: a educação musical como meio de transformação social*. Dissertação (Mestrado em Música) - Escola de Música e Artes Cênicas, Universidade Federal de Goiás, Goiania, 2003. Disponível em: <<http://www.abemeducaomusical.org.br/revistas.html>>. Acesso em: 23 de out. de 2009.

ERIKSON, E. H. *Childhood and society*. New York: W. W. Norton, 1950.

FONTEERRADA, Marisa Trench. *De tramas fios: um ensaio sobre música e educação*. São Paulo: Editora da Unesp, 2005.

FREUD, Anna. *O ego e seus mecanismos de defesa*. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1972.

GALINDO, João Maurício. *Instrumentos de arco e o ensino coletivo: a construção de um método*. Dissertação (Mestrado em Música) - Escola de Comunicação e

Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2000. Disponível em: <<http://www.abemeducaomusical.org.br/revistas.html>>. Acesso em: 23 de out. de 2009.

GREEN, Lucy. *Music, informal learning and the school: a new classroom pedagogy*. Aldershot: Ashgate, 2008.

\_\_\_\_\_. *How popular musicians learn: a way ahead for music education*. London: London University; Institute of Education, 2001.

HALL, G. Stanley. *Adolescence: its psychology and its reation to anthropology, sociology, sex, crime, religion and education*. New York: Appleton, 1904.

KOELLREUTTER, H. J. O ensino da música num mundo modificado. *Cadernos de Estudo: Educação Musical*, Belo Horizonte, n. 6, p. 37-44, fev. 1997.

MARTINS, P. O. *et al.* O ter e o ser: representações sociais da adolescência entre adolescentes de inserção urbana e rural. *Psicologia Reflexão e Crítica*, Porto Alegre, v. 16, n. 3, p. 555-568, 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/%0D/prc/v16n3/v16n3a14.pdf>>. Acesso em: 20 de jun. de 2009.

MORAES, Abel. Ensino instrumental em grupo: uma introdução. *Música Hoje - Revista de Pesquisa Musical*, Belo Horizonte, n. 4, p. 70-78. 1997. Disponível em: <<http://www.abemeducaomusical.org.br/revistas.html>>. Acesso em: 23 de out. de 2009.

MUUSS, R. E. *Teorias da adolescência*. Belo Horizonte: Interlivros, 1976.

OLIVEIRA, Enaldo Antônio J. *O ensino coletivo dos instrumentos de corda: reflexão e prática*. Dissertação (Mestrado em Música) - Escola de Comunicação e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1998. Disponível em: <<http://www.abemeducaomusical.org.br/revistas.html>>. Acesso em: 23 de out. de 2009.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE. *La salud de los jóvenes: un reto y una esperanza*. Geneva: OMS, 1995.

PAPALIA D. E.; OLDS S. W. *Desenvolvimento humano*. 7 ed. Porto Alegre: ArtMed, 2000.

PASCOAL, Maria Lúcia. A aula do compositor. *Cadernos de Estudos- Educação Musical*, Belo Horizonte, n. 4/5, nov. 1994. Disponível em: <[http://www.atravez.org.br/ceem\\_4\\_5/aula\\_compositor.htm](http://www.atravez.org.br/ceem_4_5/aula_compositor.htm)> Acesso em: 31 de out. de 2009.

PRIMO, Alex. *Interação mediada por computador: comunicação, cibercultura, cognição*. Porto Alegre: Sulina, 2006.

SCHAFER, R. Murray. *O ouvido pensante*. Tradução Maria Trench de O. Fonterrada, Magda R. Gomes da Silva, Maria Lúcia Pascoal. São Paulo: UNESP, 1991.

SWANWICK, Keith. Ensino instrumental enquanto ensino de música. *Cadernos de Estudo - Educação Musical*, São Paulo, n. 4/5, p. 7-14, 1994.

TEIXEIRA BARRETO, M. S. *Ensino coletivo de violão: diferentes escritas no aprendizado de iniciantes*. 2008. 40f. Monografia (Licenciatura em Música) - Instituto Villa-Lobos, Centro de Letras e Artes, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro.

ZILLE, José Antônio Baêta. *O universo dos jogos virtuais como gerador de possibilidades para a educação*. 2004. 139 f. Dissertação (Mestrado em Tecnologia) - Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2004.

ZILLE, José Antônio Baêta; OLÍMPIO, Eliana. A transferência como base da relação professor-aluno e fator catalisador do aprendizado. *Modus - Revista da Escola de Música da UEMG*, Belo Horizonte, n. 6, p. 41-54, maio 2008.

## **Bases for the development of music education techniques for teenagers**

### **Abstract**

This article presents some theoretical aspects related to the development of subjects, with emphasis on understanding characteristics and behaviors peculiar to adolescence. At the same time, it links these aspects to some pedagogical theories on music education, particularly to those compatible with the demands of teenagers. By confronting these theories, the article tries to synthesize some bases that help to direct the processes of music education for teenagers.

**Keywords:** Music education; adolescence; music teaching methodology.