

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA
SETOR DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO E DOUTORADO**

RAFAEL DALALÍBERA RAUSKI

**REPRESENTAÇÕES SOCIAIS SOBRE MÚSICA, ESTILOS MUSICAIS E AULA DE
MÚSICA: UMA PROBLEMATIZAÇÃO NECESSÁRIA**

**PONTA GROSSA
2015**

RAFAEL DALALÍBERA RAUSKI

**REPRESENTAÇÕES SOCIAIS SOBRE MÚSICA, ESTILOS MUSICAIS E AULA DE
MÚSICA: UMA PROBLEMATIZAÇÃO NECESSÁRIA**

Dissertação apresentada no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Ponta Grossa como pré-requisito para obtenção do título de Mestre em Educação, na linha de Pesquisa Ensino e Aprendizagem.

Orientador: Prof. Dr. Ademir José Rosso

**PONTA GROSSA
2015**

Ficha Catalográfica
Elaborada pelo Setor de Tratamento da Informação BICEN/UEPG

Rauski, Rafael Dalalíbera
R248 Representações sociais sobre musica,
estilos musicais e aula de música: uma
problematização necessária/ Rafael
Dalalíbera Rauski. Ponta Grossa, 2015.
166f.

Dissertação (Mestrado em Educação -
Área de Concentração: Educação),
Universidade Estadual de Ponta Grossa.
Orientador: Prof. Dr. Ademir José
Rosso.

1.Representações sociais. 2.Música.
3.Estilos musicais. 4.Aula de música.
I.Rosso, Ademir José. II. Universidade
Estadual de Ponta Grossa. Mestrado em
Educação. III. T.

CDD: 370

TERMO DE APROVAÇÃO

RAFAEL DALALÍBERA RAUSKI

REPRESENTAÇÕES SOCIAIS SOBRE MÚSICA, ESTILOS MUSICAIS E AULA DE MÚSICA: UMA PROBLEMATIZAÇÃO NECESSÁRIA

Dissertação aprovada como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre no Curso de Pós-Graduação em Educação, Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes da Universidade Estadual de Ponta Grossa, pela seguinte banca examinadora:

Orientador (a) Prof. Dr. Ademir José Rosso - UEPG

Profª Dra. Maria José Dozza Subtil - UEPG

Profª Dra. Romilda Teodora Ens - PUC-PR

Ponta Grossa, 22 de abril de 2015.

Dedicado a todos aqueles que acreditam no potencial educativo da música.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus pela vida e pela música.

Aos meus pais, Mariano e Elisabete, que nunca mediram esforços para que eu e meus irmãos pudéssemos caminhar em busca de nossos sonhos.

À minha esposa Carina, amor da minha vida, pelo apoio e compreensão nos momentos em que precisei me dedicar à conclusão deste trabalho.

Ao meu orientador, professor Ademir, minha eterna gratidão por acolher a minha proposta de pesquisa e por contribuir imensamente com a minha formação acadêmica e pessoal. Agradeço-lhe em especial pelas conversas nas quais juntos vislumbramos um cenário de práticas musicais mais significativas nas escolas, e pela dedicação de estar incansavelmente acompanhando seus orientandos, mesmo em tempos difíceis.

À professora Ana Luiza Ruschel Nunes, por ter aberto as portas para que eu conhecesse o mundo da pesquisa em educação, sempre me incentivando a ir além, bem como por suas valiosas contribuições na ocasião do Exame de Qualificação deste trabalho. Obrigado por sempre acreditar em mim.

À professora Maria José Dozza Subtil, cujo trabalho me inspira a continuar pesquisando em busca de novos olhares para a educação musical nas escolas. Não poderia deixar de agradecer-lhe também pela significativa contribuição dada a este trabalho no momento do Exame de Qualificação.

À professora Romilda Teodora Ens, pelos apontamentos realizados no Exame de Qualificação, sobretudo acerca da Teoria das Representações Sociais, os quais ajudaram a direcionar a conclusão deste trabalho de modo mais consistente.

A todos os professores que contribuíram com minha formação acadêmica, principalmente os professores do PPGE da UEPG.

Ao grupo de Estudos e Pesquisa sobre Formação de Professores, coordenado pelo professor Ademir e compartilhado pelos amigos Adriano, Francielle, Bernadete, Viviane, Juliano e Vânia, sempre parceiros nos momentos de dificuldade.

Ao meu amigo Egon, por sua lucidez ao compartilhar comigo as angústias da atividade docente e por seu companheirismo em mais esta etapa da minha vida.

A todos os meus amigos que entenderam a minha ausência em alguns momentos devido à realização do mestrado. Obrigado pelo apoio.

Aos meus amigos e colegas professores do Curso de Licenciatura em Música da UEPG, por compartilharem comigo suas experiências no ensino da música.

À coordenação das escolas envolvidas na pesquisa, por cederem gentilmente o espaço para a realização da mesma. Agradeço em particular aos alunos do 9º ano que participaram da pesquisa, cuja contribuição foi ímpar para o meu crescimento.

Por fim, agradeço a todas as pessoas que contribuíram para a realização deste trabalho. Muito obrigado.

“A música está em tudo. Do mundo sai um hino.”

Victor Hugo

RAUSKI, Rafael Dalalíbera. **Representações sociais sobre música, estilos musicais e aula de música: uma problematização necessária.** 2015. 166 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2015.

RESUMO

Como atividade sempre presente no cotidiano dos seres humanos, a música é também um elemento decorrente das inter-relações sociais, podendo ser tomada como objeto de diferentes representações. Na sociedade atual, a música é vista como uma atividade relacionada à expressão de emoções e sentimentos, forma de divertimento ou relaxamento, modo de comunicação, maneira de fugir ou de evidenciar problemas da vida, elemento para ser usufruído e apreciado, entre outros. Especificamente falando do ensino da música nas escolas brasileiras, alguns fatores – como a preferência por disciplinas de caráter técnico e científico, de utilidade econômica comprovada, e as concepções que geralmente esvaziavam a música do seu sentido pedagógico – colaboraram para que ela não fosse, em diversos períodos da história, considerada como uma disciplina essencial nos currículos escolares. Entendendo o período de reinserção da música como componente obrigatório nas escolas a partir da Lei Federal nº 11.769/2008, configura-se um ambiente de luta pela legitimação da música como componente de importância nas escolas brasileiras, em um contexto no qual a observação das vivências e práticas dos adolescentes é significativamente importante para a efetivação do ensino da música em sala de aula. Isso envolve considerar também as músicas decorrentes da indústria cultural, num processo de construção de significados que leve em conta a constante mudança do cenário musical. Nesse contexto, a presente investigação tem por objetivos: a) identificar quais são as representações sociais que alunos do 9º ano do ensino fundamental têm sobre música e estilos musicais; b) descrever como essas representações se organizam e se manifestam; c) analisar as representações sociais da aula de música por alunos do 9º ano do ensino fundamental. A pesquisa foi realizada em três escolas públicas e em três escolas particulares do município de Ponta Grossa – PR e região, e teve como aporte teórico a Teoria das Representações Sociais, segundo Moscovici e colaboradores, e a Abordagem Estrutural das Representações Sociais, proposta por Abric em 1976. Foram empregadas as abordagens qualitativa e quantitativa, com procedimentos plurimetodológicos de análise. A coleta das informações foi realizada mediante questionários (N = 233), e a análise dos dados contou com o auxílio dos softwares EVOC, COMPLEX, SIMI, ALCESTE e SPSS, além da análise de conteúdo. Os resultados apontam que: a) as RS dos alunos são influenciadas pelos hábitos musicais familiares, religiosos, escolares e, sobretudo pela mídia. O hábito de escuta musical se dá a partir dos mais diferentes meios, principalmente dos móveis, e a apreciação musical está associada a momentos de descontração; b) as RS de música têm como elementos centrais as expressões sentimento, bem-estar e entretenimento, revelando o caráter de mediação atribuído à música pelos alunos; c) as RS dos estilos musicais têm em seu núcleo central o pop, o rock e o sertanejo; c) aula de música é representada pelos alunos como importante, mas não tanto quanto outras disciplinas. As RS da aula de música ideal têm como elementos centrais diversão, estilos musicais preferidos e práticas musicais; e) as RS investigadas fazem parte de um sistema de RS, no qual os estilos musicais, diversão e relaxamento são os elementos mais frequentes; f) As RS investigadas sugerem um distanciamento entre a aula de música que segue modelos “conservatoriais” e as expectativas atuais dos adolescentes.

Palavras-chave: Representações Sociais. Música. Estilos Musicais. Aula de Música.

RAUSKI, Rafael Dalalíbera. **Social Representations of music, music styles and music lessons: an approach required.** 2015. 166 f. Dissertation (Masters Course in Education) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2015.

ABSTRACT

As an activity which is present in the human beings everyday life, music is also an element inherent in social inter-relations, and can be taken as the object of different representations. In the current society, music is seen as an activity related to the expression of emotions and feelings, a kind of entertainment or relaxing activity, a means of communication, a way of escaping from or highlighting life problems, an element to be taken advantage of and enjoyed, among others. When specifically approaching music teaching in Brazilian schools, some factors such as the preference for technical and scientific subjects, which have proved economic usefulness, and the conceptions that usually emptied music from its teaching aspect - contributed to the fact that music has not been seen, in several historical periods, as an essential subject in school curricula. The understanding of the reinsertion of music as a compulsory component in Brazilian schools due to the Federal Law nº 11.769/2008, gives rise to an environment of fight for the legitimacy of music as a relevant component in the Brazilian schools, in a context in which the observation of teenagers' life and practices is of great importance to effect music teaching in the classroom. This also involves considering music resulting from the cultural industry, in a process of construction of meanings that take into consideration the constant changes in the music scenery. In such context, this investigation aims: a) to identify which social representations elementary school 9th grade students hold of music and musical styles; b) to describe how these representations are organized and exposed; c) to analyze the social representations of music lessons held by elementary school 9th grade students. The study was developed in three public schools and in three private schools in the city of Ponta Grossa – PR and region, and was supported by the Social Representations Theory, according to Moscovici and colleagues, and the Social Representations Structural Approach, proposed by Abric in 1976. A qualitative and quantitative approach was employed, with pluri-methodological analysis procedures. The data collection was carried out through questionnaires (N=233), and the data analysis was aided by the software EVOC, COMPLEX, SIMI, ALCESTE and SPSS, in addition to the content analysis. Results revealed that: a) students' SR are influenced by the family, religion, school musical habits and, mainly by the media. The habit of listening to music is effected through different medias, mainly the mobile ones, and enjoying music is associated to relaxing moments; b) music SR have as their central elements the expression of feelings, well-being and fun, revealing the mediation character ascribed to music by the students; c) musical styles SR present pop, rock and *sertanejo* (a kind of country music with pop influence in Brazil) as their central nucleus; d) the music lesson is represented by the students as important, but not as much as other subjects. The ideal music lesson SR have fun, favorite musical styles and music practice as central elements; e) The SR investigated are part of an SR system, in which musical styles, fun and relaxation are the most frequent elements; f) The SR investigated suggest some distance between the music lesson which follows the model "conservatory" and the teenagers' current expectations.

Key-words: Social Representations. Music. Music Styles. Music Lesson.

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1: Esferas de pertencimento das representações sociais	57
FIGURA 2: Prováveis elementos centrais e periféricos da representação social de música.....	103
FIGURA 3: Árvore máxima de similitude das RS de música.....	107
FIGURA 4: Dendograma das classes estáveis do <i>corpus</i> música	108
FIGURA 5: Dendograma com as características de cada classe do <i>corpus</i> música.....	110
FIGURA 6: Prováveis elementos centrais e periféricos da representação social de estilos musicais.	116
FIGURA 7: Árvore máxima de similitude das RS dos estilos musicais	120
FIGURA 8: Dendograma das classes estáveis do <i>corpus</i> estilos musicais	121
FIGURA 9: Dendograma com as características de cada classe do <i>corpus</i> estilos musicais.....	122
FIGURA 10: Escala comparativa entre música e outras disciplinas do currículo escolar	136
FIGURA 11: Dendograma das classes estáveis do <i>corpus</i> aula de música.....	138
FIGURA 12: Dendograma com as características de cada classe do <i>corpus</i> aula de música	139
FIGURA 13: Sistema de RS, formado pelas representações de música, dos estilos musicais e da aula de música.....	143

LISTA DE TABELAS

TABELA 1: Perfil das escolas participantes da pesquisa	83
TABELA 2: Perfil dos alunos investigados	85
TABELA 3: Variáveis relacionadas às práticas musicais dos alunos	89
TABELA 4: Familiares que tocam instrumentos musicais ou cantam.....	91
TABELA 5: Hábitos de escuta musical dos investigados	93
TABELA 6: Meios de apreciação musical dos investigados	96
TABELA 7: Relação entre música e religião na opinião dos sujeitos da pesquisa.....	99
TABELA 8: Valores de F e X ² para cada evocação, considerando as variáveis: gênero e rede de ensino	106
TABELA 9: Valores de F e X ² para cada evocação, considerando as variáveis: gênero e rede de ensino	118
TABELA 10: Valores de F e X ² para cada evocação, considerando as variáveis: renda familiar mensal e atividade musical na escola	119
TABELA 11: Participação em atividades musicais na escola.....	127
TABELA 12: Participação dos alunos em atividades musicais nas escolas, considerando gênero e rede de ensino.....	128
TABELA 13: Atividades musicais realizadas pelos alunos na escola	128
TABELA 14: Variáveis relacionadas ao reconhecimento da aula de música.	130
TABELA 15: Variáveis relacionadas à aceitação da música como disciplina escolar	131
TABELA 16: Aceitação da música enquanto disciplina escolar considerando as variáveis: rede de ensino e gênero.....	132
TABELA 17: Variáveis relacionadas à aceitação da música como futura atividade profissional	134
TABELA 18: Música como futura atividade profissional considerando as variáveis: rede de ensino e gênero.....	134
TABELA 19: Atitudes dos alunos perante a disciplina de música	137

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1: Questões norteadoras e objetivos específicos da pesquisa.....	24
QUADRO 2: Conteúdos estruturantes para o ensino de música, previstos nas DCE do Paraná	46
QUADRO 3: Resumo das características do NC e do Sistema Periférico das RS	60
QUADRO 4: Representação esquemática dos quadrantes na abordagem estrutural	78

LISTA DE SIGLAS

UEPG	Universidade Estadual de Ponta Grossa
RS	Representações Sociais
TRS	Teoria das Representações Sociais
TNC	Teoria do Núcleo Central
NC	Núcleo Central
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
DCE	Diretrizes Curriculares Estaduais
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

SUMÁRIO

CONSIDERAÇÕES PRELIMINARES.....	15
INTRODUÇÃO	18
CAPÍTULO I: A EDUCAÇÃO MUSICAL ESCOLAR NO BRASIL E SEUS DIFERENTES CONTEXTOS	27
1.1 Histórico da educação musical no contexto escolar do Brasil: aspectos legais e as diferentes concepções pedagógicas.....	27
1.2 A disciplina de música nas escolas: uma luta por reconhecimento e legitimação na sociedade	39
1.3 A música como disciplina curricular.....	43
1.4 Música, mídia e estilos musicais: implicações para a sala de aula.....	48
CAPÍTULO II: A TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS	53
2.1 Teoria das Representações Sociais.....	53
2.2 Abordagem estrutural das Representações Sociais e Teoria do Núcleo Central.....	58
2.3 Representações sociais e música.....	60
CAPÍTULO III: PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS, COLETA E ANÁLISE DE DADOS ...	70
3.1 Procedimentos qualitativos e quantitativos	70
3.2 Procedimentos plurimetodológicos de coleta e análise.....	72
3.3 Procedimentos de coleta das informações.....	74
3.3.1 Instrumento para coleta de dados: questionário	74
3.4 Procedimentos de organização e análise das informações	76
3.4.1 Análise pelo SPSS.....	76
3.4.2 Análise pelo EVOC.....	77
3.4.3 Análise pelo COMPLEX	79
3.4.4 Análise pelo SIMI	79
3.4.5 Análise pelo ALCESTE.....	80
3.4.6 Análise de conteúdo.....	82
3.5 Caracterização das escolas e dos sujeitos.....	83
3.5.1 Informações sobre as escolas participantes da pesquisa	83
3.5.2 Informações sobre os sujeitos da pesquisa.....	85
CAPÍTULO IV: ANÁLISE DOS DADOS, RESULTADOS E DISCUSSÃO	88
4.1 Hábitos musicais dos alunos	88
4.1.1 Práticas musicais	88
4.1.2 Hábitos de apreciação musical	92
4.1.3 Música e religião.....	98
4.2 Representações sociais de música.....	102

4.2.1 Análise das evocações.....	102
4.2.2 Análise dos subgrupos de alunos	105
4.2.3 Análise de similitude.....	107
4.2.4 Análise das justificativas.....	108
4.3 Representações sociais de estilos musicais	115
4.3.1 Análise das evocações.....	115
4.3.2 Análise dos subgrupos dos alunos	117
4.3.3 Análise de similitude.....	119
4.3.4 Análise das justificativas.....	120
4.4 Representações sociais da aula de música.....	127
4.4.1 Experiências dos alunos com a música na escola	127
4.4.2 Análise da questão: em sua escola há aulas de música?	130
4.4.3 A música como disciplina escolar.....	131
4.4.4 A música como futura profissão	133
4.4.5 A música em relação a outras disciplinas	136
4.4.6 Atitudes perante a disciplina de música	137
4.4.7 A aula de música ideal: análise das justificativas	138
4.5 Aproximações entre RS de música, RS de estilos musicais e RS da aula de música.....	142
4.6 Implicações dos achados de pesquisa para o ensino de música na educação básica.....	144
CONSIDERAÇÕES FINAIS	148
REFERÊNCIAS	154
APÊNDICE – Questionário utilizado na pesquisa	162

CONSIDERAÇÕES PRELIMINARES¹

Minha caminhada na vida musical se iniciou cedo, aos oito anos de idade, na fanfarra do Colégio São José², no qual estudei até a 4ª série do ensino fundamental. Foi lá que, por força do acaso, eu tive um instrumento musical pela primeira vez em minhas mãos (uma corneta), quando acompanhei meu irmão mais velho a um ensaio da fanfarra.

Fascinado pelo encanto dos primeiros sons, eu mal fazia ideia do universo de experiências e vivências que ali se iniciava. Foram aulas, ensaios, apresentações, desfiles, campeonatos, viagens; inúmeras lembranças de uma atividade que contribuiu de maneira significativa para a minha formação pessoal.

Aos dez anos de idade, comecei a tocar na Banda Marcial do Colégio Marista Pio XII³, também acompanhando meu irmão. Ser integrante de uma banda abriu-me um novo horizonte de possibilidades, desde poder tocar um instrumento orquestral, o trompete, até o contato com repertório mais eclético e desafiador. A banda nos oferecia a estrutura necessária para crescer nos sentidos pessoal, social e musical, e naquele espaço se configuraram algumas das situações mais importantes da minha vida.

Com a Banda do Colégio Marista Pio XII participei também de campeonatos, concursos, desfiles, apresentações, pude sentir a emoção de realizar pela primeira vez um concerto em um teatro, participei da gravação de três CDs, fiz aulas com diversos professores extremamente capacitados, realizei viagens marcantes, fiz diversas amizades. Não é por acaso que sou professor da banda até hoje, pois esta deixou em minha pessoa uma marca indelével.

Em 1998, aos 16 anos, comecei a trabalhar voluntariamente na banda com o ensino de música para iniciantes. Lembro-me claramente de que a maior realização que eu tinha naquela tarefa era saber que poderia contribuir para a formação de outros jovens, assim como os professores da banda tinham feito por mim. Tal atividade marcou o início da minha carreira como professor de música, e a realização de poder contribuir com a formação de jovens músicos me acompanha até hoje.

Terminando o ensino médio, prestei vestibular para Engenharia Civil, pois era uma profissão com a qual eu me identificava. Além disso, era uma opção viável, visto que na

¹ Tomo a liberdade de escrever em primeira pessoa, por se tratar de fatos ligados à minha trajetória pessoal enquanto músico e professor de música.

² Escola particular do município de Ponta Grossa – PR, que recentemente foi incorporada ao Colégio Sagrada Família.

³ Escola particular do município de Ponta Grossa – PR.

Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG) havia um ótimo curso de Engenharia Civil, diferentemente de um curso superior de música, que não existia em minha cidade.

Formei-me engenheiro civil no ano de 2003 e trabalhei durante dois anos nessa profissão. Contudo, nunca havia deixado o ensino da música de lado. O prazer de ensinar música sempre foi muito presente em minha vida, e isso me levou a ingressar no Curso de Licenciatura em Música⁴ no ano de 2007, que nessa época já era oferecido pela UEPG.

Como estudante de Licenciatura em Música, encontrei a formação acadêmica que buscava para embasar minha atividade profissional. As experiências obtidas em sala de aula, na troca de conhecimentos com os professores e colegas, nas situações do cotidiano, bem como as experiências obtidas nos estágios supervisionados em escolas estaduais e no trabalho como professor PSS⁵, todas foram determinantes para minha formação. Obtive minha graduação em 2010.

Em 2011 comecei a trabalhar como professor colaborador do curso de Licenciatura em Música da UEPG, onde iniciei uma nova etapa em minha caminhada como docente, lecionando especificamente para pessoas interessadas em exercer a mesma profissão que a minha. Nesse mesmo ano, também comecei a trabalhar como professor de Teoria e História da Música no Conservatório Maestro Paulino Martins Alves⁶, o qual atende um público de praticamente todas as idades.

Em todas essas experiências, tanto nas acadêmicas quanto nas profissionais, sempre me chamou atenção a forma como a música é entendida pelas pessoas: todos parecem ter uma opinião formada sobre música e sobre os estilos musicais, embora muitas vezes essa sua maneira de pensar seja fortemente influenciada pelo senso comum. Assim, eu percebia que meus alunos, ao expressarem seus gostos musicais e suas opiniões sobre música, poderiam estar me guiando na busca de aulas de música mais relevantes e significativas.

Entendo que os atuais meios de comunicação, com o apoio da tecnologia (em especial a Internet), facilitam o acesso à música e a todos os estilos musicais possíveis, alguns dos quais estão, sem dúvida, mais presentes na mídia. É por isso que acredito nas aulas de Artes, e especialmente nas aulas de música nas escolas, pois isso representa uma oportunidade de discutir, entre outras coisas, sobre a música de ontem e de hoje, atividade tão importante e indispensável no cotidiano do ser humano.

⁴ O Curso de Licenciatura em Música da Universidade Estadual de Ponta Grossa iniciou suas atividades em 2003.

⁵ Processo Seletivo Seriado de professores do estado do Paraná.

⁶ O Conservatório Maestro Paulino Martins Alves foi fundado em 1972 e localiza-se no município de Ponta Grossa – PR.

Assim, embarquei em uma viagem que tem o intuito de propiciar-me informações e esclarecimentos sobre o que a música representa na vida dos jovens, tão influenciados pelos hábitos de escuta da atualidade, o que as aulas de música poderiam significar para eles, e como seriam as aulas de música que eles gostariam de ter. O desejo de conhecer melhor as particularidades da atividade docente em música foi determinante para a realização desta pesquisa, no programa de Pós-Graduação (Mestrado e Doutorado) da universidade com a qual tenho profunda identificação e gratidão pelas contribuições à minha formação pessoal e acadêmica.

INTRODUÇÃO

A música é um dos elementos mais presentes no cotidiano dos seres humanos. Enquanto forma de manifestação artística, congrega as pessoas ao seu redor, seja por meio da prática musical, do estudo da música, ou simplesmente pela sua apreciação. Assim, tanto entre os músicos quanto entre os seus apreciadores, a música é assunto circulante: ela é comentada, discutida e difundida entre as pessoas.

No contexto social, a música também é elemento que influencia a moda, o comportamento, as atitudes, o imaginário popular. Ela pode ser um elemento agregador de muitas pessoas, movendo multidões a um show de rock, como pode ser o elemento de identidade de pequenos grupos em específico. Se podemos dizer que no universo material a música é basicamente decorrente dos sons, no universo do imaginário ela é decorrente de ideias. E essas ideias circulam entre as pessoas, ganhando significados diferentes em cada tempo e cultura: eis as representações, que serão tema central deste estudo.

As representações são, portanto, sociais, porque são constituídas no cotidiano das relações interindividuais. Elas são um conjunto de conceitos, afirmações e explicações que procuram dar conta de tornar familiar algo não familiar (MOSCOVICI, 1981). Podem, pois, ser entendidas como conhecimento socialmente construído e compartilhado, que “contribui para a construção de uma realidade comum a um objeto social”. (JODELET, 2001, p. 22).

Por serem também socialmente construídas, as ocorrências musicais são objetos de representação para os grupos sociais, ou seja, os “membros de um grupo social percebem os objetos dando-lhes significados e realidade, elaborando e compartilhando regras, justificativas e razões para suas percepções e comportamentos em suas práticas diárias relevantes”. (DUARTE; MAZZOTTI, 2006a, p. 1285).

Contudo, pensando especificamente no contexto da educação musical, uma indagação nos leva a refletir e procurar resposta(s): quais seriam os motivos para estudarmos as representações sociais de música?

Em primeiro lugar, é importante considerarmos que a música é um elemento diferenciado na sociedade, devido a características que lhe são muito particulares. Essas particularidades produziram, ao longo do tempo, diversas concepções sobre música. De acordo com Merriam (1964), a música possui diversas funções na sociedade, como expressão emocional, prazer estético, divertimento, comunicação, representação simbólica, reação física, imposição de conformidade a normas sociais, validação das instituições sociais e rituais religiosos, contribuição para a continuidade e estabilidade da cultura, integração da sociedade

(apud SEBBEN; SUBTIL, 2010). Eco (1976, p. 305), em uma consideração mais abrangente, que envolve a arte de maneira geral, considera que esta tem cinco funções: função de diversão, função catártica, função técnica, função de idealização e função de reforço ou duplicação.

Assim, podemos encontrar na sociedade concepções sobre música que a veem como expressão de emoções e sentimentos, forma de divertimento ou relaxamento, modo de comunicação, maneira de fugir ou de evidenciar problemas da vida, elemento para ser usufruído e apreciado, entre outros. Em meio a essas diversas concepções, algumas ideias são bastante frequentes, como “música é apenas para quem tem dom”, “música não é algo que se estuda, mas que se faz ou aprecia”; ou, ainda, “música é um momento para descontrair, relaxar e esquecer-se dos problemas”, sobretudo nas salas de aula. Para Leite (2008, p. 29), tal visão “advém de uma história na qual, apesar do reconhecimento da racionalidade na arte em diversos tempos e espaços, essa perspectiva de interação afetividade/cognição, ou objetividade/subjetividade está longe de ser consensual”.

No contexto escolar, podemos perceber, historicamente, que em detrimento de conteúdos e práticas musicais que são importantes e contribuem para a formação dos alunos, a música vem sendo considerada apenas como disciplina complementar ou secundária. Em relação ao ambiente escolar, onde as disciplinas disputam entre si o monopólio e a legitimidade, Loureiro (2003, p. 145-146) faz o seguinte comentário:

Tornou-se senso comum no meio acadêmico, em qualquer sistema de ensino, eleger e respeitar determinadas disciplinas cujos conteúdos são considerados de maior valor para a formação do indivíduo. Disciplinas como língua portuguesa, matemática, ciências e outras, que constituem o núcleo comum e cujos valores são estabelecidos pela sociedade, ilustram bem como os currículos são estruturados e como são efetivadas as suas práticas no dia a dia escolar.

O que está em jogo nessa disputa, segundo Bourdieu (1983, p. 122), é o “monopólio da autoridade científica definida, de maneira inseparável, como capacidade técnica e poder social”; ou, ainda, o “monopólio da competência científica, compreendida enquanto capacidade de falar e de agir legitimamente”. Como a música não é uma disciplina de utilidade econômica, ou seja, supostamente não contribui diretamente para a formação dos indivíduos e seu ingresso no mercado de trabalho, fica evidente nessa disputa sua desvantagem perante disciplinas como matemática, ciências, física, entre outras.

Apple (2006, p. 72) aponta duas possíveis razões que explicam a preferência pelos conhecimentos técnicos e científicos: a questão da utilidade econômica, em um ambiente onde

“os benefícios de maximizar a produção do conhecimento científico e técnico são facilmente visíveis”, e o caráter “discreto, isolado, independente” desses conhecimentos, os quais apresentam um conteúdo identificável e “uma estrutura estável que se pode tanto ensinar quanto, o que é fundamental, testar”.

Em uma reflexão acerca da desvalorização da música em relação a outras disciplinas curriculares, Fonterrada (2008, p. 13) considera que

o fato de a música ter ou não seu valor reconhecido coloca-a dentro ou fora do currículo escolar, dependendo de quanto é ou não considerada pelo grupo social. Se, em determinada cultura, a música for uma das grandes disciplinas do saber humano, o valor da educação musical também será alto, em pé de igualdade com o de outros campos do conhecimento. Se, porém, não houver esse reconhecimento, sua posição em relação às demais áreas será, também, marginal.

Em segundo lugar, é necessário entender que nas representações de música estão presentes também resquícios históricos das diferentes concepções pedagógico-musicais existentes no país em diversos períodos. O ensino da música no Brasil foi marcado, desde as primeiras atividades desenvolvidas pelos jesuítas, pela ideia da utilidade. Em outras palavras, podemos entender que a proposta não era ensinar música em si, mas se aproveitar das suas características para ajudar na catequização dos índios, em especial das crianças, que eram mais receptivas aos europeus.

Em diversos momentos da história da educação musical no Brasil, como afirmam Martinez e Pederiva (2013, p. 12), “mesmo quando a música, de alguma forma, mostrou-se presente na legislação, currículo ou prática educativa, na realidade ela esteve ausente, pois o desenvolvimento musical dos alunos não era o foco central desse ensino”.

O período entre as décadas de 50 e 60 ficou marcado pelo chamado “movimento da criatividade”, o qual idealizava a socialização da arte, promovendo a todos o direito à expressão artística e a livre experiência com as artes. Entretanto, a falta de trabalhos musicais com ideais pedagógicos e rigor metodológico acabou por proporcionar práticas esvaziadas de sentido musical.

Com a aprovação da Lei nº 5.692 em 1971, que integrou todas as áreas da arte na disciplina de educação artística, a visão tecnicista de ensino da música que predominava no período do regime militar foi dando lugar a um ensino que idealizava o exercício da sensibilidade e da criatividade, caracterizada pelo livre-fazer, muitas vezes confundida com o “fazer qualquer coisa”. A música como disciplina específica foi perdendo ainda mais o seu espaço, principalmente devido às dificuldades encontradas pelos professores generalistas, que precisavam de uma formação que abrangesse todas as áreas artísticas, mas que na prática

acabava sendo insuficiente para dar conta de áreas com propriedades tão diferentes e particulares.

A partir da LDBEN nº 9.394 de 1996, os termos “educação artística” deram lugar a “ensino de arte”, ensino esse que passou a ser considerado componente curricular obrigatório nas escolas. Em 2008, com a aprovação da Lei nº 11.769, a música torna-se conteúdo obrigatório, mas não exclusivo, nas escolas. Contudo, a mudança de nomenclatura da disciplina e a obrigatoriedade da música por lei não garantiram sua efetivação nas escolas, uma vez que a prática dos professores generalistas continuou ocorrendo.

A Lei nº 11.769 de 2008 também estipulou um período de três anos para que as escolas se adequassem a essa proposta do ensino de música obrigatório. Todavia, passados quase sete anos, a reinserção da música nas escolas ainda gera uma série de questionamentos, tais como: o que ensinar, para que e para quem? Como ensinar? Quem deve ensinar? (LOUREIRO, 2003).

Dentre os principais problemas encontrados na área de educação musical, estão a “falta de sistematização do ensino de música nas escolas de ensino fundamental e o desconhecimento do valor da educação musical como disciplina integrante do currículo escolar”. (LOUREIRO, 2003, p. 109).

Há, portanto, um quadro evidente de complexidade no mecanismo de reinserção da música nos currículos escolares, que envolve “desde seu reconhecimento como disciplina escolar, até medidas de caráter prático, visando garantir sua implementação nas unidades de ensino”. (LOUREIRO, 2003, p. 108). Não é tarefa das mais fáceis para a música obter espaço e reconhecimento nas escolas, as quais acumulam historicamente um capital cultural que valoriza o conhecimento técnico e científico, em detrimento das artes e humanidades.

Em terceiro lugar, é preciso pensar nas práticas atuais e nas relações que os alunos têm com a música. É necessário considerar que os diferentes espaços sociais e esferas culturais em que estão inseridos, como o ambiente familiar, bandas, escolas de música, igrejas, grupos tradicionais e círculos de convivência, além da influência da mídia, direta ou indiretamente legitimam a sua identidade com certos estilos musicais em particular. No âmbito musical, Souza (2013, p. 53) afirma que “as relações que estabelecemos ao longo da vida com as principais instâncias de socialização, a saber, a escola, família e mídia, definem muitos de nossos gostos musicais, nossas preferências estéticas e nossa relação com a cultura que nos cerca”.

No entanto, Subtil (2007, p. 75) acredita que recentemente o gosto musical tem sido formado mais pelas mídias do que pela educação escolar e pelas tradições familiares.

Atualmente, é possível afirmar que a mídia configura-se como “importante instituição social, além da escola e família, responsável pela construção da identidade, bem como da socialização”. (SOUZA, 2013, p. 57).

Ao tratar das concepções de adolescentes⁷ sobre música, Sebben e Subtil (2010, p. 50) argumentam que

em meio às diversas (e crescentes) possibilidades de consumo vale destacar que o consumo de arte e música é permeado por uma lógica própria. Ao consumir produtos artísticos, o adolescente relaciona-se com elementos materiais e simbólicos que constituem parte importante de sua afirmação social.

O consumo de produtos musicais veiculados pela mídia segue hoje a lógica da *indústria cultural*. Esse conceito foi apresentado pela primeira vez no livro *Dialética do Esclarecimento*, escrito por Theodor Adorno e Max Horkheimer, e publicado em 1947. O conceito de indústria cultural, segundo Subtil (2007, p. 79), “denuncia a transformação da arte em mercadoria, numa transposição mais ou menos direta da lógica industrial – produção em série, massificação, planificação, racionalização – para os objetos culturais”. Para Adorno e Horkheimer (1985), a indústria cultural adapta de maneira interessada os produtos, entre eles o artístico, ditando as regras de consumo das massas.

Pode ser definida como *música midiática* a música que segue as características estabelecidas pela *indústria cultural* e é veiculada pela mídia com a intenção de consumo imediato (SUBTIL, 2006). Assim, podemos afirmar com algum grau de certeza que a *música midiática* está presente nas concepções dos adolescentes sobre música, bem como nas suas representações sociais.

Não podemos negar que a mídia proporciona uma exposição permanente dos adolescentes a “um tipo de música que, de maneira desenfreada e sem nenhum critério, é veiculado pela mídia, e que os professores e a própria escola têm dificuldades em absorvê-lo no seu cotidiano”. (LOUREIRO, 2003, p. 170). Por outro lado, devemos considerar que os adolescentes não são totalmente influenciados pela mídia: eles recebem também outras influências e, muitas vezes, assumem uma dimensão crítica no que se refere às músicas que vivenciam cotidianamente (SUBTIL, 2003).

Apesar disso, ainda que exista por parte dos alunos um posicionamento crítico em relação às músicas consumidas, a escola é indispensável para o direcionamento e o aproveitamento desse processo (SEBBEN; SUBTIL, 2010). Configura-se, assim, uma das

⁷ Os autores entendem por adolescência uma camada social com características particulares, que se desenvolve cada vez mais na sociedade contemporânea. Frota (2007, p. 154) entende a adolescência como “uma categoria que se constrói dentro de uma história e tempos específicos”.

tarefas mais importantes do ensino de música nas escolas: propiciar aos adolescentes a possibilidade de uma apreciação crítica sobre esse tipo de música presente na mídia, ao mesmo tempo em que se amplia o seu campo de conhecimento musical. A partir dessas considerações, surge a questão: como a música poderia ser trabalhada nas escolas de maneira significativa e enriquecedora, levando em conta a imensidão de informações musicais propiciadas pela mídia?

Uma possível resposta a essa pergunta seria a observação atenta aos gostos e preferências musicais dos adolescentes, os quais têm acesso aos mais variados estilos musicais, principalmente aos disponíveis nos meios de comunicação e divulgação de informações em massa. Silva (2009, p. 56) faz uma consideração importante sobre a música midiática, entendendo que ela pode representar um interessante direcionamento para as aulas de música:

A mídia, ao invés de ser tomada pelos professores como uma “ameaça ao gosto musical construído passivamente”, poderia ser pensada como uma aliada, no sentido de compreendermos os motivos que levam os jovens a buscá-la como ponto de referência.

Configura-se, assim, uma possibilidade de educar musicalmente para e com as mídias (SUBTIL, 2007). A música midiática, ao ser tomada como objeto de ensino, pode representar a possibilidade de um conhecimento musical significativo, que faça sentido e seja condizente com as vivências dos adolescentes. Para Subtil (2007, p. 78), “o ato verdadeiramente educativo seria não a negação, mas a apropriação das mídias em suas possibilidades de emancipação quando produzidas com objetivos democráticos e quando encaradas como objetos de conhecimento”.

Por último, dois motivos em particular ajudaram a incentivar este estudo das representações sociais de música. O primeiro diz respeito à pequena quantidade de trabalhos em representações sociais de música sob o viés dos alunos, embora vários trabalhos em representações sociais de música focalizem o viés de professores, músicos, ouvintes em geral, pais, diretores, etc. Como segundo motivo, consideramos que há poucos trabalhos que investigam as representações de música de acordo com a abordagem estrutural. Acreditamos que esse modelo ajuda a entender como se organizam as representações, quais são seus elementos centrais, seus elementos periféricos, revelando possibilidades de intervenção. Em outras palavras, para intervir em uma representação é necessário, antes de tudo, conhecê-la.

Tendo em vista o contexto apresentado, formulamos a questão central deste trabalho: quais são as representações sociais que os adolescentes têm de música, dos estilos musicais e

da aula de música? Entendemos que o conhecimento de tais representações pode ser fundamental para direcionar atividades em educação musical nas escolas repletas de significância e que estejam em consonância com os anseios dos adolescentes da atualidade.

Alves-Mazzotti (1994, p. 60) considera que

por suas relações com a linguagem, a ideologia e o imaginário social e, principalmente, por seu papel na orientação de condutas e das práticas sociais, as representações sociais constituem elementos essenciais à análise dos mecanismos que interferem na eficácia do processo educativo.

A partir da citada questão central, propomos três objetivos gerais para nossa investigação: a) identificar quais são as representações sociais que alunos do 9º ano do ensino fundamental têm sobre música e estilos musicais; b) descrever como as representações sociais de alunos do 9º ano sobre música e estilos musicais se organizam e se manifestam; c) analisar as representações sociais da aula de música por alunos do 9º ano do ensino fundamental. Abaixo, no quadro 1, apresentamos as questões norteadoras da pesquisa e seus respectivos objetivos específicos.

QUADRO 1: Questões norteadoras e objetivos específicos da pesquisa

QUESTÕES NORTEADORAS	OBJETIVOS ESPECÍFICOS
Como se configuram os hábitos musicais dos adolescentes investigados?	Descrever as particularidades das práticas musicais, dos modos de apreciação musical e das relações entre música e religião para os adolescentes investigados.
Como se organizam estruturalmente as RS que os adolescentes têm sobre música e estilos musicais?	Identificar a organização estrutural das RS que os adolescentes têm sobre música e estilos musicais.
Quais são representações da aula de música utilizadas pelos adolescentes investigados?	Desvelar as representações da aula de música utilizada pelos adolescentes investigados.
Quais são as aproximações existentes entre as RS de música, dos estilos musicais e da aula de música?	Analisar as aproximações e inter-relações existentes entre as RS de música, dos estilos musicais e da aula de música.
Quais são as implicações dos achados de pesquisa para o ensino de música na educação básica?	Explicitar as possíveis implicações dos achados de pesquisa para o ensino de música na educação básica.

Fonte: O autor, 2015.

A pesquisa foi realizada nas turmas de 9º ano do ensino fundamental em três escolas públicas e três escolas particulares do município de Ponta Grossa – PR e região, respectivamente chamadas de escolas A, B, C, D, E e F, por questões éticas. A escolha da

investigação nas turmas de 9º ano justifica-se por ser um ano de transição para o ensino médio, no qual os indivíduos carregam consigo as experiências e o aprendizado adquiridos durante todo o ensino fundamental, ou seja, uma história escolar de práticas artísticas (SEBBEN E SUBTIL, 2010).

A pesquisa teve caráter qualitativo e quantitativo, com procedimentos plurimetodológicos de análise. A coleta das informações foi realizada mediante questionários (N = 233) e a análise dos dados foi efetuada com o auxílio dos *softwares* EVOC, COMPLEX, SIMI, ALCESTE e SPSS, além da análise de conteúdo. Como referencial teórico, a pesquisa teve aporte na Teoria das Representações Sociais, sobretudo na abordagem estrutural proposta por Abric em 1976.

A presente dissertação encontra-se organizada em quatro capítulos. No primeiro capítulo, apresentamos algumas considerações sobre a educação musical escolar no Brasil e seus diferentes contextos, tratando de questões como os aspectos legais e as diferentes concepções pedagógicas referentes à educação musical escolar no Brasil; a luta da música pelo seu espaço, legitimação e conhecimento enquanto disciplina curricular; a disciplina de música como componente curricular; as relações entre música, mídia e os estilos musicais, bem como suas implicações em sala de aula.

No segundo capítulo indicamos o referencial teórico que norteia este trabalho, o qual se divide em três partes. A primeira parte apresenta os conceitos fundamentais da Teoria das Representações Sociais; a segunda parte trata da Teoria do Núcleo Central e da Abordagem Estrutural das Representações Sociais; a terceira parte tece aproximações entre representações sociais e música, a partir de trabalhos realizados por Soares (2012), Del-Ben (2012), Subtil, Sebben e Rosso (2012), Westrupp (2012), Duarte (2011), Scardua e Souza Filho (2010), Duarte e Mazzotti (2006a, 2006b), e Subtil (2005).

O terceiro capítulo traz informações sobre os procedimentos metodológicos utilizados neste trabalho, descrevendo a forma como os dados foram obtidos, organizados e analisados, bem como o funcionamento dos *softwares* que auxiliaram na análise dos dados, a estrutura do questionário aplicado e a caracterização das escolas e dos sujeitos participantes da pesquisa.

Por fim, o quarto capítulo apresenta a análise e discussão dos resultados. Esse capítulo se divide em seis momentos, visando responder às questões de pesquisa: a) análise dos hábitos e práticas musicais dos sujeitos de pesquisa, a qual servirá de apoio para o entendimento das RS estudadas; b) análise das RS de música; c) análise das RS dos estilos musicais; d) análise das RS da aula de música; e) aproximações entre as RS de música, dos

estilos musicais e da aula de música; f) implicações dos achados de pesquisa para o ensino de música na educação básica.

CAPÍTULO I

A EDUCAÇÃO MUSICAL ESCOLAR NO BRASIL E SEUS DIFERENTES CONTEXTOS

Neste capítulo, realizaremos uma contextualização da educação musical escolar no Brasil. Apresentando inicialmente o histórico da educação musical no contexto escolar do país, daremos ênfase aos principais aspectos legais e às diferentes concepções pedagógicas vigentes ao longo dos tempos, com aporte em Souza (2014), Martinez e Pederiva (2013), Queiroz (2012), Saviani (2011), Fonterrada (2008), Sobreira (2008), Penna (2008) e Loureiro (2003).

Em um segundo momento, teceremos considerações referentes à luta da música pelo seu espaço enquanto disciplina curricular, a partir de Apple (2011, 2006), Monti (2008), Subtil (2007) e Bourdieu (1983). A seguir, discutiremos questões referentes à disciplina de música como componente curricular, com aporte em Green (2012), Moreira e Tadeu (2011), Quiles (2009), Lerner (2008) e Paula (2007).

Por fim, faremos uma reflexão sobre as relações entre música, mídia e os estilos musicais, bem como sobre suas implicações para o ensino de música nas escolas. As ideias serão discutidas com base em Pereira (2014), Souza (2013), Silva (2012), Sebben e Subtil (2010), Sebben (2009), Galizia (2009), Bourdieu (2007), Subtil (2007, 2006, 2003) e Adorno e Horkheimer (1985).

1.1 Histórico da educação musical no contexto escolar do Brasil: aspectos legais e as diferentes concepções pedagógicas

Levantar aspectos históricos sobre o Brasil, país de grandes dimensões territoriais e de ampla diversidade étnica e cultural, naturalmente não se constitui em uma tarefa simples. A história da educação musical no Brasil é um exemplo disso, e tem sido estudada sob diferentes perspectivas: a história das instituições, a história de movimentos pedagógico-musicais (como a história do canto orfeônico no Brasil), a história dos cursos superiores de música no Brasil, a história do ensino de música e sua institucionalização na escola, a história do ensino de música a partir das orquestras e coros, a história da educação musical analisada por meio dos chamados espaços informais, a história do ensino de música a partir das associações de classe, ou a história da educação musical a partir dos livros didáticos (SOUZA, 2014).

Nesse cenário, a história da educação musical no Brasil “não é uma, mas são várias histórias”. (SOUZA, 2014, p. 114). Neste trabalho, particularmente nos interessa o estudo da história do ensino da música e sua institucionalização na escola, mais especificamente na educação básica, contexto no qual se enquadra a presente pesquisa.

Os momentos históricos descritos a seguir podem ser considerados marcos para a educação musical no Brasil. Além dos decretos e leis mencionados, faz-se importante a observação das diferentes concepções de educação musical que figuram em cada momento, as quais podem nos auxiliar na compreensão do desenvolvimento do ensino de música no Brasil com o passar dos anos.

Sobre o início do ensino de música no Brasil, Souza (2014) aponta algumas possíveis origens:

No estado do Amazonas, os primeiros registros mencionados sobre o ensino de música são do século XVII. Na Bahia, a vinda dos jesuítas para o primeiro Governo Geral, em 1549, assinala o início. No Rio de Janeiro, os primórdios são localizados no período colonial, no período de catequização dos nativos indígenas pelos jesuítas. E em Roraima, as notícias mais antigas estão nas expedições e viagens (p. 111).

Considerados os primeiros educadores do Brasil, os jesuítas trouxeram consigo alguns conceitos, hábitos e valores que deixaram marcas na história da educação brasileira, inclusive na história da educação musical. De acordo com Fonterrada (2008, p. 208), a ação educacional dos jesuítas no Brasil foi marcada, desde os primeiros tempos, pelo “rigor metodológico de uma ordem de inspiração militar e a imposição da cultura lusitana, que desconsiderava a cultura e os valores locais, substituindo-os pelos da pátria portuguesa”.

Segundo Saviani (2011), a chegada do primeiro governador geral do Brasil em 1549, trazendo consigo quatro padres e dois irmãos, chefiados por Manuel da Nóbrega, marca o início da história da educação brasileira. Esse grupo de jesuítas veio ao Brasil com as tarefas de catequizar os índios, implantar uma nova língua (o português) e conquistar os nativos para auxiliarem no processo de colonização (MARTINEZ; PEDERIVA, 2013). Tais tarefas eram realizadas a serviço da Igreja Católica e da Coroa portuguesa, pela Companhia de Jesus. Assim, os jesuítas “criaram escolas e instituíram colégios e seminários que foram espalhando-se pelas diversas regiões do território”. (SAVIANI, 2011, p. 26).

A Companhia de Jesus, por sua vez, foi fundada por Inácio de Loyola, militar que se converteu ao cristianismo. Por influência da formação militar de Loyola, essa ordem jesuítica era caracterizada pelo “caráter viril, determinado e de inspiração militar, pragmaticamente voltado para o trabalho e a obediência aos superiores hierárquicos”. (FONTERRADA, 2008, p. 208).

Loyola elabora os *Exercícios espirituais*, um conjunto de regras que se referem às diversas atividades humanas, as quais deveriam ser aprendidas pela “prática exaustiva, mediante exercícios que evoluíam do simples para o complexo, o que permitia que o domínio de determinada disciplina ou atividade fosse, aos poucos, se instaurando”. (FONTEERRADA, 2008, p. 209). Conforme Fonterrada (2008, p. 209), “foi dentro destes princípios racionais e metodológicos que, provavelmente, se instalou, no Brasil, a primeira proposta em educação musical, em que os curumins das missões católicas eram treinados e aprendiam música e autos europeus”.

As crianças nativas foram o foco principal de atuação da Companhia de Jesus, pois eram mais suscetíveis à aproximação do homem branco, facilitando o contato com os índios adultos. Para essas crianças foram criadas escolas, nas quais elas aprendiam conhecimentos básicos como ler, escrever e contar. Mais tarde, para atender também aos filhos dos colonos, foram criados colégios, nos quais estudos mais avançados foram inseridos. Esses colégios localizavam-se em núcleos urbanos e eram os principais estabelecimentos jesuíticos no Brasil. (HOLLER, 2010 citado por MARTINEZ; PEDERIVA, 2013).

Para Saviani (2011, p. 31), a educação colonial do Brasil entra em uma nova fase em 1599, a partir da “organização e consolidação da educação jesuítica centrada no *Ratio Studiorum*⁸”. Esse documento, de acordo com Martinez e Pederiva (2013, p. 13), foi “redigido por uma comissão de destacados jesuítas, ao longo de 15 anos de estudo”, e estabelecia a “administração, o currículo e a metodologia do sistema de educação da Companhia de Jesus”.

É importante destacar o fato de que o plano contido no *Ratio* era, por um lado, universalista, pois foi adotado por todos os jesuítas, independentemente do lugar; e, por outro lado, era elitista, porque foi direcionado aos filhos dos colonos, excluindo os indígenas, fazendo dos colégios jesuítas um instrumento de formação da elite colonial (SAVIANI, 2011).

Nesse contexto, foram excluídas as etapas iniciais (ensino de português, leitura e escrita) e instituídos os “estudos inferiores”, que contemplavam retórica, humanidades, gramática superior, gramática média e gramática inferior, e os “estudos superiores”, que contemplavam filosofia e teologia (SAVIANI, 2011). Conforme nos trazem Martinez e Pederiva (2013, p. 13), “em nenhuma parte deste documento havia menção ao ensino de música”.

⁸ Abreviação de *Ratio Atque Institutio Studiorum Societatis Jesu*. (MARTINEZ; PEDERIVA, 2013, p. 13).

Segundo Holler (2007), citado por Martinez e Pederiva (2013, p. 13), o padre Inácio de Loyola preocupava-se em evitar a prática musical entre os jesuítas não por gosto pessoal, mas porque para ele a música “absorveria os jesuítas em estudos demasiados e, assim, os impossibilitaria de exercer o trabalho espiritual”.

Apesar dessa preocupação do padre Inácio, práticas musicais eram realizadas pelos jesuítas em aldeamentos junto aos indígenas, mas fora dos colégios e seminários. Assim, os jesuítas perceberam que a música constituía um meio interessante de sedução e convencimento dos índios, e que, em consequência disso, ela facilitava a catequização. No início, as práticas musicais realizadas pelos jesuítas junto aos indígenas continham instrumentos musicais nativos, mas aos poucos instrumentos europeus passaram a ser utilizados e a música europeia passou a exercer domínio sobre a cultura nativa (MARTINEZ; PEDERIVA, 2013).

Durante todo o período colonial, o ensino de música teve como característica ser funcional, no sentido de auxiliar na catequização, na instituição de uma nova língua e de novos costumes, ajudando a promover a imposição da cultura dos colonizadores sobre a cultura dos colonizados, principalmente por meio da prática musical e do canto. Assim, é possível dizer que “não havia o conceito de educação musical tal como o compreendemos hoje e, nesse sentido, esta estava ligada ao mesmo modo europeu de promover a educação e a prática musical nas igrejas, conventos e colégios”. (FONTERRADA, 2008, p. 209).

Com as reformas realizadas pelo Marquês de Pombal no século XVIII, a educação no Brasil, até então dominada pelos jesuítas, passa a ser responsabilidade da Coroa portuguesa, retirando o monopólio da Igreja Católica, cujo modelo de educação voltava-se aos interesses religiosos e estava fechado às ideias do iluminismo (MARTINEZ; PEDERIVA, 2013). Segundo Saviani (2011, p. 77), “o século XVIII foi marcado, em Portugal, pelo contraste entre a atmosfera religiosa, ainda dominante, com seu séquito de credices, e a visão racionalista pautada pela lógica; entre o anseio por mudanças e o peso das tradições; entre fé e ciência”.

Os iluministas portugueses, entre eles Sebastião José de Carvalho e Melo (que viria a ser o Marquês de Pombal), “voltaram-se especialmente para a educação que precisaria ser libertada do monopólio jesuítico, cujo ensino se mantinha, conforme entendiam, preso a Aristóteles e avesso aos métodos modernos de fazer ciência”. (SAVIANI, 2011, p. 80). Com o intuito de colocar a educação a serviço dos interesses políticos da Coroa portuguesa, Pombal realizou uma profunda reforma educacional. No entanto, essa reforma “não ultrapassou o campo das propostas formais, pois não conseguiu ser implantada de fato, ocasionando um

longo período de decadência da educação no Brasil”. (MARTINEZ; PEDERIVA, 2013, p. 15).

A situação da música começa a mudar a partir da chegada da família real em 1808, com a criação de algumas “instituições culturais, cursos superiores, academias e teatros”. (MARTINEZ; PEDERIVA, 2013, p. 15). Assim, a música, “até então restrita à Igreja, estendeu-se aos teatros, que costumavam receber companhias estrangeiras de óperas, operetas e zarzuelas”. (FONTEERRADA, 2008, p. 209). O ensino de música, no entanto, ainda não estava presente nas escolas, sendo realizado por professores particulares, especialmente por meio do repertório europeu. Nesse período, portanto, como afirma Fonterrada (2008, p. 210), pode-se supor que “as regras de ensino da música não tivessem sofrido alterações significativas, permanecendo presas aos mesmos valores citados: métodos progressivos, grande ênfase na memorização e confronto entre objetivos propostos e metas alcançadas”.

Segundo a autora, de maneira contrária, crescia no país a prática informal da música popular, “que não se moldava pelo conjunto de regras disciplinares de inspiração pragmática ou jesuítica, mas se constituía de maneira espontânea, valorizando a habilidade instrumental e a improvisação”. (FONTEERRADA, 2008, p. 210).

Em 1847, a Escola Normal de Niterói (primeira escola normal criada no Brasil, em 1835) passa a oferecer também o ensino de música na formação dos futuros professores. Assim, “a música passa a fazer parte do currículo da escola pública, por meio das escolas normais”. (MARTINEZ; PEDERIVA, 2013, p. 15). A concepção pedagógica nesse processo era o uso da música para transmitir valores, estabelecer padrões e manter a ordem, evidenciando-se uma preocupação com a organização escolar, a qual estava associada à organização da sociedade (MARTINEZ; PEDERIVA, 2013).

No entanto, de acordo com Queiroz (2012, p. 25), o ensino de música no cenário da educação básica “tem sua institucionalização estabelecida somente a partir do século XIX, tendo como um de seus marcos o Decreto nº 1.331, de 17 de fevereiro de 1854”, segundo o qual o ensino de música deveria se dar em dois níveis: “noções de música e exercícios de canto”. (FONTEERRADA, 2008, p. 210). Porém, não se especificava nesse decreto sob quais diretrizes tais níveis deveriam ser processados.

Para Queiroz (2012, p. 26), o referido decreto “representa mais uma ação, entre outras efetivadas neste período, que revela um forte movimento em prol da música, que começou a se institucionalizar no país a partir dessa época, inclusive, na esfera das escolas especializadas”. Quanto ao perfil desejado para os professores que deveriam trabalhar a música, no documento constam menções à necessidade da qualificação profissional, à

responsabilidade do governo no processo de definição e regulamentação da educação básica do cidadão, e à observância de aspectos gerais relacionados às dimensões culturais da época, com seus valores, preconceitos, tendências, etc. (QUEIROZ, 2012).

A preocupação com a necessidade de formação dos professores de música se reflete no Decreto Federal n. 981, de 28 de novembro de 1890, no qual a formação especializada do professor de música passa a ser exigida. Embora não mencionasse os aspectos relativos a essa formação, esse documento “trouxe definições mais pontuais acerca dos conteúdos de música que deveriam fazer parte da formação na instrução primária e secundária”, inserindo a música entre os “conteúdos e disciplinas que deveriam compor os diferentes níveis de ensino, caracterizando a inserção da música no conjunto de conhecimentos fundamentais para a formação básica”. (QUEIROZ, 2012, p. 27).

O citado Decreto nº 981 previa, para o primeiro grau, o ensino de cânticos, leitura das notas musicais, compassos, claves, exercícios de solfejo e ditados. Para o segundo grau, era previsto o ensino de solfejo, ditado e coro (MARTINEZ; PEDERIVA, 2013). Fica evidenciada também, nesse momento da educação musical no Brasil, a preocupação com aspectos técnico-musicais, que objetivava descobrir os potenciais talentos e formar futuros músicos, perpetuando a tradição musical europeia.

A partir da década de 1920 uma nova concepção educacional começa a ganhar força no Brasil. O professor Anísio Teixeira, discípulo de John Dewey, propõe a Escola Nova, movimento que “lutou pela reconstrução da educação, sustentando que esta deveria ser ampla, abrangendo todo o território nacional”. (MARTINEZ; PEDERIVA, 2013, p. 16). De acordo com as ideias de Dewey, a arte “deveria ser retirada do pedestal em que se encontrava e colocada no centro da comunidade. Na escola, o ensino da música não deveria restringir-se a alguns talentosos, mas ser acessível a todos, contribuindo para a formação integral do ser humano.” (FONTEERRADA, 2008, p. 210).

Essa época marca, portanto, o pensamento acerca da democratização da música nas escolas, havendo a preocupação em “disseminar a cultura brasileira e torná-la mais acessível para todos os alunos”. (MARTINEZ; PEDERIVA, 2013, p. 16). Segundo Fonterrada (2008), esse pensamento era compartilhado por diversos nomes, principalmente por Mário de Andrade – que, além de defender a função social da música, ressaltava a importância e o valor do folclore e da música popular – e por Heitor Villa-Lobos, considerado responsável pela prática do canto orfeônico nas escolas brasileiras.⁹ O canto orfeônico era, na realidade, a

⁹ Anteriormente, João Gomes Junior e o Maestro Fabiano Lozano já praticavam o canto coral com seus alunos. Contudo, Villa-Lobos foi o grande responsável pela ampliação da proposta para todo o território nacional.

“prática do canto coletivo, que executava, além de canções folclóricas brasileiras, hinos de exaltação patriótica”. (MARTINEZ; PEDERIVA, 2013, p. 17).

O contato que Villa-Lobos tivera em suas viagens à Europa com os métodos ativos de educação musical, principalmente com a proposta de Kodály, influenciou-o a implantar essa concepção nas escolas brasileiras (FONTERRADA, 2003). Chamavam a atenção de Villa-Lobos, sobretudo,

o uso de material folclórico e popular da própria terra, a ênfase no ensino da música por meio do canto coral, o que democratizava o acesso a essa arte, o uso do manossolfa – conjunto de sinais manuais destinados a exercitar a capacidade de solfejar dos alunos. (FONTERRADA, 2008, p. 212-213).

O canto orfeônico foi legitimado no Brasil por meio da aprovação do Decreto nº 19.890, de 18 de abril de 1931, o qual trazia disposições acerca da organização do ensino secundário no país. Entretanto, de acordo com Queiroz (2012, p. 28), continua inexistindo nesse documento, a exemplo dos anteriores, uma “proposição do perfil dos professores e da formação exigida para a sua atuação na escola”.

O Decreto 24.794, de 14 de julho de 1934, estendeu a obrigatoriedade do canto orfeônico a vários estabelecimentos educacionais, sobretudo às escolas de ensino primário. O documento enfatiza algumas características do canto orfeônico e destaca a sua importância no processo educacional, considerando principalmente sua eficácia no desenvolvimento dos sentimentos patrióticos do povo, e a utilidade do canto e da música como fatores educativos (BRASIL, 1934, citado por QUEIROZ, 2012, p. 29).

A formação e qualificação de profissionais para trabalhar com o canto orfeônico em todo o território nacional torna-se uma preocupação nessa época. Para suprir essa demanda, é criado o Conservatório Nacional de Canto Orfeônico, a partir do Decreto nº 4.993, de 26 de novembro de 1942. Esse documento difere dos anteriormente citados, pois tinha “dimensões nacionais, evidenciando que, a partir dessa época, o canto orfeônico já era aceito como atividade reconhecida e legitimada para o ensino de música em escolas de diversas realidades do Brasil”. (QUEIROZ, 2012, p. 29). Além disso, a inclusão do canto orfeônico no Decreto-Lei nº 8.529, de 2 de janeiro de 1946, reforçou a importância da presença dessa atividade no ensino primário.

Como críticas ao canto orfeônico, Martinez e Pederiva (2013, p. 18) afirmam que Villa-Lobos “realizava apresentações grandiosas, demonstrando, assim, a sua preocupação com o produto final – fazer propaganda do Brasil, para si e para outros países”, em detrimento de aspectos musicais propriamente ditos. Além disso, como explica Fonterrada (2008, p. 213),

os procedimentos básicos do canto orfeônico eram os mesmos de Kodály, mas “não havia rigor em sua aplicação”, contrastando em muito com o rigor metodológico que caracterizava o ensino de instrumentos musicais, herança do ensino jesuítico.

Essa falta de rigor metodológico no ensino da música marcou também o período entre as décadas de 1950 e 1960, com o chamado movimento da criatividade. Segundo Martinez e Pederiva (2013, p. 18), a “função da música nesse momento era possibilitar a liberdade de expressão e contribuir para a democratização do ensino das artes, tornando-o acessível a todos, por meio da ideia de que todos poderiam experimentar e criar a arte”. Ao mesmo tempo em que a ideia de democratizar o ensino da arte mostrava-se interessante, a falta de um trabalho pedagógico que possibilitasse o desenvolvimento musical dos alunos representou um ponto negativo, já que criação e experimentação eram frequentemente interpretadas pelo simples deixar fazer, ou fazer qualquer coisa (MARTINEZ; PEDERIVA, 2013).

A primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – a Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961 – substituiu o canto orfeônico pela educação musical. Nessa época, o canto orfeônico já vinha perdendo fôlego nas instituições de ensino, e sobrevivia apenas por meio da legislação (MARTINEZ; PEDERIVA, 2013). Contudo, Queiroz (2012) alerta que a referida lei não faz menção ao termo educação musical em específico, mas apenas ao termo “iniciação artística”. Segundo o autor, o termo “educação musical” é frequentemente atribuído à LDB 4.024/61 de maneira equivocada, embora tenha sido utilizado no Decreto nº 51.215, aprovado no mesmo ano (seis meses antes), motivo da possível confusão.

A partir do regime militar, que teve seu início em 1964, a educação musical foi marcada pelo caráter tecnicista, decorrente da sua relação com os ideais do trabalho e da produtividade. Assim, a função da música na escola já não “apresentava os mesmos ideais do canto orfeônico, mas, sim, buscava inserir um ensino com foco na eficiência do trabalho produtivo”, utilizando “hinos para disseminar a ideia de produtividade e eficiência no contexto social, para que isso pudesse contribuir para impulsionar a economia brasileira”. (MARTINEZ; PEDERIVA, 2013, p. 18).

Com o advento da Lei Federal nº 5.692¹⁰, de 11 de agosto de 1971, o ensino da música foi integrado, juntamente com as outras áreas da arte, na chamada “educação artística”. Assim a música esteve presente nas escolas, embora de forma indireta, perdendo o status de disciplina específica (MARTINEZ; PEDERIVA, 2013).

¹⁰ Elaborada durante o governo militar, a Lei 5.692/71 imprime uma “nova organização à educação escolar de níveis primário e médio no país” (LOUREIRO, 2003, p. 68), provocando alterações nos currículos escolares.

Apesar de a proposta da educação artística ter o propósito de educar o indivíduo para todas as linguagens artísticas, na prática ocorreu o predomínio das artes plásticas, e a música foi gradativamente perdendo espaço como disciplina de linguagem e características próprias. A formação dos professores de educação artística passou a ser polivalente. Segundo Fonterrada (2008, p. 218), essa formação apresentava diversas lacunas, pois colocava no mercado professores de arte que tinham que “dominar, em tão curto tempo, quatro diferentes áreas artísticas, o que, certamente, impedia o aprofundamento em qualquer uma delas”. Analisando o caráter polivalente da disciplina e da formação dos professores, Loureiro (2003, p. 72) avalia que o ensino da música “viu emergir práticas recreativas e lúdicas que fogem totalmente às questões e aos objetivos propriamente musicais”.

A educação artística baseava-se no conceito modernista, que procurava explorar, entre outras coisas, a “ampliação do universo sonoro”, a “expressão musical comprometida com a prática” e a “livre experimentação”. (FONTERRADA, 2008, p. 218). Todavia, esse conceito acabou tornando-se apenas uma “postura ideológica”, pois os professores de música nas escolas não sabiam como “proporcionar experiências criativas em música” (FONTERRADA, 2008, p. 218), ocasionando aulas sem planejamento nas quais as atividades eram escolhidas pelos alunos.

A aprovação da LDBEN nº 9.394, em 20 de dezembro de 1996, trouxe mais “definições acerca do perfil profissional para a docência, nos diversos níveis de ensino, bem como maior clareza em relação aos objetivos da educação básica e sua inserção social”. (QUEIROZ, 2012, p. 32). Na referida lei, a terminologia “educação artística” foi substituída por “ensino de arte”, ensino esse que passou a ser considerado componente curricular obrigatório na educação básica. Contudo, para Martinez e Pederiva (2013, p. 20) a troca de terminologia “não provocou mudanças no ensino das artes na educação básica, pois a ideia da polivalência continuou a persistir nas escolas e entre os professores”.

Fonterrada (2008, p. 230-231) aponta como aspecto positivo da LDBEN nº 9.394 o fato de considerar a arte “um componente importante do currículo, ao contrário da legislação anterior, que não a reconhecia como disciplina curricular, não tendo, portanto, avaliação e notas”. Porém, a autora destaca como aspecto negativo o texto da própria lei, o qual, por ser “vago e amplo demais”,

tem dado margem às mais diferentes interpretações quanto ao ensino de artes por parte de secretarias de Educação e delegacias de ensino, o que, sem dúvida, prejudica a ação das escolas na implantação de atividades artísticas que, em muitos casos, podem ser bloqueadas por medidas decorrentes dessas interpretações. (FONTERRADA, 2008, p. 231).

Com o objetivo de orientar escolas e profissionais envolvidos na educação, o Ministério da Educação começa a elaborar, após a aprovação da LDBEN nº 9.394 em 1996, o Referencial Curricular para a Educação Infantil e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), divididos em 1ª a 4ª séries e 5ª a 8ª séries, as quais posteriormente foram reorganizadas em anos iniciais (compreendendo do 1º a 5º ano) e anos finais (compreendendo do 6º ao 9º ano)¹¹, sendo estes últimos, devido ao direcionamento dos sujeitos desta pesquisa, nosso maior objeto de estudo e discussão.

De acordo com Fonterrada (2008, p. 234), os PCNs têm por propósito

atingir escolas de ensino fundamental e médio, de educação infantil e ensino superior (graduação), cobrindo, assim, todos os níveis de ensino até a profissionalização, e aceitando suas peculiaridades, dificuldades específicas, valores, hábitos, expressões artísticas, que muito bem expressam a multiplicidade cultural que caracteriza o país.

Referindo-se aos PCNs, especificamente no caso do ensino de arte, Queiroz (2012, p. 33) aponta que esses parâmetros “trazem perspectivas mais claras, com informações acerca das quatro linguagens artísticas que devem compor o ensino de arte na escola”. Loureiro (2003, p. 76), por sua vez, considera que os PCNs, “além de explicitarem a concepção de arte e de cultura subjacente a essa proposta, reconstituem a história da arte na educação brasileira e caracterizam o fazer artístico”.

Para o ensino da arte no 3º e 4º ciclos do ensino fundamental, “o conjunto de conteúdos está articulado dentro do processo de ensino e aprendizagem e explicitado por intermédio de ações em três eixos norteadores: produzir, apreciar e contextualizar”. (BRASIL, 1998, p. 49).

Produzir refere-se ao fazer artístico (como expressão, construção, representação) e ao conjunto de informações a ele relacionadas, no âmbito do fazer do aluno e do desenvolvimento de seu percurso de criação. O ato de produzir realiza-se por meio da experimentação e uso das linguagens artísticas.

Apreciar refere-se ao âmbito da recepção, incluindo percepção, decodificação, interpretação, fruição de arte e do universo a ela relacionado. A ação de apreciar abrange a produção artística do aluno e a de seus colegas, a produção histórico-social em sua diversidade, a identificação de qualidades estéticas e significados artísticos no cotidiano, nas mídias, na indústria cultural, nas práticas populares, no meio ambiente.

Contextualizar é situar o conhecimento do próprio trabalho artístico, dos colegas e da arte como produto social e histórico, o que desvela a existência de múltiplas culturas e subjetividades. (BRASIL, 1998, p. 50).

¹¹ A Lei Nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006, alterou a redação dos artigos 29, 30, 32 e 87 da LDBEN nº 9.394/96, ampliando o ensino fundamental para nove anos, com matrícula obrigatória a partir dos seis anos de idade. A nova nomenclatura também é utilizada em ciclos, sob a seguinte disposição: 1º ciclo (1º a 3º ano), 2º ciclo (4º e 5º ano), 3º ciclo (6º e 7º ano) e 4º ciclo (8º e 9º ano).

Apoiando-se nesses eixos, os conteúdos de música a serem trabalhados estão divididos em três partes: expressão e comunicação em música (improvisação, composição e interpretação), apreciação significativa em música (escuta, envolvimento e compreensão da linguagem musical) e compreensão da música como produto cultural e histórico (BRASIL, 1998). Fonterrada (2008) acredita que essa descrição dos conteúdos tende a direcionar as aulas para uma “verbalização”, em detrimento da prática musical, que não é enfatizada no texto do documento, e alerta para o temor de um “desvirtuamento da proposta”, ocasionado pela transformação das aulas de arte em “plataforma de discussões infundáveis, que priorizem a expressão verbal em detrimento da não verbal”. (p. 272).

A partir do ano de 2006, um grupo de educadores, músicos, músico-educadores e artistas em geral, o Grupo de Articulação Parlamentar Pró-Música, desencadeou um movimento em defesa do retorno da música às escolas como especificidade de ensino. Coletando diversas assinaturas, o grupo conseguiu a criação do Projeto de Lei nº 330/2006, que desencadeou na aprovação da Lei nº 11.769, de 18 de agosto de 2008, a qual “inseriu o § 6º ao artigo 26 da vigente LDB nº 9.394/96” (MARTINEZ; PEDERIVA, 2013, p. 20), afirmando que “a música deverá ser conteúdo obrigatório, mas não exclusivo, do componente curricular de que trata o § 2º”, o qual se refere ao ensino de arte. (BRASIL, 2008).

O artigo 2º do projeto de lei, que especificava que o ensino de música seria ministrado por professores com formação específica na área (BRASIL, 2008), foi vetado, sob a justificativa de que “a música é uma prática social e que os diversos profissionais atuantes na área não possuem formação acadêmica, embora tenham competência reconhecida”. (SOBREIRA, 2008, p. 46). A não exigência de uma formação pedagógica por parte dos professores de música revela, na opinião de Sobreira (2008, p. 46), uma “ótica estreita e desfigurada” acerca dos reais propósitos da música e da educação musical no Brasil.

Com relação ao profissional que deve exercer o ensino da música nas escolas, Queiroz (2012, p. 34) ressalta que, se nos basearmos na LDBEN nº 9.394 de 1996, as aulas de música nas escolas devem ser dadas por “profissionais formados em cursos reconhecidos, especificamente em cursos de licenciatura em música”, salvo exceções previstas na lei, que permitem que outros profissionais supram, de forma provisória, a ausência dos profissionais com formação específica. O autor complementa sua observação esclarecendo que a referida lei

não diz nada especificamente acerca do curso de licenciatura em música, mas ela também não diz que é preciso licenciatura em matemática para ensinar matemática ou em letras para ensinar português, ou em qualquer outro campo de conhecimento. (QUEIROZ, 2012, p. 34).

Apesar de, como apontado anteriormente, a legislação vigente não exigir que o profissional que exercerá o ensino de música nas escolas tenha formação específica na área, Sobreira (2008, p. 49) acredita que “a formação docente desses profissionais que atuarão nas escolas públicas é preocupação vigente”, pois sempre haverá “demanda para atuação especializada no ensino da música”. Nesse sentido, a autora destaca que existe um consenso na área com relação à viabilização de um ensino de qualidade: “estreitar os laços das instituições formadoras com as escolas públicas”. (SOBREIRA, 2008, p. 50). Isso significa que nos cursos de formação de professores é necessário pensar estratégias para viabilizar o ensino de música nas escolas a partir das realidades e dos recursos disponíveis.

Em meio ao processo de conquista do espaço da música como componente legalmente obrigatório nas escolas, Penna (2008, p. 58) propõe uma reflexão, questionando se esta é “a melhor solução – ou até mesmo se é a solução desejável”. Apontando a falta de uma “discussão mais ampla na sociedade civil” (p. 59), na qual a aprovação da obrigatoriedade da música nas escolas parece ter sido uma decisão tomada de cima para baixo, e também a falta de profissionais com formação específica para trabalhar no ensino da música, a autora alerta que

qualquer determinação de obrigatoriedade em nível nacional do ensino de música nas escolas de educação básica seria simplesmente inócua – ou até mesmo nociva, na medida em que poderia incentivar práticas voltadas apenas para anteder formalmente às exigências legais, como já ocorre nas aulas de arte. (PENNA, 2008, p. 60).

Especificamente tratando da música como disciplina curricular, Queiroz (2012, p. 34) menciona que “não cabe a imposição de que a música deve ser uma disciplina, mas sim a reflexão sobre as implicações de ela ser ou não uma disciplina específica na escola”. Referindo-se ao componente curricular Arte, o autor acredita que “não é possível condensar, em uma única disciplina, os conhecimentos relativos ao campo da música, do teatro, da dança e das artes visuais” (QUEIROZ, 2012, p. 34), e defende a ideia de que cada um desses conteúdos devem se caracterizar como disciplinas específicas, ministradas por professores especialistas em cada área.

Considerando todo o histórico legal do ensino de música nas escolas, Queiroz (2012, p. 35) acredita que “definições de lei, decretos e outros documentos não são suficientes para uma implementação da educação musical na escola como componente curricular”. Para o autor,

os entraves políticos e burocráticos são grandes, como também são grandes os problemas internos da área no que tange à preparação de profissionais capazes de

defender, discutir, argumentar e atuar consistentemente na educação musical escolar. Todavia, tais entraves não podem e não devem ser maiores que a nossa vontade e necessidade de inserir na escola a riqueza, a diversidade e as contribuições em geral que a música pode oferecer para a formação básica dos cidadãos brasileiros. (QUEIROZ, 2012, p. 35-36).

O desafio consiste, portanto, na busca da implantação da educação musical nos currículos das escolas brasileiras de forma efetiva, como disciplina de conhecimentos particulares que podem contribuir com a formação básica dos adolescentes. Mais do que garantias legais, a educação musical precisa de ações que legitimem sua importância na sociedade.

1.2 A disciplina de música nas escolas: uma luta por reconhecimento e legitimação na sociedade

A partir dos elementos explicitados na sessão anterior, é possível perceber que a música trilha ainda um longo caminho para se efetivar como disciplina curricular nas escolas brasileiras. Historicamente, as diferentes concepções de educação musical que existiram no país ao longo dos anos demonstram que, apesar das recentes iniciativas legais para incluir novamente a música nos currículos escolares, seu ensino quase sempre foi tomado como secundário, ou até mesmo complementar.

Desde o início da colonização do Brasil, o ensino da música esteve voltado para outros fins que não o da formação musical dos indivíduos em si. Ainda nos dias de hoje, é possível perceber que a música é muitas vezes tomada como instrumento de utilidade nas escolas, ou seja, é utilizada no sentido de auxiliar no aprendizado de outras disciplinas que são supostamente mais importantes.

Mas, de onde vem essa concepção de ensino de música como secundário, e até mesmo utilitário?

O processo histórico da educação musical no Brasil evidencia dois bons exemplos dessa concepção. Inicialmente, nas primeiras atividades educacionais desenvolvidas pelos jesuítas no Brasil, a música era utilizada para facilitar o processo de catequização dos índios. Conforme nos dizem Martinez e Pederiva (2013, p. 14), “a relação dos indígenas com a música era tão intensa que, nos aldeamentos, foi a estratégia mais eficaz de sedução e convencimento”.

Em um segundo momento, a prática do canto orfeônico, que tomou dimensões nacionais nos currículos das escolas brasileiras a partir dos esforços de Villa-Lobos, apesar da interessante proposta da prática musical coletiva por meio do canto coral, também tinha como

finalidade inculcar nos alunos uma ideologia nacionalista e voltada para o civismo, características marcantes do governo de Getúlio Vargas.

Subtil (2007) entende que a música presente nas escolas nos dias de hoje, de maneira mais ou menos sistematizada, em canções ligadas às datas comemorativas, à rotina escolar ou ao folclore, contém resquícios da prática do canto orfeônico. Em um estudo que associou o canto orfeônico de Villa-Lobos e as representações sociais do trabalho na era Vargas, Monti (2008, p. 89) concluiu que a prática do canto orfeônico contribuiu com seu “dever cívico” ao incorporar em seu repertório músicas que “formaram as representações das virtudes do trabalho e do (bom) trabalhador, associadas ao paternalismo de Getúlio Vargas”. Para ele, o repertório do canto orfeônico praticado na era Vargas revelava “o conteúdo ideológico nacionalista e a criatividade cerceada, características normalmente encontradas em um estado ditatorial”. (MONTI, 2008, p. 89).

Em alguns momentos, os diferentes direcionamentos dados para o ensino da música no Brasil por meio dos instrumentos legais acabaram por gerar, muitas vezes, práticas esvaziadas de sentido musical. O período compreendido entre os anos 50 e 60, por exemplo, no qual ocorreu o chamado “movimento da criatividade”, cujo ideal maior era a democratização da arte, de maneira que todos pudessem experimentá-la e expressar-se de maneira livre, foi marcado por práticas musicais sem significado. Em outras palavras, as atividades propostas na época em questão focavam a criação e a experiência, mas na prática o que se viu muitas vezes foi o “criar ou fazer qualquer coisa” (MARTINEZ; PEDERIVA, 2013), principalmente pela falta da exigência de professores com formação específica em música.

Essa falta de intencionalidade no ato educativo em relação à música continuou existindo mesmo após a implantação da Lei Federal nº 5.692, de 1971, que integrou todas as artes na disciplina de “educação artística”. Na verdade, a situação ficou ainda pior, pois a ausência de professores com qualificação específica em música passou a ser mais frequente, tendo em vista que a formação dos professores “generalistas”, que deveriam trabalhar com todas as artes, era realizada pelos cursos de educação artística ou por licenciaturas curtas sem o devido aprofundamento.

Como consequência, a música perdeu seu espaço próprio como conteúdo específico nas escolas, ao dividir seu tempo com as outras artes. A falta desses dois fatores (professores com formação específica e tempo exclusivo para a música) acarretou uma grande desvalorização do ensino da música nas escolas. Mesmo nos dias de hoje, percebemos um grande domínio de professores que contemplam as artes plásticas e visuais em sala de aula, ao contrário do que acontece com a música.

Assim, as concepções que a sociedade atual tem do ensino da arte nas escolas estão associadas com momentos para se divertir, relaxar, descontrair, descansar de outras disciplinas. A disciplina de arte é vista, geralmente, como uma matéria na qual os alunos não precisam fazer anotações, ter organização, realizar avaliações, ou como uma disciplina que não reprova. Fonterrada (2008) menciona que uma evidência de que tal disciplina não é valorizada como as demais é a imagem feita pelos colegas a respeito do professor de arte, o qual “é considerado o *festeiro* da escola, aquele que ajuda os alunos a *passarem seu tempo* enquanto se recuperam dos esforços empreendidos com as disciplinas consideradas ‘importantes’”. (p. 229, grifos da autora).

Evidencia-se, assim, uma representação de que a música não é uma matéria para ser estudada, dotada de valor e conteúdos particulares, mas sim um elemento que serve de evasão dos problemas, relaxamento. Algumas características particulares da música, como o exercício da sensibilidade e a experiência de criação que ela proporciona, fazem com que ocorra um grande contraste com disciplinas de caráter técnico e científico, que requerem, supostamente, um nível de concentração, organização e dedicação muito maior por parte dos alunos.

Somado a isso, as disciplinas de caráter técnico e científico representam uma utilidade direta na sociedade: a utilidade econômica, ao contrário das artes. Apple (2006, p. 72) diz que “os benefícios de maximizar a produção do conhecimento científico e técnico”, cujos resultados são facilmente visíveis, e o caráter “discreto, isolado, independente” desses conhecimentos, dotados de um conteúdo identificável e de uma “uma estrutura estável que se pode tanto ensinar quanto, o que é fundamental, testar”, podem ser duas possíveis razões para a escolha dessas disciplinas em detrimento da arte ou de outras disciplinas de caráter similar. Fonterrada (2008, p. 229) acrescenta que “a maneira como é encarada a disciplina de artes na escola brasileira atual é reflexo de uma ‘visão de mundo’ que valoriza o saber e as técnicas, e vê a arte como entretenimento ou passatempo”.

Pensando também nas relações de poder existentes na escolha de se transmitir, por meio do currículo, alguns conhecimentos em relação a outros, Apple (2011, p. 52) nos traz a seguinte informação:

A decisão de se definir o conhecimento de alguns grupos como digno de ser transmitido às gerações futuras, enquanto a história e a cultura de outros grupos mal veem a luz do dia, revela algo extremamente importante acerca de quem detém o poder na sociedade.

Para o autor, o conhecimento de alto *status*, tomado como legítimo, é utilizado como “um mecanismo ou filtro para a estratificação econômica”, aumentando a “expansão contínua de conhecimento técnico” na economia (APPLE, 2006, p. 73). Esse mecanismo está associado ao papel da escola em “selecionar agentes para preencher posições econômicas e sociais em uma sociedade relativamente estratificada”. (APPLE, 2006, p. 73). Como consequência desses interesses, qualquer tentativa de promover mudanças nas relações existentes entre os conhecimentos de alto e baixo *status* sofreria resistência.

Loureiro (2001, p. 141) considera que “o preconceito que ainda existe em relação ao ensino de música, ao ‘fazer música’, levou, gradativamente, as pessoas ao afastamento de sua prática”. Para a autora, a música passou a assumir a imagem de uma prática voltada para poucos, “nascidos com o ‘dom’ e o ‘talento’ para a música”, e com o passar dos anos “distanciou-se do contexto escolar, não alcançando o *status* de disciplina escolar”.

Para Bourdieu (1983), o campo científico é terreno de disputas pela legitimação, autoridade e monopólio do conhecimento, que representa capacidade técnica e atribui poder social aos indivíduos que o detêm. Assim, o monopólio da competência científica traduz-se na “capacidade de falar e agir legitimamente”. (BOURDIEU, 1983, p. 122).

Em uma sociedade que valoriza mais alguns campos de conhecimento em específico, a música disputa espaço e valorização dentro das escolas. De acordo com Loureiro (2003, p. 116-117), “buscar uma consistência e uma consciência do valor social da música para o indivíduo que a ouve e vivencia, revendo o seu lugar de status na sociedade, é impedir o desprestígio e a ausência do ensino musical dentro das escolas”.

Apple (2011, p. 63) alerta para o risco de deixarmos a criação nas mãos dos “guardiões da tradição”, “imprudently colocando em risco, sobretudo, a sorte daqueles alunos que já são econômica e culturalmente marginalizados pelas nossas instituições dominantes”. Ao invés de assumirmos a posição de consumidores, deveríamos lutar para “construir e reconstruir nossas relações educacionais, políticas e econômicas”. (APPLE, 2011, p. 62).

Acreditamos que o ensino de música só se efetivará nas escolas brasileiras se for realizado com vistas à diversidade e à realidade dos adolescentes de hoje. As vivências atuais dos adolescentes não podem ser deixadas de lado em detrimento de uma cultura padronizada por meio dos currículos que objetivam uma “formação europeia”. Concordamos com Apple (2011, p. 61), ao assumir que “uma cultura comum jamais poderá ser a disseminação geral, para todas as pessoas, daquilo que uma minoria pensa e acredita”.

1.3 A música como disciplina curricular

A partir dos apontamentos históricos realizados no item anterior, é possível perceber que a educação musical no Brasil apresentou uma grande variação de concepções sobre o ensino de música. Segundo Martinez e Pederiva (2013, p. 21), “ora houve uma valorização extremada da técnica. Ora houve um esvaziamento da música como prática educativa, o que ocasionou a falta da intencionalidade pedagógica, de fato”.

Após o período de reformas realizadas principalmente pela LDBEN 9.394 em 1996 e pela Lei Federal 11.769 em 2008, o ensino da arte (incluindo a música) nas escolas brasileiras passa a ser orientado pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e, especificamente no estado do Paraná, pelas Diretrizes Curriculares Estaduais (DCE). Apresentaremos, a seguir, uma breve análise das concepções pedagógicas e conteúdos previstos nesses documentos para o ensino da música.

Ao falar das particularidades do ensino da música na educação básica, os PCNs demonstram uma preocupação com o cenário atual em que os alunos estão inseridos, a partir dos questionamentos: “Como são os hábitos musicais dos jovens? Como está se formando o gosto musical do adolescente/jovem?” (BRASIL, 1998, p. 79).

O documento ressalta também que no Brasil a maioria dos jovens não toca um instrumento musical, mas que gostaria de fazê-lo, e que gostaria de aprender a “cantar direito”. Além disso, consta nos PCNs a preocupação com a formação do gosto dos adolescentes a partir dos diversos meios de compartilhamento da música, principalmente a mídia: o adolescente é “o grande receptor das músicas da moda”. (BRASIL, 1998, p. 79).

Tendo em vista tal contexto:

É necessário procurar e repensar caminhos que nos ajudem a desenvolver uma educação musical que considere o mundo contemporâneo em suas características e possibilidades culturais. Uma educação musical que parta do conhecimento e das experiências que o jovem traz de seu cotidiano, de seu meio sociocultural e que saiba contribuir para a humanização de seus alunos. (BRASIL, 1998, p. 79).

A preocupação com uma educação que leve em consideração as vivências do cotidiano dos alunos é legítima, dados os diversos meios de compartilhamento da música existentes nos dias de hoje e a diversidade cultural. Isso representa um ponto positivo, pois, segundo Moreira e Tadeu (2011, p. 41), “o currículo tem ficado indiferente às formas pelas quais a ‘cultura popular’ (televisão, música, videogames, revistas) tem constituído uma parte central e importante da vida das crianças e jovens”.

Todavia, ao mencionar a atividade do professor em meio a esse processo, o documento parece não dar direcionamentos muito claros, deixando a responsabilidade a encargo das competências de cada profissional.

O quando e como trabalhar os vários tipos de música levados para a sala de aula vai depender das opções feitas pelo professor, tendo em vista os alunos, suas vivências e o meio ambiente, e vai depender da bagagem que ele traz consigo: vai depender de seu “saber música” e “saber ser professor de música”. (BRASIL, 1998, p. 79).

Os conteúdos para o ensino da música previstos nos PCNs organizam-se em três eixos fundamentais: a) expressão e comunicação em música: improvisação, composição e interpretação; b) apreciação significativa em música: escuta, envolvimento e compreensão da linguagem musical; c) compreensão da música como produto cultural e histórico. Para cada eixo fundamental, o documento apresenta uma série de conteúdos e objetivos a serem atingidos.

No entanto, não constam no documento apontamentos mais detalhados sobre a forma de se realizar algumas atividades, como improvisação e composição, por exemplo, ficando também sob a responsabilidade do professor o desenvolvimento de tais atividades. Nesse contexto, especialmente no caso dos professores sem formação específica em música que lecionam artes nas escolas, podem ocorrer diversas práticas musicais sem sentido pedagógico, como já mencionado anteriormente.

Nas Diretrizes Curriculares do Estado do Paraná (DCE), a preocupação referente ao ensino da música está voltada ao “ouvir consciente”, a partir dos elementos formais do som: intensidade, altura, timbre, densidade e duração; e dos elementos constituintes da música: melodia, harmonia e ritmo, articulados com os gêneros e estilos musicais construídos em diferentes tempos e espaços.

O encaminhamento metodológico é sugerido a partir de teorizar, de sentir e perceber, e do trabalho artístico. Segundo o documento, teorizar “é a parte do trabalho metodológico que privilegia a cognição, em que a racionalidade opera para apreender o conhecimento historicamente produzido sobre arte”. (PARANÁ, 2008, p. 70). Sentir e perceber envolve “a apreciação e apropriação dos objetos da natureza e da cultura em uma dimensão estética”, num processo em que “a fruição e a percepção serão superficiais ou mais aprofundadas conforme as experiências e conhecimentos em arte que o aluno tiver em sua vida”. (PARANÁ, 2008, p. 70).

Sentir e perceber envolve também, segundo o documento, um cuidado especial ao trabalhar os produtos da indústria cultural, devendo o professor “perceber os mecanismos de

padronização excessiva dos bens culturais, da homogeneização do gosto e da ampliação do consumo”. (PARANÁ, 2008, p. 71). O documento apresenta essa ressalva destacando os efeitos negativos da massificação da indústria cultural, numa recomendação que parece desmerecer o uso de músicas da indústria cultural em sala de aula.

Por fim, o trabalho artístico é definido como prática, expressão privilegiada, exercício da imaginação e da criação (PARANÁ, 2008). O documento destaca a importância desse elemento, mencionando que a arte não pode ser apreendida somente de forma abstrata. Contudo, admite as dificuldades que a escola enfrenta para a realização de tais práticas.

As Diretrizes Curriculares do Estado do Paraná destacam os diversos gêneros e estilos musicais construídos ao longo da história, com suas funções correspondentes a épocas e regiões, exemplificando com o cantochão, o fandango paranaense, a ópera, a música erudita (sinfonia, concerto e quarteto de cordas) e a música popular. Esta última chama-nos especial atenção, a partir da definição apresentada pelo documento: “A música popular, por sua vez, tem origem nas festas e rituais, compostas por melodias e canções de um povo, que passam de geração a geração e têm como característica marcante o ritmo”. (PARANÁ, 2008, p. 76).

É possível perceber, a partir da definição apresentada, que a música popular é vista nas diretrizes sob um viés folclórico ou canônico. Mais uma vez, a música veiculada pela indústria cultural é deixada de lado, dando a entender que não é digna de estar presente nos conteúdos da disciplina de arte (música). A respeito disso, Subtil (2007, p. 81) faz uma importante consideração:

Entende-se a necessidade de pensar no conhecimento erudito, historicamente acumulado, como um direito de acesso às camadas populares, que têm na escola a única possibilidade de elevação do patamar cultural. No entanto, ignorar e mesmo desconsiderar a cultura que nos circunda, via emissão midiática, em especial a música, é manter uma postura elitista, fechada, que considera tudo o que tem ‘cheiro de povo’ como inculto, vulgar, de mau gosto.

Os conteúdos estão, de maneira geral, organizados em torno de três eixos principais, denominados conteúdos estruturantes: a) elementos formais, que são os elementos que se relacionam aos recursos empregados em uma obra artística; b) composição, que diz respeito ao “processo de organização e desdobramento dos elementos formais que constituem uma produção artística” (PARANÁ, 2008, p. 65); c) movimentos e períodos, que são os conteúdos que revelam “aspectos sociais, culturais e econômicos presentes numa composição artística” e explicitam “as relações internas ou externas de um movimento artístico em suas especificidades, gêneros, estilos e correntes artísticas”. (PARANÁ, 2008, p. 65). A proposta do documento envolve trabalhar esses conteúdos estruturantes de maneira articulada entre si.

O quadro 2 traz os conteúdos estruturantes previstos nas DCE do Estado do Paraná para o ensino específico da música.

QUADRO 2: Conteúdos estruturantes para o ensino de música, previstos nas DCE do Paraná

CONTEÚDOS ESTRUTURANTES		
ELEMENTOS FORMAIS	COMPOSIÇÃO	MOVIMENTOS E PERÍODOS
Altura; Duração; Timbre; Intensidade; Densidade.	Ritmo; Melodia; Harmonia; Tonal; Modal; Contemporânea; Escalas: diatônica, pentatônica, cromática; Sonoplastia; Estrutura; Gêneros: erudito, folclórico, indígena, popular e étnico; Técnicas: instrumental, vocal, mista, improvisação.	Arte Greco-Romana, Arte Oriental, Arte Ocidental, Arte Africana, Arte Medieval, Renascimento, Rock, Rap, Tecno, Barroco, Classicismo, Romantismo, Vanguardas Artísticas, Arte Engajada, Música Serial, Música Eletrônica, Música Minimalista, Música Popular Brasileira, Música Étnica, Arte Popular, Arte Indígena, Arte Brasileira, Arte Paranaense, Indústria Cultural, Word Music, Arte Latino-Americana.

Fonte: PARANÁ, 2008, p. 89-91.

Analisando os conteúdos propostos pelas DCE do Paraná para o ensino de música, é possível perceber que as músicas da indústria cultural não são, apesar de brevemente citadas, um conteúdo de relevância para o documento, ou pelo menos não ocupam posição de destaque. A forte presença dos elementos técnico-musicais e de uma grande diversidade de gêneros e períodos artísticos que não fazem parte do cotidiano dos alunos parece apontar para uma realidade que se encontra distante da realidade atual.

Em uma investigação sobre a educação musical no Ensino Médio de escolas públicas de Curitiba – PR, Paula (2007) constatou, entre outras questões, que há um paradoxo entre a importância que tem a música no cotidiano dos jovens e o que se ensina nas escolas. Em mais um exemplo similar, embora em uma realidade diferente, Quiles (2009), ao analisar os conhecimentos de alunos da cidade espanhola de Melilla sobre o conceito de estilo musical e os diferentes estilos musicais que conheciam, concluiu que existe uma contradição entre a música trabalhada no currículo escolar (quase sempre música clássica) e o conhecimento sobre os estilos musicais que fazem parte do cotidiano dos estudantes.

Mesmo o trabalho com os elementos técnico-formais em música e com os diversos períodos artísticos mencionados pelas DCE – apesar de os mesmos estarem distantes do cotidiano dos adolescentes da atualidade – é relevante e importante para a formação dos indivíduos. Porém, o conhecimento desses elementos, como consta no próprio documento,

assume caráter provisório, “em função da mudança de valores culturais que pode ocorrer através do tempo nas diferentes sociedades e modos de produção”. (PARANÁ, 2008, p. 70). Configura-se, assim, um conteúdo específico a ser trabalhado que envolve também as músicas consumidas pelos adolescentes e veiculadas pela mídia, assumindo, portanto, características complexas e provisórias.

Esse caráter provisório do conteúdo é discutido por Lerner (2008, p. 136). Ela defende uma concepção de ensino em que o paradigma em vigor há séculos na escola – o qual considera que a construção do conhecimento se dá “passo a passo e definitivamente” – deve ser substituído por outro, de forma que essa construção cognitiva ocorra “complexa e provisoriamente”.

“Complexamente” por duas razões: por um lado, porque o objeto de conhecimento é complexo, e destrinchá-lo significa falsificá-lo; por outro, porque o processo cognitivo não procede por adição, mas por reorganização do conhecimento. “Provisoriamente” porque não é possível chegar de imediato ao conhecimento correto – neste caso, ao conhecimento que se tem o objetivo de ensinar – só é possível realizar sucessivas aproximações que vão permitindo sua reconstrução. (LERNER, 2008, p. 136).

O ensino da música se enquadra nessas condições, pois é um conhecimento complexo a ser ensinado e envolve diversas particularidades que não podem ser entendidas de maneira isolada do todo, como ritmo, afinação, timbre, entre outras. Além disso, assume também um caráter provisório, pois é permeado por diversas reconstruções acerca da significação musical no cotidiano dos alunos.

Green (2012) propõe a significação musical a partir de dois aspectos que sustentam entre si uma relação dialética: significado inerente e significado delineado. O significado inerente é uma “zona puramente lógica ou teórica” (p. 63), e se refere estritamente aos materiais musicais – som e silêncio. Já o significado delineado refere-se aos “conceitos e conotações extramusicais que a música carrega, isto é, suas associações sociais, culturais, religiosas, políticas ou outras”. (p. 63).

A autora utiliza esses dois aspectos para exemplificar a experiência musical em contextos positivos e negativos. Segundo ela,

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. (GREEN, 2012, p. 63).

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’). (GREEN, 2012, p. 63-64).

Para a autora, “a alienação musical ocorre quando respondemos negativamente a ambos os significados inerentes e delineados”. (GREEN, 2012, p. 64). A partir dessas considerações, podemos entender que o trabalho com músicas que possuam certo nível de complexidade técnica (ou de sintaxe musical, como menciona a autora) e que pertençam a grupos sociais e períodos com os quais os alunos não se identifiquem, configura uma situação favorável à alienação musical em sala de aula. Daí a premissa por nós considerada de incluir no ensino da música os estilos musicais e músicas presentes mesmo na indústria cultural, de maneira a consolidar um conhecimento complexo e provisoriamente. Entendemos que o conhecimento musical se transforma com a velocidade em que se transforma a sociedade, o que exige uma diferente abordagem no seu ensino.

Concluindo, concordamos com Green (2012, p. 66), quando ela faz um alerta com relação à velocidade com que os alunos repensam seus gostos e afiliações, o que dificulta ainda mais a tentativa de os professores incluírem a música mais popular nos currículos. Para a autora, “música que carregue delineações positivas para alunos em sala de aula é difícil de aparecer e mais difícil ainda de se sustentar como currículo”.

1.4 Música, mídia e estilos musicais: implicações para a sala de aula

As experiências musicais dos indivíduos são construídas nos diferentes espaços sociais e esferas culturais em que eles estão inseridos, como família, escola, bandas, conservatórios, igrejas, grupos de música regional, além do contato com a música veiculada pela mídia. Essas experiências, segundo Souza (2013, p. 53), “definem muitos de nossos gostos musicais, nossas preferências estéticas e nossa relação com a cultura que nos cerca”.

Apesar de todas as experiências serem importantes e colaborarem para a formação das concepções musicais dos indivíduos, não podemos negar que a música veiculada pela mídia é atualmente um dos meios que mais influenciam a constituição do gosto musical dos adolescentes. Para Subtil (2007), o gosto musical tem sido mais influenciado nos dias de hoje pela mídia do que pela educação escolar ou tradições familiares.

Apesar dessa clara influência da mídia na formação do gosto musical dos adolescentes, devemos também considerar que eles não são totalmente influenciados por esse tipo de influência: há também uma dimensão crítica por parte dos sujeitos em seu processo de formação (SUBTIL, 2003). Ou seja, eles assumem uma posição ativa e reflexiva na constituição do gosto, atuando também como protagonistas do processo (SEBBEN, 2009).

A produção de produtos culturais segundo uma lógica industrial, objetivando produção em larga escala e lucros, é hoje uma realidade evidente nas produções musicais que presenciamos em nosso cotidiano, sobretudo a partir de sua veiculação na mídia. O conceito de *indústria cultural* foi apresentado pela primeira vez no livro *Dialética do Esclarecimento*, escrito por Theodor Adorno e Max Horkheimer, e publicado em 1947. Nessa obra, os autores discutem a adaptação dos diversos “produtos” artísticos para que sejam consumidos de maneira massificada, “em função do lucro que geram e não da sua qualidade estética e técnica” (GALIZIA, 2009, p. 78), atendendo aos mais variados grupos da sociedade. De maneira sucinta, os autores denunciam a “transformação da arte em mercadoria”. (SUBTIL, 2007, p. 79).

De acordo com Adorno e Horkheimer (1985), a indústria cultural acentua a distinção de classes, economicamente e culturalmente, pois prevê a difusão dos seus produtos de acordo com as qualidades consideradas apropriadas para cada público.

Para todos algo está previsto; para que ninguém escape, as distinções são acentuadas e difundidas. O fornecimento ao público de uma hierarquia de qualidades serve apenas para uma quantificação ainda mais completa. Cada qual deve se comportar, como que espontaneamente, em conformidade com seu *level*, previamente caracterizado por certos sinais, e escolher a categoria dos produtos de massa fabricada para seu tipo. (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 58).

Os adolescentes da atualidade, por exemplo, configuram-se como um público específico, que consome produtos da indústria cultural de maneira ativa. Sebben e Subtil (2010, p. 49) consideram que “na sociedade contemporânea, a adolescência desenvolve-se cada vez mais como uma camada social com características próprias, entre elas o consumo”. O consumo dos bens musicais constitui também parte da afirmação do adolescente na sociedade, ao mesmo tempo em que atende às suas demandas (SEBBEN; SUBTIL, 2010).

A música que segue as características estabelecidas pela indústria cultural atinge, portanto, os mais variados grupos sociais, entre eles os adolescentes. Essa música pode ser definida como *música midiática* (SUBTIL, 2006), por ser veiculada de forma comercial pela mídia, ou seja, com a intenção de consumo imediato e abrangência dos mais diversos segmentos da sociedade.

Atualmente, devido à ação da mídia de divulgar as músicas da indústria cultural de maneira massiva, objetivando o consumo em curto prazo, podemos perceber que não há mais uma distinção de certos estilos e tipos de música para uma camada social ou para uma faixa etária em específico. Subtil (2007, p. 75) explica que nos dias atuais “há uma evidente socialização e homogeneização do padrão e do gosto musical”.

A homogeneização do gosto musical é definida por Bourdieu (2007) como um processo de *medianização*, ou seja, como um processo decorrente de uma cultura da “arte média”, destinada a atingir um público médio, e que mesmo quando “não se dirige especificamente a uma categoria determinada de não produtores, está em condições de atingir um público socialmente heterogêneo, quer de maneira imediata, quer mediante uma certa defasagem temporal”. (p. 136).

Bourdieu (2007, p. 137) considera que a “arte média” é resultado da conjunção de diversos fatores: por um lado, “constitui o produto de um sistema de produção dominado pela procura da rentabilidade dos investimentos e, em consequência, da extensão máxima do público”; por outro, “constitui o resultado de transações e compromissos entre as diferentes categorias de agentes envolvidos em um campo de produção técnica e socialmente diferenciado.” O autor entende que esses dois modos de produção têm sua oposição constatada em todas as esferas da vida artística, seja pela natureza das obras produzidas, pelas ideologias políticas e teorias estéticas, ou pela composição social dos grupos a quem se destinam as obras artísticas.

Tendo em vista que os adolescentes de hoje são consumidores ativos das músicas promovidas pela indústria cultural, é necessário pensar nas relações entre esse tipo de música e sua presença nas salas de aula. Pela presença e significância da música midiática no cotidiano dos adolescentes, a mídia assume também um papel formador no processo de educação musical, como afirma Subtil (2007, p. 78):

A mídia, em especial a televisionada, desempenha um importante papel na produção de um repertório semântico fornecendo símbolos, mitos, representações, preenchendo o imaginário de crianças e adultos e também transmitindo a cultura em diferentes dimensões. Ignorar isso é desconsiderar as potencialidades (e limites) desses objetos técnicos que, queiramos ou não, instruem esses sujeitos nas formas de convivência social e de aquisição de conhecimentos sobre o mundo onde vivem.

A música midiática, ao ser tomada como objeto de ensino, pode representar a possibilidade de construção de um conhecimento musical significativo, que faça sentido e seja condizente com as vivências dos adolescentes, com os significados delineados que eles possuem de música (GREEN, 2012). Para Subtil (2007, p. 78), a educação musical, ao invés de negar as mídias, deve promover a apropriação destas “em suas possibilidades de emancipação quando produzidas com objetivos democráticos e quando encaradas como objetos de conhecimento”. Concordamos também com o posicionamento de Silva (2012, p. 103) quanto à incorporação dos consumos musicais dos alunos no repertório trabalhado em sala de aula:

Os consumos musicais dos jovens que compõem a sala de aula devem ser incorporados também ao repertório trabalhado nesse espaço. Isso não quer dizer que a aula de música deva se tornar uma espécie de inventário das músicas que tocam no rádio de cada um dos alunos. Parece-me fundamental que o aluno de música tenha consciência de que a diversidade musical presente nas preferências de cada um dos alunos em sua sala é só a ínfima parte da diversidade musical encontrada no restante do planeta.

Para que a referida incorporação aconteça de modo adequado, com resultados satisfatórios, aqueles que se dedicam ao trabalho com a música em sala de aula precisam discutir, trocar ideias e conhecimentos sobre como a aula de música pode dar conta da diversidade musical presente na música dita de consumo, com significância e aproveitamento pedagógico. Em primeiro lugar, acreditamos que a tomada de consciência, por parte dos alunos, acerca das particularidades da música que estão consumindo é fundamental para o aprendizado musical: tanto as particularidades inerentes, que significam a música por meio dos elementos do discurso musical propriamente dito (sintaxe musical), quanto os elementos delineados, que tratam do contexto em que a música insere-se nos diversos grupos sociais, sedimentando as identificações com determinados tipos de música, devem ser levados em consideração nesse processo. (GREEN, 2012).

O papel da escola, nesse caso, seria o de promover a apropriação crítica da mídia pelos alunos, visando “desenvolver novos modos de pensar e se apropriar dos produtos midiáticos, ainda mais considerando o fator de autoidentificação atribuído à música”. (SEBBEN; SUBTIL, 2010, p. 55). Ainda que exista por parte dos alunos certo protagonismo em relação à formação dos seus gostos, a escola é indispensável para o direcionamento e o aproveitamento desse processo (SEBBEN; SUBTIL, 2010).

Em segundo lugar, a abordagem de músicas provenientes da indústria cultural não pode ser rejeitada. Integrar os estilos musicais presentes no cotidiano dos alunos com os que tradicionalmente vêm sendo ensinados na educação formal requer uma

perspectiva muito mais aberta, flexível e democrática, entre cujos objetivos se encontre o de formar cidadãos competentes para apreciar, compreender e avaliar criticamente os estilos musicais que forma parte dos distintos contextos nos quais se desenvolve (família, escola, sociedade, cultura). (QUILES, 2009, p. 74).

Dessa forma, todos os estilos vivenciados pelos alunos no dia a dia poderiam estar presentes em sala de aula, a fim de se trabalhar conteúdos técnico-musicais, senso crítico ou ainda a motivação, promovendo um ensino de música com “um sentido concreto nas vidas dos alunos, aproximando-se do seu cotidiano”. (GALIZIA, 2009, p. 78).

Mesmo no caso da música erudita, a abordagem deve contemplar a promoção de atividades significativas. O uso da música erudita em sala de aula não é, como supostamente

se pensou e ainda se pensa, representativo do conhecimento musical legítimo que deve ser transmitido aos alunos. Algumas tentativas de democratizar o acesso a esse tipo de música sem, contudo, promover meios para a compreensão de seus significados inerentes, pressupondo uma familiaridade anterior (que muitas vezes não existe), pode afastar ainda mais os alunos da música erudita, aumentando suas delineações negativas a respeito da mesma (PEREIRA, 2014, p. 96).

Todos os tipos de música podem e devem ser contemplados em sala de aula. Todavia, cada tipo de música possui práticas autênticas e particulares de produção e de transmissão das informações musicais. O desafio de que o professor de música aborde qualquer estilo musical em sala de aula passa por promover estratégias de ensino que se assemelhem às práticas que são inerentes a cada tipo de música. Principalmente no caso da música popular, que tem sua gênese na aprendizagem informal, a qual envolve a integração entre apreciar, executar, improvisar e compor, privilegiando a criatividade, se a abordagem realizada em sala não der conta desses elementos, correremos o risco de estarmos lidando com “um simulacro, ou com um espectro da música popular em sala de aula, e não com a coisa em si”. (GREEN, 2012, p. 68).

CAPÍTULO II

A TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS

No presente capítulo apresentaremos o referencial teórico que norteia esta pesquisa. Em um primeiro momento, discutiremos os principais aspectos e abordagens da teoria das representações sociais, destacando as contribuições de Moscovici, Jodelet, Abric e Doise para esse campo de estudo. Em seguida, trataremos da abordagem estrutural das representações sociais e da teoria do núcleo central, que são elementos fundamentais de nossa investigação. Concluindo o capítulo, teceremos algumas considerações sobre as aproximações entre representações sociais e música.

2.1 Teoria das Representações Sociais

O trabalho de Serge Moscovici “*La Psychanalyse, son image, son public*”¹², de 1961, é considerado o marco fundamental para o conceito de representações sociais. Nessa obra, o autor descreve como a “população parisiense em fins dos anos cinquenta” (SÁ, 1996, p. 29) passou a entender e aceitar a psicanálise, um conhecimento que embora fosse novo na época, tornou-se assunto circulante na sociedade.

Com esse trabalho, Moscovici (1976, apud ALVES-MAZZOTTI, 1994, p. 61) revela que “sua intenção era redefinir o campo da Psicologia Social a partir daquele fenômeno, enfatizando sua função simbólica e seu poder de construção do real”. Ele considerava que a tradição behaviorista, de uma Psicologia Social centrada no indivíduo ou em pequenos grupos, representava um “obstáculo adicional à expansão dos limites da Psicologia Social”.

Segundo Carvalho e Braz (2012, p. 278), Moscovici inicia seu construto teórico a partir da discussão com as representações coletivas propostas por Durkheim, que considerava a sociedade como “um todo superior às suas partes, como um edifício monumental e hierárquico”, caracterizando a “ausência acerca da definição de sociedade enquanto nossa habitação, enquanto teatro de nossas ações”.

Já no caso das representações sociais, “a exigência explicativa de natureza psicossociológica marca uma importante diferença em relação ao tratamento sociológico anterior, durkheimiano, das representações coletivas”. Ou seja, enquanto as representações coletivas “eram vistas como entidades explicativas nelas mesmas, já que irredutíveis por qualquer análise posterior, as Representações Sociais são tomadas como fenômenos que devem ser eles próprios explicados”. (SÁ, 1996, p. 45).

¹² A psicanálise, sua imagem e seu público.

Em oposição ao conceito de representação coletiva, que sugeria uma “classe muito genérica de fenômenos psíquicos e sociais” (ALVES-MAZZOTTI, 1994, p. 61),

a noção de representação social proposta por Moscovici corresponde à busca desta especificidade, através da elaboração de um conceito verdadeiramente psicossocial, na medida em que procura dialetizar as relações entre indivíduo e sociedade, afastando-se igualmente da visão sociologizante de Durkheim e da perspectiva psicologizante da Psicologia Social da época. (ALVES-MAZZOTTI, 1994, p. 62).

Contudo, o próprio Moscovici (1978, p. 41, apud SÁ, 1996, p. 30) chegou a admitir que “se a realidade das representações sociais é fácil de apreender, não o é o conceito”. Aliás, o autor sempre resistiu em apresentar uma “definição precisa das representações sociais, por julgar que uma tentativa nesse sentido poderia acabar resultando na redução do seu alcance conceitual”.

Uma das primeiras tentativas de definição de Moscovici (1981, p. 182) acerca das representações sociais trata justamente da diferenciação destas com as representações coletivas de Durkheim:

As representações sociais são fenômenos que estão ligados com uma forma especial de se adquirir e comunicar conhecimento, uma forma que cria realidades e senso comum. O meu propósito, ao substituir o coletivo de Durkheim por social foi o de enfatizar essa diferença.

Em uma explicação mais geral, Moscovici (1981) comenta que as representações sociais são um conjunto de conceitos, afirmações e explicações originadas no cotidiano, no decurso de comunicações interindividuais. Elas são equivalentes, em nossa sociedade, aos mitos e sistemas de crença nas sociedades tradicionais; elas podem até mesmo serem vistas como uma versão contemporânea do senso comum.

Sêga (2000, p. 128-129) explica que “em outras palavras, a representação social é um conhecimento prático, que dá sentido aos eventos que nos são normais, forja as evidências da nossa realidade consensual e ajuda a construção social da nossa realidade”. Em uma definição mais detalhada,

a representação é sempre a atribuição da posição que as pessoas ocupam na sociedade, toda representação social é representação de alguma coisa ou de alguém. Ela não é cópia do real, nem cópia do ideal, nem a parte subjetiva do objeto, ela é o processo pelo qual se estabelece a relação entre o mundo e as coisas. (SÊGA, 2000, p. 129).

Essa relação entre sujeito e objeto pode ser entendida a partir de dois aspectos: o perceptivo (presença do objeto) e o conceitual (ausência do objeto). Assim, representar algo é também “refazê-lo à nossa maneira, dando existência, familiarizando-nos com o que não existia para nós, que nos era estranho”. (SUBTIL, 2006, p. 18).

Ainda sobre tal relação, Moscovici (2011, p. 11) afirma o seguinte:

Todas as culturas que conhecemos possuem instituições e normas formais que conduzem, de uma parte, à individualização, e de outra, à socialização. As representações que elas elaboram carregam a marca desta tensão, conferindo-lhe um sentido e procurando mantê-la nos limites do suportável. Não existe sujeito sem sistema nem sistema sem sujeito. O papel das representações partilhadas é assegurar que sua coexistência é possível.

Guareschi (2000, p. 254) explica que ao tratarmos um fenômeno como RS ou como uma possível RS, é possível fazer sobre esse fenômeno as seguintes perguntas: “De que *modo*, ou em que *modelo* comunicacional essa representação está configurada? Por que meio, veículo comunicacional essa representação é trazida até nós?”.

Por modo, o autor entende “a forma, o modelo, o formato, o método, a maneira com a qual a representação se apresenta.” Já o modelo diz respeito ao “canal, o veículo através do qual essa representação seria levada aos ouvintes, telespectadores, leitores, frequentadores de teatro, cinema, etc.” (GUARESCHI, 2000, p. 253).

Segundo Guareschi (2000, p. 255), é “fundamental prestar atenção ao que as pessoas fazem, como se comportam, quais seus hábitos e costumes”, pois as informações assim obtidas são muitas vezes mais importantes e até mesmo contraditórias em relação àquilo que elas dizem.

Em meio ao surgimento das citadas discussões, o trabalho de Denise Jodelet foi determinante para auxiliar na compreensão das questões particulares referentes à teoria das representações sociais. Jodelet pesquisou as RS da loucura em uma pequena cidade do interior da França, na qual a maior fonte econômica e de geração de empregos era um sanatório.

Como principal colaboradora do trabalho de Moscovici, Jodelet “assume a tarefa de sistematização do campo e contribui para o aprofundamento teórico, procurando esclarecer melhor o conceito e os processos formadores das representações sociais”. (ALVES-MAZZOTTI, 1994, p. 65).

Jodelet (2001, p. 22) relaciona as RS com as experiências dos indivíduos, sob um olhar antropológico. A autora acredita que as RS regem as transformações sociais, manifestando-se como fenômenos cognitivos que “envolvem a pertença social dos indivíduos com as implicações afetivas e normativas, com as interiorizações de experiências, práticas, modelos de condutas e pensamento, socialmente inculcados ou transmitidos pela comunicação social, que a ela estão ligados”.

Além disso, Jodelet (2001) também afirma que as RS são formas de conhecimento diferentes do conhecimento científico, mas não menos legítimas, uma vez que exercem

grande importância na vida social e permitem o entendimento dos processos cognitivos e das interações sociais.

De acordo com Sêga (2000, p. 129), para Jodelet as RS têm cinco características fundamentais: a) são sempre a representação de um objeto; b) têm sempre um caráter imagético e a propriedade de deixar intercambiáveis a sensação e a ideia, a percepção e o conceito; c) têm um caráter simbólico e significante; d) têm um caráter construtivo; e) têm um caráter autônomo e criativo.

Sá (1996) menciona dois conceitos fundamentais que dão sentido às RS: a ancoragem, processo pelo qual associamos um novo conhecimento a conhecimentos preexistentes, para facilitar a sua percepção; e a objetivação, processo em que o abstrato materializa-se em uma realidade concreta. Em uma definição geral, o autor explica que

a duplicação de um sentido por uma figura, pela qual se dá materialidade a um objeto abstrato, é cumprida pelo processo de objetivação. A duplicação de uma figura por um sentido, pela qual se fornece um contexto inteligível ao objeto, é cumprida pelo processo de ancoragem. (SÁ, 1996, p. 46).

Em outras palavras, a objetivação é o processo das representações que dá conta de transformar o objeto da representação do abstrato ao concreto. De acordo com Scardua e Souza Filho (2010, p. 374), a objetivação “auxilia na concepção e confere realidade a um objeto/fenômeno, realçando aspectos icônicos e estruturantes dos mesmos”.

A ancoragem, por sua vez, refere-se à “forma com que a representação e o seu objeto se inserem no social, no pensamento já existente e reconhecido” (SCARDUA; SOUZA FILHO, 2010, p. 375), permitindo-nos classificar os objetos/fenômenos. Basicamente, seria a acomodação do novo objeto representado na realidade social já existente, buscando associações que permitam sua explicação/classificação.

Moscovici (1976, apud SÁ, 1996), ao propor uma organização da estrutura das representações, esclarece que a mesma envolve três dimensões: informação, atitude e campo de representação ou imagem. Nessa estrutura de conteúdos, a informação “corresponde aos conhecimentos de que dispõe o grupo a propósito do objeto”; o campo de representação (ou imagem) determina “os aspectos do objeto que serão tomados em consideração pelo grupo”; e a atitude “corresponde à orientação global, positiva ou negativa, do grupo em relação ao objeto.” (DESCHAMPS; MOLINER, 2009, p. 128).

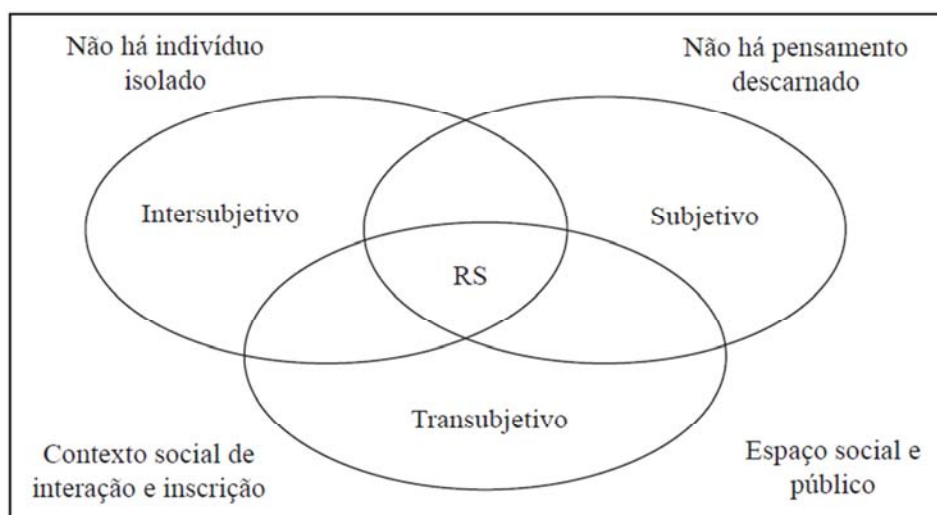
A partir do estudo dessas três dimensões, pensadas por Moscovici (1976) para descrever a organização do conteúdo das representações sociais,

pode-se avaliar a quantidade e a precisão da informação, pode-se estimular o grau de organização desta informação e pode-se perguntar sobre as conotações positivas ou

negativas ligadas a ela. Dispõe-se, portanto, de um modelo operacional que permite descrever e estudar o conteúdo de toda representação social. (DESCHAMPS; MOLINER, 2009, p. 128).

Ao estudar as representações sociais constituídas pelos indivíduos e pelos grupos em espaços concretos da vida, Jodelet (2009) propôs o diagrama exposto a seguir, relativo às esferas de pertencimento das representações sociais.

FIGURA 1: Esferas de pertencimento das representações sociais



Fonte: Jodelet (2009, p. 695).

A autora alerta para o fato de que “os sujeitos devem ser concebidos não como indivíduos isolados, mas como atores sociais ativos, afetados por diferentes aspectos da vida cotidiana, que se desenvolve em um contexto social de interação e de inscrição”. (JODELET, 2009, p. 696).

A noção de subjetividade proposta se refere aos processos individuais, que podem ser cognitivos ou emocionais e se efetuam por meio da experiência de vida. Assim, considera-se que esse tipo de experiência se dá quando o indivíduo “se situa no mundo, em primeiro lugar, pelo seu corpo”, ou seja, “não há pensamento descarnado”. (JODELET, 2009, p. 696).

A esfera do intersubjetivo refere-se às trocas de informações compartilhadas entre os sujeitos, que constituem representações por meio de “elaborações negociadas e estabelecidas em comum pela comunicação verbal direta”. (JODELET, 2009, p. 697). Esse processo representa a possibilidade de criar significações ou ressignificações consensuais acerca de um objeto comum.

De acordo com Jodelet (2009), na esfera da transsubjetividade figuram elementos que estão presentes tanto na esfera da subjetividade quanto da intersubjetividade, envolvendo “tanto os indivíduos e os grupos quanto os contextos de interação, as produções discursivas e

as trocas verbais”. (p. 698). Em outras palavras, a autora faz referência a todos os elementos que são comuns a um mesmo grupo, ou ao “espaço social e público onde circulam as representações provenientes de fontes diversas: a difusão pelos meios de comunicação de massa, os contextos impostos pelos funcionamentos institucionais, as hegemonias ideológicas etc.” (JODELET, 2009, p. 699).

Conforme Machado e Aniceto (2010, p. 352), além de Moscovici e Jodelet, outros dois pesquisadores contribuíram profundamente com o campo de estudo das RS: Willem Doise, que considerou os processos de surgimento e de cognição das representações sociais numa perspectiva sociológica, bem como as condições de “produção e circulação das representações sociais”, e Jean-Claude Abric, que formulou a teoria do núcleo central das representações sociais segundo a abordagem estrutural, a qual será utilizada neste trabalho.

2.2 Abordagem estrutural das Representações Sociais e Teoria do Núcleo Central

De acordo com Sá (1996, p. 62), a abordagem estrutural das RS foi proposta por Jean-Claude Abric em 1976, em sua tese de doutorado intitulada “*Jeux, conflits et représentations sociales*”¹³. O desenvolvimento dessa abordagem contou com a colaboração da equipe de Aix-em-Provence e tem como base a Teoria do Núcleo Central (TNC).

Para Sá (1996, p. 51), a TNC pode ser entendida como uma abordagem complementar à TRS e apresenta caráter mais objetivo, no sentido de “proporcionar descrições mais detalhadas de certas estruturas hipotéticas, bem como explicações de seu funcionamento, que se mostrem compatíveis com a teoria geral”. A TNC parte da hipótese de que

a organização de uma representação apresenta uma característica particular: não apenas os elementos da representação são hierarquizados, mas além disso toda representação é organizada em torno de um núcleo central, constituído de um ou de alguns elementos que dão à representação o seu significado. (SÁ, 1996, p. 62).

Em outras palavras, o NC pode ser considerado “um subconjunto da representação, composto de um ou alguns elementos cuja ausência desestruturaria a representação ou lhe daria uma significação radicalmente diferente à representação em seu conjunto”. (ABRIC, 2001, p. 162). O NC de uma RS desempenha três funções essenciais: determina o significado das RS (função geradora), determina a organização interna das RS (função organizadora) e assegura a estabilidade das RS (função estabilizadora). (ABRIC, 2003, p. 38).

Sá (1996, p. 73) afirma que a representação social é “regida por um sistema interno duplo, em que cada parte tem um papel específico, mas complementar ao da outra”. Tal

¹³ Jogos, conflitos e representações sociais.

sistema é constituído por elementos centrais (NC) e por elementos periféricos. Segundo Cruz e Maia (2011, p. 238), o NC pode ser definido como “mais estável do que o Sistema Periférico, coerente, concreto, consensual e historicamente determinado”, ou seja, é a parte “não negociável da representação; é a raiz da representação, pois é resultante da memória coletiva e das normas do grupo e assegura as funções essenciais do objeto representado”.

Assim, o NC determina o significado, a consistência e a permanência da representação, além de resistir à mudança, considerando-se que “toda modificação do núcleo central provoca uma transformação completa da representação”. (ABRIC, 2003, p. 38). Admitindo o caráter dinâmico das RS, Abric (2001, p. 163) afirma que

uma representação é suscetível de evoluir e de se transformar superficialmente por uma mudança do sentido ou da natureza de seus elementos periféricos. Mas ela só se transforma radicalmente - muda de significação - quando o próprio núcleo central é posto em questão.

Abric (2003, p. 41) esclarece que os elementos do NC não são equivalentes entre si, há uma hierarquia, ou seja, alguns têm maior importância para as RS. Resumindo, podemos dizer que o NC compreende “elementos principais e elementos adjuntos”. Tais elementos são “hierarquizados e podem ser ativados diferentemente, de acordo com a natureza do grupo ou a finalidade da situação”. (ABRIC, 2001, p. 168).

Segundo Abric, os elementos presentes no NC podem ser de duas naturezas: normativos ou funcionais. O autor considera que esses elementos são “hierarquizados e podem ser ativados diferentemente, de acordo com a natureza do grupo ou a finalidade da situação”. (ABRIC, 2001, p. 168).

Os elementos normativos referem-se aos “valores e normas sociais pertencentes ao meio social do grupo”. (MACHADO; ANICETO, 2010, p. 352). De acordo com Abric (2003), são os elementos normativos que regulam os julgamentos e o posicionamento perante o objeto. Os elementos funcionais, por sua vez, referem-se à natureza do objeto de representação e regulam as condutas relativas a esse objeto, ou seja, são elementos com função operatória. A presença desses elementos – os normativos e os funcionais – permite ao núcleo central realizar uma dupla função: de um lado, justifica os julgamentos de valor; e, de outro, possibilita a realização de práticas específicas. (ABRIC, 2003, p. 41).

Enquanto o NC da representação determina seu significado e organização, o Sistema Periférico permite a adaptação à realidade concreta, protegendo o NC, pois consegue “absorver as novas informações ou eventos suscetíveis de colocar em questão o núcleo central”. (ABRIC, 1994b, p. 79-80 apud SÁ, 1996, p. 74-75).

Cruz e Maia (2011, p. 238) afirmam que o Sistema Periférico tem como principal função proteger o Núcleo Central e incorporar “determinados elementos da realidade externa que podem vir a provocar repercussões na estrutura central”. Já Abric (2003, p. 38) indica as cinco principais funções desse sistema: “concretização, regulação, prescrição de comportamentos, proteção do núcleo central e personalização”.

No quadro 3 estão resumidas as principais características do NC e do Sistema Periférico.

QUADRO 3: Resumo das características do NC e do Sistema Periférico das RS

Sistema Central	Sistema Periférico
Ligado à memória coletiva e à história do grupo;	Permite a integração das experiências e histórias individuais;
Consensual; define a homogeneidade do grupo;	Suporta a heterogeneidade do grupo;
Estável, Coerente, Rígido;	Flexível, suporta as contradições;
Resistente à mudança;	Evolutivo;
Pouco sensível ao contexto imediato;	Sensível ao contexto imediato;
Funções: gera a significação da representação; determina sua organização.	Funções: permite a adaptação à realidade concreta; permite a diferenciação do conteúdo; protege o sistema central.

Fonte: ABRIC, 1994 (apud Sá, 1996, p. 74-75).

Na presente pesquisa, adotamos a abordagem estrutural das representações sociais de música, dos estilos musicais e da aula de música por acreditarmos que essa abordagem pode auxiliar na compreensão de como tais representações se organizam e se manifestam na sociedade, em especial nos sujeitos investigados. A determinação de elementos centrais e periféricos das representações, os estudos das correlações entre os elementos do núcleo central e a verificação de elementos hegemônicos nas representações em questão podem ser de grande valia para ações de educação musical, uma vez que permitem compreender uma realidade e, possivelmente, intervir sobre ela com mais propriedade.

Além disso, nos deparamos com uma pequena quantidade de trabalhos que tratam das representações sociais referentes à música utilizando a abordagem estrutural. Pretendemos, portanto, sem qualquer possibilidade de esgotamento do assunto, prestar uma pequena contribuição ao campo da educação musical e das representações sociais.

2.3 Representações sociais e música

O estudo das representações sociais relacionadas a elementos musicais vem sendo objeto de estudo de diversos pesquisadores interessados na educação musical, como Soares (2012), Del-Ben (2012), Subtil, Sebben e Rosso (2012), Westrupp (2012), Duarte (2011),

Scardua e Filho (2010), Duarte e Mazzotti (2006a, 2006b) e Subtil (2005). A Teoria das Representações Sociais, de acordo com Duarte e Mazzotti (2006a, p. 1284-1285),

apresenta significativa contribuição para os estudos da pedagogia geral e das pedagogias específicas, como a da música, uma vez que propicia um tratamento mais adequado dos problemas relacionados com a construção do conhecimento, entre eles o da eficácia do ensino.

Ainda referindo-se às contribuições do estudo das RS para as práticas pedagógicas, Duarte e Mazzotti (2006a, p. 1290) explicam que

a abordagem das representações sociais investiga e apreende os processos e produtos do senso comum, ou seja, dos sentidos comuns aos sujeitos pertencentes a um determinado grupo. Logo, pode ser de grande utilidade na determinação das “concepções prévias” apresentadas pelos alunos e professores na constituição de suas teorias.

Por ser uma disciplina de características muito particulares, a música demanda uma atenção especial de nossa parte no sentido de conhecermos seus aspectos que vão além daqueles do senso comum. Nesse sentido, concordamos com as palavras de Soares (2012, p. 404):

Podemos dizer que o senso comum considera a música como um conhecimento que difere de outros conhecimentos escolares, por exemplo, pois nesses casos existe uma necessidade tácita de obtê-los, não havendo a indagação e a dúvida de sua obtenção tal como ocorre nas disciplinas que compõem a estrutura curricular da educação básica. Visando dotar o conhecimento musical de outras perspectivas, torna-se fundamental intervir nas “verdades” estabelecidas pelo senso comum.

No processo educativo, alunos e professores são também produtores ativos de seus saberes e conhecimentos. Assim, o conhecimento de suas representações é importante para o direcionamento das ações pedagógicas. As representações de música dos alunos podem não ser tão bem estruturadas quanto as representações dos professores, mas são igualmente eficazes para efetivar a coesão grupal (DUARTE; MAZZOTTI, 2006a), que nos interessa em particular neste estudo.

Ao realizarmos um levantamento de pesquisas que investigaram as representações sociais relativas à música, nos deparamos com uma escassez de trabalhos sobre as representações sociais referentes a aspectos da educação musical escolar no viés dos alunos, fato esse que contribuiu para justificar nosso foco de interesse na presente pesquisa. Contudo, constatamos também que alguns autores trazem contribuições significativas para o entendimento das representações sociais de música, estilos musicais e das aulas de música sob o viés de professores, de licenciandos em música e arte, e de pais e alunos.

Del-Ben (2012), ao estudar as representações sociais sobre o ensino de música na educação básica de licenciandos em música, apurou que para os entrevistados ensinar música na educação básica é apenas uma possibilidade entre várias, como atuar em escolas de músicas, projetos sociais, aulas particulares, aulas de “musicalização”, instrumento, percepção, solfejo e harmonia, além de atuar como músicos. Chama atenção a constatação de que o campo de atuação na educação básica é o menos conhecido pelos licenciandos, e isso foi demonstrado pela ocorrência da palavra *diferente* em várias respostas obtidas, no sentido de que “a escola é diferente daquilo que lhes é mais familiar ou mais conhecido: as escolas de música, as aulas particulares, as aulas individuais”. (DEL-BEN, 2012, p. 55).

Segundo os licenciandos, a representação de que ensinar música na educação básica é “diferente” está associada a um objetivo mais amplo, na formação humana em geral, propiciada pelo “desenvolvimento de valores e sensibilidades, como independência, responsabilidade, solidariedade e respeito ao outro, e de habilidades como ‘aprender a refletir’ ou ‘aprender a pensar’, além de ser um espaço de convivência e de desenvolvimento das relações sociais”. (DEL-BEN, 2012, p. 55).

Os licenciandos também consideram que a “música pela música” é importante, e o conhecimento específico deve ser trabalhado nas aulas de música, com o intuito de “desenvolver a parte artística das pessoas”, “ter um senso mais crítico”, além de “incentivar o interesse pela música e fomentar a formação de futuros profissionais”. (DEL-BEN, 2012, p. 56). Todavia, percebe-se que a ideia do ensino da música como atividade desinteressada não se sustenta, tendo em vista que os licenciandos apontam outras finalidades além da “música pela música”.

Outro aspecto pontuado pela autora (DEL-BEN, 2012) é que, para os investigados, a experiência musical está no centro da aula de música, sendo considerada como componente curricular, e a experimentação assume uma importância maior do que a atuação de um professor que “fica só explicando”. Isso reflete a forma como eles próprios aprenderam música, e por isso acreditam na experimentação, principalmente por meio do repertório (DEL-BEN, 2012).

Por último, quando tratam do ensino de música na educação básica, os licenciandos investigados acentuam “a obrigatoriedade do ensino, o tamanho das turmas e as diferenças de habilidades entre os alunos”, e subtraem “os aspectos organizacionais e institucionais da escola e outras diferenças entre os alunos, como as de gênero, cultura, etnia, orientação sexual ou religião” (DEL-BEN, 2012, p. 58), num processo que parece considerar apenas o âmbito da sala de aula, e não da escola como uma instituição de lugar social.

Subtil, Sebben e Rosso (2012) investigaram as representações sociais de professores com formação específica em arte e de licenciandos em música e artes visuais sobre os sentidos atribuídos à arte, a relação arte e sociedade e o trabalho com arte na escola. Os autores constataram diferentes representações por parte dos professores e dos licenciandos.

Os professores com formação específica forneceram respostas relacionadas, em sua maioria, com o ambiente escolar. Nas respostas, destacaram-se as palavras *desenvolver*, *importante*, *criança*, *habilidade* e *aprendizagem*. De acordo com as análises realizadas, para os professores a arte é importante na escola “para desenvolver a potencialidade dos alunos e algumas habilidades; porque relaxa, dá mais vigor e animação a outras disciplinas trabalhadas; porque ajuda na aprendizagem; para desenvolver socialização e atenção; [desenvolvimento] sócioafetivo, cognitivo e motor”. (SUBTIL, SEBBEN; ROSSO, 2012, p. 356).

Os conceitos apreendidos por meio das respostas dos professores demonstram uma interpretação do ensino de artes segundo

uma perspectiva psicologista fortemente ligada aos estágios de desenvolvimento de Piaget como decorrência das inflexões da lei 5.692/71, que instituiu a obrigatoriedade da Educação Artística, tendo nesse autor o principal suporte metodológico ainda hoje presente nas representações dos professores. Dota-se a arte mais de um sentido afetivo, intuitivo e psicomotor, e menos de um conhecimento socialmente instituído e com valor em si. (SUBTIL, SEBBEN; ROSSO, 2012, p. 356).

Já na análise das respostas fornecidas pelos licenciandos, evidenciamos um enfoque “na dimensão social e crítica possibilitada pela formação estética e artística proposta nas licenciaturas”. (SUBTIL, SEBBEN; ROSSO, 2012, p. 356). As palavras que obtiveram maior destaque nas respostas dos licenciandos foram *sociedade*, *crítica*, *pessoa*, *viver*, *transformar* e *humana*. Assim, para os licenciandos a arte é importante “porque mostra outra maneira de ver a realidade, nos torna mais humanos; porque os projetos utilizando arte dentro da sociedade podem gerar sociabilização e inserção cultural, além de ajudar no desenvolvimento crítico, social, emocional, etc.; porque ajuda a formar opiniões, a formar o indivíduo mais crítico; contribui para que os seres humanos se tornem críticos e reflexivos”. (SUBTIL, SEBBEN; ROSSO, 2012, p. 356).

Os autores observaram que, de acordo com as respostas dos licenciandos, o espaço e o sentido da arte na escola não são bem definidos. As RS dos licenciandos são influenciadas por experiências passadas e refletem um sentido da arte na escola voltada ao pretexto e à evasão descompromissada. Nesse caso, a ênfase dada à importância da arte como conhecimento

artístico é uma evidente contraposição ao “*habitus* escolar incorporado historicamente quanto ao ensino de arte”. (SUBTIL, SEBBEN; ROSSO, 2012, p. 357).

Em resumo, as RS sociais encontradas pelos autores são as seguintes: “arte como fruição do belo pelo aporte dos sentidos e pelo exercício da sensibilidade”; “arte como pretexto, como meio para o desenvolvimento, para socialização, para aprendizagem da criança – ideias prioritariamente veiculadas pelos professores”; e “arte como conhecimento artístico, relacionada à sociedade e vivenciada no cotidiano, com potencial de crítica à totalidade social”. (SUBTIL, SEBBEN; ROSSO, 2012, p. 357).

Em um estudo realizado com 20 professores de música atuantes em escolas do município do Rio de Janeiro, Duarte e Mazzotti (2006b) efetuaram uma análise retórica dos discursos sobre música, com o intuito de apreender as representações sociais de música dos professores. As representações identificadas são: música como linguagem, música como vida, e música como força criadora do universo.

As respostas dos professores entrevistados revelaram, ao categorizarem música como linguagem, que “entendem-na como comunicação e expressão dos sentimentos e emoções das pessoas”. (DUARTE; MAZZOTTI, 2006b, p. 61). Segundo os autores, de acordo com a argumentação dos professores, “música e homem não se confundem, pois este tem a autonomia para utilizá-la como veículo de expressão dos seus sentimentos, emoções e para propiciar sua comunicação com o mundo à sua volta”. (DUARTE; MAZZOTTI, 2006b, p. 62).

A representação “música é vida” foi evidenciada em dois sentidos diferentes. Primeiramente, Duarte e Mazzotti (2006b, p. 62) apontam a música como “condição existencial desse grupo [professores] no âmbito social, colocando-a no mundo vivido”. Nesse caso, os professores “tomam a si próprios como o canal corporificante da música”. Em segundo lugar, a música é tomada no sentido sobrenatural, evidenciando uma “tendência holística na construção dos argumentos dos professores, na qual música, mundo e homem são feitos da mesma essência”. (DUARTE; MAZZOTTI, 2006b, p.63).

Oscilando, portanto, entre valores concretos (quando tornada um ente vivo) ou abstratos (quando fundada pelo valor da unicidade), a música “é em si e por si (absoluta), sem limites ou fronteiras no espaço e no tempo, e também é universal, pois se encontra em todas as coisas, na essência dos homens”. (DUARTE; MAZZOTTI, 2006b, p. 65).

Em uma conclusão mais geral, Duarte e Mazzotti (2006b) afirmam que entre os entrevistados ocorreu um forte consenso, no qual predomina o caráter romântico da definição

de música, fazendo com que todas as categorias analisadas se enquadrem na metáfora “música é vida”.

Scardua e Souza Filho (2010) analisaram as representações sociais de música através de elementos gramaticais de músicos e ouvintes da cidade do Rio de Janeiro. Os sujeitos foram questionados quanto à definição de música e os gostos e desgostos para ouvir e produzir música. A análise do conteúdo das respostas foi dividida em três grupos: descritivas/objetivas (baseadas em substantivos), efeitos/usos (prevalência de verbos e expressões) e retóricas (baseadas em advérbios e adjetivos).

A partir da análise das respostas, os autores evidenciaram que, para os entrevistados, “a música é tanto algo substantivo e objetivo quanto algo que se usa e causa efeitos” (SCARDUA; SOUZA FILHO, 2010, p. 378), destacando-se uma forma de substantivação da música ou de suas características.

Aspectos específicos da música foram mencionados (ritmo, melodia, harmonia), sem, no entanto, haver a preocupação “de uma precisão técnica ou uma explicação mais detalhada de sua significação”. (SCARDUA; SOUZA FILHO, 2010, p. 378). A música também foi mencionada como um “meio/forma de algo ou para se fazer alguma coisa”, ressaltando-se o seu caráter de mediação. (SCARDUA; SOUZA FILHO, 2010, p. 378).

Ao falarem sobre a definição de música, os entrevistados encontraram certa dificuldade, optando por citar aquilo que há de mais concreto e objetivo. Os autores consideram, a partir dessa questão, que a música passa a ser muitas vezes um “lugar comum”, e os seus elementos são “comunicados como dados, que, em geral, não precisam de explicação”. (SCARDUA; SOUZA FILHO, 2010, p. 378).

Scardua e Souza Filho (2010) concluíram que a maioria das repostas não mencionou a música como objeto de expressão de sentimentos, emoções ou ideias, mas como a própria expressão, em consonância com os estudos de Duarte e Mazzotti (2006b), podendo, em alguns casos, ser a própria emoção/sentimento. Outra representação de música identificada refere-se a um poder para além do humano, algo sobrenatural. Essa representação também é apontada nos estudos de Duarte e Mazzotti (2006b), que identificaram a representação da música como a “força criadora do universo”.

Scardua e Souza Filho (2010) identificaram ainda a representação de música ligada a efeitos e usos. Essa constatação foi tomada a partir de expressões como “para”, “serve”, “é para”, “me faz”, “nos faz”. Assim, para os autores, a música

passa a ter uma utilidade, pode ser usada para atingir determinados objetivos ou também pode causar determinadas consequências. A música incorpora uma

funcionalidade, que traz consequências sobre as ações realizadas com, sobre e a partir da mesma. As funções da música podem e devem ser algo que tanto indivíduos como grupos podem e devem reconhecer e usar. (SCARDUA; SOUZA FILHO, 2010, p. 79).

Por último, analisando as categorias retóricas, os autores encontraram qualificativos e intensificadores que enfatizam a dimensão atitudinal das representações sociais. A partir disso, apontam que não basta descrever, definir e apontar como as representações sociais se inserem na vida dos indivíduos, “é preciso também emitir valores (positivos ou negativos) e se posicionar em relação à mesma”. (SCARDUA; SOUZA FILHO, 2010, p. 379).

Em uma escola de educação básica de um município do estado de Santa Catarina, Westrupp (2012) investigou como as representações sociais de música se relacionam com as práticas formais e não formais do ensino de música lá desenvolvidas. O autor identificou as seguintes representações hegemônicas evidenciadas na instituição investigada: a escola como objeto de representação, a banda¹⁴ como objeto de representação, a música como conhecimento teórico, a música como conhecimento prático e a música como cultura.

O autor destaca uma relação de proximidade entre as representações de música de todos os participantes da pesquisa (professores, pais, alunos, diretores), suas identidades musicais e as práticas pedagógicas do ensino de música promovidas nas aulas de música e no ensaio da banda. O contexto investigado, segundo Westrupp (2012), apresenta representações sociais de música “tanto consensuais quanto contraditórias”, que favorecem a aproximação entre as práticas formais e não formais de ensino da música.

Ao realizar um estudo com alunos de 9 a 11 anos, Subtil (2005) analisou as práticas musicais e representações sociais decorrentes do processo de socialização a que as crianças são submetidas, sobretudo pelo contato com a mídia. A autora explica que a criação, por parte das crianças, de rótulos, classificações, julgamentos e vinculações, num processo de objetivação, acontece na música pela “associação dos aspectos que lhe são inerentes, elementos que a constituem – o ritmo, a melodia e a letra mixada aos elementos visuais/midiáticos e à *performance* (interpretação)”. (SUBTIL, 2005, p. 66). Forma-se, assim, uma concepção de *música midiática*, que “ancora o significado do que é *música* para as crianças e produz o gosto”. (SUBTIL, 2005, p. 66, grifos da autora).

Essa música, segundo Subtil (2005, p. 69), aciona nas crianças “representações quanto a gêneros, classes e à própria definição de infância” e, nesse sentido, a ação da mídia seja talvez “mais contundente do que na própria imposição de um padrão de gosto musical”. Contudo, a autora ressalta que “as crianças não são consumidoras passivas, pois pensam,

¹⁴ Banda Escolar do Vale.

julgam, opinam e fazem critérios de valor, embora confirmando muitas vezes os preconceitos vigentes na sociedade relativos a gênero, classe, etnia e gerações”. (SUBTIL, 2005, p. 72).

A partir dessa ideia, a autora acredita em um caráter pedagógico da mídia, já que a mesma é utilizada também para a “(in)formação das crianças quase no mesmo *status* das instituições educacionais formais”. (SUBTIL, 2005, p. 72). A escola, portanto, teria a função de preparar essas crianças para as mídias e para a música midiática, ao invés de criticar e ignorar essas vivências (SUBTIL, 2005).

Em um estudo realizado com professores de música do município do Rio de Janeiro, Duarte (2011) revelou, por meio da análise retórica dos discursos, a representação social de “música de qualidade”. Os professores foram indagados a respeito dos tipos de música que conhecem, sobre músicas de sua preferência e sobre o repertório de discos que mais têm em casa. A autora notou o predomínio da música erudita, da MPB (a partir de músicos canônicos), da música folclórica e do mundo, numa evidente “preocupação dos professores em ‘proteger’ seus alunos da música de ‘má qualidade’ – associada à música veiculada pela mídia”. (DUARTE, 2011, p. 65).

Assim, segundo Duarte (2011, p. 65), evidenciou-se que conhecer música, na concepção dos professores, “equivale a ouvir e analisar a pertinência do repertório para o seu uso didático ou mesmo para o uso ou fruição própria”. Constatou-se que a música erudita é a que se destaca na fruição pessoal desses professores, sendo “reservada para momentos especiais ou de introspecção”. (DUARTE, 2011, p. 66). Nesse caso, a música erudita “ancora-se na metáfora *alimento da alma*, núcleo da representação de ‘música de qualidade’. Ou seja, os professores associam a música erudita à vida (alimento) não física (alma), à vida da essência”. (DUARTE, 2011, p. 67, grifos da autora).

Na concepção dos professores investigados, a definição da qualidade musical passa, pois, pela oposição à música veiculada pela mídia, caracterizada de maneira oposta pela quantidade. Assim, “*vale mais o que é raro*” (DUARTE, 2011, p. 68, grifos da autora), definindo-se uma música de valor inquestionável, que enquadra as demais na categoria de ‘não música’. Nesse processo,

é construída a polarização entre música da mídia e música alternativa à mídia, seja ela erudita, popular, folclórica, brasileira ou de outras regiões do mundo, desde que passe pelo ligar da qualidade, dos valores românticos do único, do transcendente e do raro. (DUARTE, 2011, p. 67).

Nesse contexto, cabe uma reflexão a respeito dessa polarização, a qual, segundo a autora, pode ser a possível razão de alguns “desencontros entre professores de música e seus

estudantes”. (DUARTE, 2011, p. 68). Acreditamos que a oposição entre a música de qualidade e a música veiculada pela mídia, na concepção de alguns professores de música, pode ser um fator que vai contra as necessidades e anseios dos alunos da educação básica nos dias de hoje.

No caso específico da música erudita, Soares (2012) acredita que há representações preconceituosas de pessoas que não estão acostumadas a esse tipo de música, principalmente a respeito de ela ser tomada, comumente, como uma música elitista e restrita a pequenos grupos sociais. Segundo a autora,

apesar de ter sido considerada a referência musical digna e legítima para estar presente nas instituições de ensino do país por longos anos, paradoxalmente criou-se um significado de sacralização desse tipo de música que impede a aproximação espontânea daqueles que não se consideram aptos para frequentar os ambientes da música de concerto. (SOARES, 2012, p. 409).

Porém, acreditando que tais representações podem ser modificadas, Soares (2012, p. 409) afirma que “a vivência da música orquestral através de concertos conduzidos de forma acessível tem o potencial de ampliar o universo cultural de um auditório que se encontra distante desse tipo de vivência”. A autora não justifica sua crença pela qualidade da música erudita em detrimento dos demais estilos musicais, mas pela presença da diversidade no universo educativo.

Percebemos, a partir dos estudos mencionados anteriormente, que existem diferentes representações da música, dos estilos musicais e da aula de música por parte de professores e alunos. Poderiam essas diferentes representações ajudar a explicar o sem-número de atividades realizadas nas escolas de educação básica que não representam experiências significativas ao aprendizado musical dos alunos?

Acreditamos que conhecer as diversas representações sociais de música sob o viés dos alunos é uma busca de fundamental importância. O conhecimento dessas representações pode significar um possível ponto de partida das ações pedagógicas, indicando um caminho para que o ensino de música na educação básica possa contribuir para a redefinição e enriquecimento dos conhecimentos referentes à música, de maneira significativa e contextualizada. Nesse contexto, é possível dizer que o trabalho educativo seria o de

auxiliar a apreensão do novo para o estudante como algo que permite rever o que ele representa por música, por exemplo. Não porque se possa pensar em alguma definição/representação de música que seja ‘superior’, mas porque o processo educativo pode evidenciar e enriquecer as dinâmicas de negociação entre as diferentes representações de música na constante interação (afastamento/aproximação) entre os grupos sociais. (DUARTE; MAZZOTTI, 2006a, p. 1292).

Subtil, Sebben e Rosso (2012, p. 359) fazem uma importante consideração a respeito do estudo das representações em questão, ao afirmarem que “o levantamento das RS sobre Arte e ensino de Arte gera informações que, por si só, não fazem sentido quando pensadas na atual prática artístico-educacional desenvolvida nas escolas”. Segundo os autores, mais importante que classificar essas informações é saber onde elas se originam, fato esse que possibilita alterá-las no âmbito da realidade.

CAPÍTULO III

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS, COLETA E ANÁLISE DE DADOS

No capítulo anterior apresentamos o referencial teórico que dá aporte a esta pesquisa. No presente capítulo, abordaremos aspectos que são fundamentais para a condução do processo investigativo. Em um primeiro momento, descreveremos o caráter qualitativo e quantitativo da pesquisa e a abordagem plurimetodológica adotada para a mesma. Em seguida, realizaremos a caracterização das escolas e dos sujeitos envolvidos nesse processo.

Finalizando o capítulo, indicaremos o procedimento realizado para a coleta, tratamento (organização) e análise dos dados, que teve o auxílio dos seguintes *softwares*: SPSS, EVOC, COMPLEX, SIMI E ALCESTE.

3.1 Procedimentos qualitativos e quantitativos

A adoção de procedimentos qualitativos e quantitativos para esta pesquisa justifica-se pelo caráter de seu objeto, o qual carece de ambos os olhares para o seu melhor entendimento e correta interpretação, ou seja, necessita tanto de mensuração quanto de análise.

Assim, os dados estatísticos são relevantes para quantificar a ocorrência das evocações entre os sujeitos pesquisados, necessitando, porém, de análises qualitativas para auxiliar na compreensão do significado das estatísticas obtidas. Nesse sentido, Gamboa (2012, p. 44) faz uma importante ressalva:

Muitas dissertações apresentam dados demais e análises de menos. A simples coleta e tratamento de dados não é suficiente, faz-se necessário resgatar a análise qualitativa para que a investigação se realize como tal e não fique reduzida a um exercício de estatística.

Severino (2007, p. 119) considera que as pesquisas quantitativas ou qualitativas não se referem a uma “modalidade de metodologia em particular”, sendo “preferível falar-se de *abordagem quantitativa, de abordagem qualitativa*”.

Santos Filho e Gamboa (2009) acreditam que as abordagens quantitativa e qualitativa são opções técnicas de pesquisa. Para os autores, é necessário “relativizar a dimensão técnica inserindo-a num todo maior que lhe dá sentido, tomando-a como parte constituída do processo de pesquisa”. (SANTOS FILHO; GAMBOA, 2009, p. 89).

Segundo Richardson (1989, p. 29), o método quantitativo caracteriza-se pelo “emprego da quantificação tanto nas modalidades de coleta de informações, quanto no tratamento dessas através de técnicas estatísticas, desde as mais simples, como percentual,

média, desvio-padrão, às mais complexas, como coeficiente de correlação, análise de regressão, etc.”.

A possibilidade de observação dos diferentes parâmetros numéricos que constituem as variáveis de uma pesquisa, como a comparação e a correlação, por exemplo, é um importante instrumento de análise em uma pesquisa que abrange grande quantidade de dados. Richardson (1989, p. 30) afirma que

Os estudos que procuram investigar a correlação entre as variáveis são fundamentais para as diversas Ciências Sociais, porque permitem controlar, simultaneamente, grande número de variáveis e, através de técnicas estatísticas de correlação, especificar o grau pelo qual diferentes variáveis estão relacionadas, oferecendo ao pesquisador entendimento do modo pelo qual as variáveis estão operando.

Contudo, Gibbs (2009, p. 16) esclarece que os dados quantitativos “têm significado e precisam ser interpretados em análise não apenas para revelar a variedade de temas de que as pessoas estão falando, mas também para reconhecer e analisar as formas como elas enquadram e modelam suas comunicações”.

Nesse sentido, Richardson (1989, p. 38) explica que

O aspecto qualitativo de uma investigação pode estar presente até mesmo nas informações colhidas por estudos essencialmente quantitativos, não obstante perderem seu caráter qualitativo quanto são transformadas em dados quantificáveis, na tentativa de se assegurar a exatidão no plano dos resultados.

A abordagem qualitativa, de acordo com Marconi e Lakatos (2007, p. 269), preocupa-se em “analisar e interpretar os aspectos mais profundos, descrevendo a complexidade do comportamento humano. Fornece análise mais detalhada sobre as investigações, hábitos, atitudes, tendências de comportamento, etc.”.

Segundo Gibbs (2009, p. 17), os procedimentos de análise qualitativa envolvem duas atividades:

Em primeiro lugar, desenvolver uma consciência dos tipos de dados que podem ser examinados e como eles podem ser descritos e explicados; em segundo, desenvolver uma série de atividades práticas adequadas aos tipos de dados e às grandes quantidades deles que devem ser examinadas.

Richardson (1989, p. 39) enumera diversas situações que implicam estudos de conotação qualitativa, dentre as quais destacamos:

1 – Situações em que se evidencia a importância de uma abordagem qualitativa para efeito de compreender aspectos psicológicos cujos dados não podem ser coletados de modo completo por outros métodos devido à complexidade que encerra, 2 – Situações em que observações qualitativas são usadas como indicadores do funcionamento de estruturas sociais.

A respeito das diferenças entre os métodos qualitativo e quantitativo, Richardson (1989, p. 38) esclarece que o qualitativo não se utiliza de um “instrumental estatístico como base do processo de análise de um problema”, não se propondo a “numerar os medir unidades ou categorias homogêneas”.

Além disso, a abordagem qualitativa justifica-se por ser uma “forma adequada para entender a natureza de um fenômeno social”. Assim, “existem problemas que podem ser investigados através de uma metodologia quantitativa, e há outros que exigem diferentes enfoques e, conseqüentemente, uma metodologia de conotação qualitativa”. (RICHARDSON, 1989, p. 38).

Sobre as discussões acerca da dicotomia qualitativo – quantitativo, Triviños (2006, p. 118) argumenta que “toda pesquisa pode ser, ao mesmo tempo, quantitativa e qualitativa”. O autor defende uma correlação entre as duas abordagens, justificada pela dinâmica dos objetos em relação aos fenômenos ocorridos:

Os marxistas afirmam que existe uma relação necessária entre a mudança quantitativa e a mudança qualitativa. E esta, como sabemos, resulta das mudanças quantitativas que sofrem os fenômenos. Mas a qualidade do objeto não é passiva. As coisas podem realizar a passagem do quantitativo ao qualitativo, e vice-versa. (TRIVIÑOS, 2006, p. 118).

Ao discorrerem sobre as possíveis sínteses entre os elementos conflitantes das diferentes abordagens de pesquisa, Santos Filho e Gamboa (2009) esclarecem que uma das possíveis formas de entender a síntese seria a “superação de níveis de um mesmo processo em que é admitida a contradição entre os opostos e a passagem de um para outro”. Assim, as “características quantitativas tornam-se qualitativas e vice-versa, constituindo-se no processo de produção do conhecimento em categorias inseparáveis, embora opostas”. (SANTOS FILHO; GAMBOA, 2009, p. 108).

Richardson (1989, p. 48) aponta contribuições mútuas entre as duas abordagens, ao afirmar que “na análise da informação, as técnicas qualitativas permitem verificar os resultados dos questionários e ampliar as relações descobertas”, enquanto as técnicas estatísticas podem “contribuir para verificar informações e reinterpretar observações qualitativas, permitindo conclusões menos objetivas”.

3.2 Procedimentos plurimetodológicos de coleta e análise

Desde o surgimento da TRS, em 1961, a partir da obra de Moscovici, várias outras pesquisas têm sido realizadas na área, utilizando-se de diversos procedimentos metodológicos. Apesar dessa variedade de procedimentos, é possível afirmar que hoje ainda

não existe uma única metodologia comprovada para estudar a representação social em todas as suas dimensões. (PEREIRA, 1997, p. 49).

Assim, para a caracterização de uma RS faz-se necessária uma série de procedimentos de coleta dos dados e de análise, os quais, embora tenham sua relevância separadamente, mostram-se muito mais eficazes quando combinados, trabalhando de maneira complementar. Ao concluir um trabalho sobre a análise de dados nas representações sociais, Pereira (1997, p. 60-61) explica que

o estudo das representações sociais é plurimetodológico, pelo que a forma como se recolhem os dados e posteriormente se efetuam análises confirmatórias a determinados elementos que as caracterizam não é suportada num único método. Assim, cada método fornece os seus elementos e só através de um conjunto de métodos é possível identificar toda a dimensão das representações sociais.

O próprio Moscovici (2011) declara-se um metodólogo politeísta, e não monoteísta. Para ele, o importante não é priorizar um ou outro método, como se isso fosse garantia de sucesso na empreitada, mas sim chegar ao conhecimento. Spink (2011, p.104) concorda com Moscovici, ao afirmar que “não é a verdade intrínseca de nossos instrumentos que define o rigor e sim a compreensão dos limites de suas possibilidades: em suma, cada método constitui o objeto de estudo de uma maneira particular”.

Moscovici (2011) acredita que “para que uma teoria possa perdurar, é necessário que ela seja suficientemente elástica e complexa”, de modo que seja possível modificar-se conforme a variedade de problemas e de novos fenômenos que se proponha a descrever e explicar. O autor sintetiza sua opinião ao dizer que a TRS “permanecerá criativa por tão longo tempo, o quanto ela souber aproveitar as oportunidades que cada método disponível possa oferecer”. (MOSCOVICI, 2011, p. 12).

Pereira (1997, p. 49), ao comentar sobre a evolução no campo de investigação das RS, esclarece que

as técnicas que no início eram basicamente qualitativas, têm transferido o seu pólo para as quantitativas, quer pela evolução de determinados conceitos matemáticos, quer principalmente pela operacionalização destes em programas informáticos que tornam a tarefa dos investigadores significativamente mais fáceis.

O uso de programas informáticos se faz relevante no presente trabalho, pois envolve uma grande quantidade de dados, coletados por meio de diversas técnicas. O conceito e funcionamento dos *softwares* utilizados serão descritos na sequência deste capítulo.

3.3 Procedimentos de coleta das informações

Entre os meses de junho a novembro de 2013 realizou-se o contato com seis escolas (três públicas e três particulares) da cidade de Ponta Grossa – PR e região, nas quais foram agendadas conversas com os diretores ou pedagogos responsáveis, com o intuito de apresentar a proposta da pesquisa e as condições em que ela se desenvolveria. Nas conversas foram acordados detalhes importantes entre ambas as partes, pesquisador e escola, e a escola recebeu uma carta de apresentação do pesquisador e também uma cópia do questionário a ser aplicado para averiguar a sua adequação antes da aplicação.

Todas as escolas demonstraram-se abertas à pesquisa, e as equipes pedagógicas foram muito solícitas, mostrando bastante interesse em atividades ligadas à música. Inclusive, em uma das escolas públicas, a diretora apresentou uma sala destinada a guardar vários instrumentos musicais recebidos pela escola, mas ainda sem uso devido à falta de profissionais para realizar um trabalho com música. Na ocasião, essa diretora demonstrou considerável interesse em desenvolver um projeto com música que contemplasse os alunos no contraturno.

No mesmo período mencionado, foram aplicados os questionários nas escolas contatadas, de acordo com a disponibilidade de horários e o calendário de cada instituição. O anonimato dos alunos foi preservado, e em todas as turmas houve aceitação por parte deles em participar da pesquisa. No total, 233 alunos responderam ao questionário.

No momento da aplicação dos questionários, em sala de aula, realizou-se uma breve apresentação do pesquisador e do objeto de pesquisa, bem como foram propiciadas aos alunos participantes instruções quanto ao preenchimento do questionário, como seguir a ordem das questões, preencher a escala de atitudes, entre outras. O questionário levou em média 45 minutos para ser preenchido pelos alunos.

3.3.1 Instrumento para coleta de dados: questionário

O questionário aplicado combinou perguntas abertas e fechadas. Richardson (1989, p. 146) esclarece que esse tipo de questionário é frequentemente elaborado pelos pesquisadores, sendo que as perguntas fechadas são “destinadas a obter informações sócio-demográficas do entrevistado (sexo, escolaridade, idade, etc.) e respostas de identificação de opiniões (sim – não, conheço – não conheço, etc.)”, e as perguntas abertas são destinadas a “aprofundar as opiniões do entrevistado”.

No entanto, ambos os tipos de perguntas apresentam vantagens e desvantagens, requerendo assim um planejamento cuidadoso na elaboração do questionário. Richardson

(1989) aponta as principais vantagens das perguntas fechadas: as respostas são fáceis de codificar; o entrevistado não precisa escrever, apenas marca com um 'x' a alternativa de sua escolha; o preenchimento total do questionário é facilitado. Por outro lado, segundo o autor, questões fechadas podem ser incapazes de “proporcionar ao entrevistado todas as alternativas possíveis de respostas”, forçando o entrevistado a “escolher entre alternativas que podem não ajustar-se à sua maneira de pensar”. (RICHARDSON, 1989, p. 147).

Quanto às perguntas abertas, são vantajosas no sentido de “o entrevistado responder com mais liberdade, não estando restrito a marcar uma ou outra alternativa”, fato que auxilia o pesquisador a obter mais informações sobre determinado assunto. Por outro lado, apresentam algumas desvantagens: são de difícil classificação e codificação; algumas pessoas escrevem melhor do que outras, o que pode afetar a análise do assunto a ser questionado; esse tipo de perguntas demanda tempo para a sua resolução, podendo cansar o entrevistado. (RICHARDSON, 1989, p. 148).

Considerando as implicações acima indicadas, elaborou-se um questionário piloto, para verificar se as perguntas estavam bem elaboradas e se as respostas obtidas seriam satisfatórias. Esse instrumento foi utilizado em uma pesquisa exploratória realizada no início de 2013. Severino (2007, p. 126) sugere que o questionário deve ser “previamente testado (pré-teste) mediante sua aplicação a um grupo pequeno, antes de sua aplicação ao conjunto dos sujeitos a que se destina”, tornando possível ao pesquisador “avaliar e, se for o caso, revisá-lo e ajustá-lo”.

Richardson (1989) avalia que o pré-teste do questionário “não deve ser entendido apenas como uma revisão do instrumento, mas como um teste do processo de coleta e tratamento de dados”. De fato, o estudo exploratório realizado foi muito útil para o entendimento dos mecanismos de coleta e, principalmente, do tratamento e interpretação das informações obtidas, redirecionando algumas perguntas que se revelaram mal elaboradas.

Após ajustes em algumas questões, o questionário final ficou composto de quatro partes. A primeira parte continha questões para caracterização dos sujeitos, como sexo, ano de nascimento, moradia, residência, trabalho, renda familiar e hábito religioso, ou seja, informações sócio-demográficas que foram processadas com auxílio do *software* SPSS.

A segunda parte foi elaborada com o objetivo de verificar as representações sociais dos alunos sobre música e sobre estilos musicais, usando a técnica da associação livre de palavras (ALP). Foi solicitado aos alunos que escrevessem cinco palavras ou expressões que melhor definissem música e cinco palavras ou expressões que melhor definissem estilos musicais. Em seguida, os alunos deveriam numerar as palavras ou expressões segundo a

ordem de importância que a elas atribuísem, além de justificar a primeira escolha com uma pequena redação de até cinco linhas. Essa parte foi analisada com auxílio do *software* EVOC, que determina a ordem média de evocação e a frequência de cada palavra ou expressão citada, além de ajudar a determinar os prováveis elementos do núcleo central das representações de música e de estilos musicais. As justificativas das evocações que foram enumeradas na primeira colocação foram analisadas com ajuda do *software* ALCESTE.

A terceira parte do questionário continha questões relacionadas aos hábitos musicais dos alunos, como momentos em que ouvem música, aparelhos por eles usados para ouvir música, se tocam algum instrumento musical ou cantam, se possuem parentes que tocam instrumentos musicais ou cantam, se estabelecem relação da religião com a música e se participam de atividades musicais na escola. Essa etapa da análise também foi processada com o *software* SPSS.

A quarta e última parte do questionário continha questões referentes à música nas escolas, como opinião sobre música como disciplina escolar, se a música faz parte do currículo da sua escola, comparação entre a música e outras disciplinas, peculiaridades a respeito das aulas de música, como seria uma aula de música ideal e futura atuação profissional ligada à música. A análise dos dados fornecidos pelos participantes nessa parte contou com o auxílio dos *softwares* ALCESTE e SPSS.

3.4 Procedimentos de organização e análise das informações

A grande quantidade de informações obtidas por meio dos questionários necessitou do aporte de diversos procedimentos de análise. Visando resultados mais seguros e economia de tempo, foram utilizados alguns *softwares* de apoio: SPSS, EVOC, COMPLEX, SIMI, ALCESTE. Além disso, foram utilizadas técnicas de análise de conteúdo.

3.4.1 Análise pelo SPSS

O SPSS¹⁵ é um pacote estatístico para ambiente operacional Windows, e oferece uma grande variedade de possibilidades de cálculo estatístico e de informes científicos. Conforme Busquerra (2007, p. 5), esse *software* é o “mais utilizado no Brasil e o mais frequentemente citado em artigos científicos das áreas de conhecimento que utilizam a estatística”.

De acordo com o manual do usuário do SPSS (2007, p. 3), o *software* pode “adquirir dados de quase qualquer tipo de arquivo e utilizá-los para gerar informes tabulares, gráficos e

¹⁵ *Statistical Package for Social Sciences.*

diagramas de distribuição e tendências, estatísticas descritivas e análises estatísticas complexas”.

Uma das vantagens interessantes quanto à utilização do SPSS é a possibilidade de comparação entre diversas variáveis, quantitativas ou qualitativas, e o resultado dessas comparações também pode ser demonstrado de diversas formas. Dentre as principais funções do *software*, estão: tabelas de distribuição de frequência, cruzamento de variáveis, análise de correlação, análise de regressão, análise fatorial, entre outras.

O *software* opera basicamente com três tipos de variáveis, a saber: nominais, ordinais e numéricas. As variáveis nominais são aquelas que atribuem códigos numéricos a determinadas características (sexo: 1 – masculino, 2 – feminino; escola: 1 – pública, 2 – particular; etc.). Tais variáveis são importantes no processo de quantificação de grupos ou de subgrupos para comparar sua influência no *corpus* total das informações.

As variáveis ordinais são aquelas que se caracterizam por ordenar os elementos dentro de uma escala. Por fim, as variáveis numéricas são aquelas que quantificam os elementos em questão, expressando-os por valores numéricos.

3.4.2 Análise pelo EVOC

O EVOC¹⁶ é um *software* desenvolvido na França por Pierre Vèrges e colaboradores. Basicamente, é um conjunto de subprogramas que têm o potencial de analisar livres evocações, organizando-as quantitativamente. Além disso, o *software* fornece “relatórios para a contagem das evocações, sugestões de categorias, agrupamentos dos vocábulos e também propicia a construção de uma ilustração com os elementos estruturais das representações”. (PAREDES, 2008, p. 22).

Considerando esse potencial, o EVOC é auxílio importante no entendimento da estrutura das RS, sendo possível identificar o núcleo central e as zonas de periferia dessas representações. Quanto à operação do *software*, considera-se simultaneamente a frequência (f) de ocorrência de cada palavra e a ordem média de evocação (OME), que é a “média ponderada de ocorrência de cada palavra em função da ordem de evocação”. (PAREDES, 2008, p. 23).

Assim, quanto menor for a OME de uma palavra, mais prontamente lembrada ela será. A frequência (f) indica que a palavra foi lembrada mais, ou menos vezes, e é um dado

¹⁶ *Ensemble de Programmes Permettant L'analyse des Evocations* (Conjunto de Programas para Análise de Evocações).

importante para verificar a organização interna das RS, como no caso da correlação de palavras.

O ciclo de operação do EVOC conta com a participação de vários subprogramas. O primeiro subprograma é o *lexique*, que prepara o *corpus* total das evocações para a análise. Em seguida, o *trievoc* permite a visualização do número de palavras diferentes evocadas. O subprograma *nettoie* possibilita a limpeza do *corpus* em análise, “desconsiderando algumas flexões dos radicais das palavras, como por exemplo, a concordância de feminino e masculino, singular e plural”. (VERGÈS, 2002, p. 4). Além disso, permite corrigir erros gramaticais e agrupar palavras que sejam sinônimas entre si.

O *rangmot* “fornece um lista de palavras em ordem alfabética, com sua frequência e ordem média de evocação”. (PAREDES, 2008, p. 23). Nessa etapa é fundamental avaliar o relatório fornecido para verificar se o aproveitamento da análise é satisfatório. Se for satisfatório, procede-se ao *rangfrq*, que distribui as palavras em quatro quadrantes, de acordo com a sua frequência e ordem média de evocação (OME).

Os quadrantes apresentam uma ideia da estrutura das RS. No primeiro quadrante temos os elementos centrais das RS, os quais possuem elevada frequência e baixa OME, ou seja, são os mais prontamente lembrados. Por isso, podemos supor que o possível núcleo central das RS esteja presente nesse quadrante, cujos elementos são os mais resistentes e têm a função de “guardar o significado que o objeto representado tem”. (PAREDES, 2007, p. 38).

O segundo e terceiro quadrantes apresentam elementos menos importantes para as RS, pois se encontram numa zona intermediária de transição. Já no quarto quadrante estão os elementos periféricos, importantes no entendimento das RS, pois é a partir deles que pode ocorrer uma possível “mudança” das RS. Paredes (2007, p. 38) considera que a função desses elementos é “proteger a significação central da representação”.

O quadro 4 traz a representação esquemática dos quadrantes:

QUADRO 4: Representação esquemática dos quadrantes na abordagem estrutural

1º QUADRANTE – Provável Núcleo Central Elementos de pronta evocação e de elevada frequência	2º QUADRANTE – Zona Intermediária Elementos de evocação tardia e elevada frequência
3º QUADRANTE – Zona Intermediária Elementos de pronta evocação e baixa frequência	4º QUADRANTE – Zona de Periferia Elementos de evocação tardia e baixa frequência

Fonte: O autor, 2015.

3.4.3 Análise pelo COMPLEX¹⁷

O COMPLEX é um subprograma do EVOC que permite comparar dois grupos menores provenientes de um mesmo *corpus* de análise, com o intuito de verificar quais palavras são mais significativas para cada um. Essa verificação é importante para observar a participação de determinados subgrupos na constituição da RS, pois nem sempre algumas palavras são significativas em todos os subgrupos.

Contudo, como explica Paredes (2007, p. 38), podem ocorrer casos em que “não surjam especificidades de palavras de um grupo, o que indica um consenso no que respeita a aquelas evocações”.

Para verificar a participação de cada subgrupo na constituição das RS investigadas, dividimos o *corpus* para realizar as seguintes comparações: **a)** alunos do sexo masculino com alunas do sexo feminino; **b)** alunos de escolas públicas com alunos de escolas particulares; **c)** alunos que tocam instrumentos musicais com alunos que não tocam instrumentos musicais; **d)** alunos que têm renda familiar mensal de até três salários mínimos com alunos que têm renda familiar mensal de quatro ou mais salários mínimos; **e)** alunos que têm hábito religioso com alunos que não têm hábito religioso; **f)** alunos que já participaram de atividade musical na escola com alunos que não participaram de atividade musical na escola; **g)** alunos que declararam ter aula de música na escola com alunos que declararam não ter aula de música na escola; **h)** alunos favoráveis a ter aula de música na escola com alunos que não concordam em ter aula de música na escola; **i)** alunos que gostariam de ter música como profissão com alunos que querem seguir outras profissões.

A significância dessas comparações para a constituição das RS investigadas será apresentada no próximo capítulo.

3.4.4 Análise pelo SIMI

O *software* SIMI, a partir de dados fornecidos pelo EVOC, possibilita a construção da árvore máxima de similitude das RS, a qual permite a visualização das conexões entre os elementos que compõem o provável núcleo central das RS. A partir dessa árvore é possível concluir quais elementos têm maior ligação com os demais elementos que compõem as RS, ou seja, quais elementos têm maior poder organizacional na composição de uma RS.

De acordo com Sá (1996, p. 126), a análise de similitude foi inserida no campo das RS por Flament, com colaboração de Vèrges e Degenne, e tornou-se então “a principal técnica de

¹⁷ Subprograma do EVOC usado para “comparar dois grupos, no sentido de verificar quais palavras são mais significativa para ambos”. (VERGÈS, 2002, p. 9).

detecção do grau de conexidade dos diversos elementos de uma representação”. O autor também explica que embora seja basicamente

uma técnica de tratamento dos dados, cuja influência na definição final dos resultados é já determinada, em boa parte, pelos procedimentos de sua coleta, a análise de similitude foi especificamente desenvolvida para adequar-se à construção de objetos de pesquisa em termos de representações sociais. (SÁ, 1996, p. 126).

Alves-Mazzotti (2007, p. 584) explica que a árvore máxima de similitude indica a organização e o poder associativo dos elementos da representação. A autora esclarece ainda que “a força do vínculo entre diferentes elementos é indicada pela espessura das arestas”. Quanto maior for o número de coocorrências entre dois itens, mais próximos estes serão na RS, pois um grande número de sujeitos os tratou da mesma forma (SÁ, 1996).

Sá (1996, p. 131) faz uma importante ressalva a respeito da análise de similitude, ou das técnicas de conexidade entre elementos em geral, ao afirmar que esse método “coloca em evidência apenas uma propriedade qualitativa – a conexidade – desses elementos”. Embora o autor considere a importância de tal método na identificação dos prováveis elementos do NC das RS, enfatiza que “pode-se esperar que outras estratégias, que não uma estrita diferenciação quantitativa, se mostrem mais proveitosas para a efetiva identificação das cognições centrais”. (SÁ, 1996, p. 131).

3.4.5 Análise pelo ALCESTE

O ALCESTE¹⁸, desenvolvido por Max Reinert em 1998, é um *software* que tem o potencial de aplicar procedimentos estatísticos a bancos de dados de texto, tais como “entrevistas, obras literárias, artigos de jornais e revistas, entre outros”. (NASCIMENTO; MENANDRO, 2006, p. 73).

Em suas reflexões acerca da dificuldade de se apreender o sentido, devido ao seu caráter dinâmico e à dificuldade de “acesso ao momento inaugural de um discurso produzido por um sujeito-enunciador”, Reinert (1998) concluiu que o sentido “só pode ser abordado por intermédio das ‘pegadas de passos’ que provém diretamente da atividade coerente de um sujeito-enunciador”. (apud LIMA, 2008, p. 87).

O fato de Reinert acreditar que o sentido dos discursos circulantes pode estar contido no texto, no qual, segundo o autor, residem “traços formais da passagem do objeto, não somente através das significações construídas, representadas, mas também através do que se

¹⁸ *Analyse Lexicale por Context d’un Ensemble de Segments de Texte* (Análise Léxica por Contexto de um Conjunto de Segmentos de Texto).

mostra somente como pegadas de passos” (LIMA, 2008, p. 87), incentivou-o a desenvolver esse método estatístico de análise de dados textuais.

Lima (2008, p. 88) menciona que “a relevância em se utilizar o programa Alceste reside na vantagem de ele detectar e identificar, pela via das classes, os lugares do discurso no qual um sujeito coletivo se manifesta”. No aspecto operacional deste *software*, o objetivo não é calcular o sentido, mas realizar a “organização tópica de um discurso ao colocar em evidência os mundos lexicais”. (NASCIMENTO; MENANDRO, 2006, p. 74).

O mecanismo operacional do ALCESTE é composto por três etapas de procedimento (A, B, e C). Na **etapa A**, o programa realiza uma leitura de todo o texto do *corpus*, o cálculo dos dicionários, o reconhecimento das unidades de contexto inicial (UCI) e a separação das unidades de contexto elementares (UCE). (TEIXEIRA, 2006, p. 121). Em seguida as palavras são agrupadas em suas raízes, para finalmente criar um dicionário de formas reduzidas. (NASCIMENTO; MENANDRO, 2006, p. 74).

A unidade de contexto inicial (UCI) é aquela a partir da qual o programa iniciará a fragmentação. Neste trabalho, trabalhamos com três UCI distintas: uma criada com as justificativas para a palavra que melhor define música, outra para as justificativas da escolha de determinado estilo musical, e uma última para as opiniões sobre a aula de música ideal. As unidades de contexto elementar (UCE) são definidas segundo “critérios de tamanho de texto (número de palavras analisadas) e pontuação”. (NASCIMENTO; MENANDRO, 2006, p. 74). Na **etapa B**, o *software* realiza o cálculo de matrizes de dados e classifica as UCE “em função de seus respectivos vocabulários” (TEIXEIRA, 2006, p. 122), repartindo-as de acordo com “a frequência das formas reduzidas no texto, com a ajuda de matrizes de frequências, que cruzam as formas reduzidas dos *corpus* e as UCE”. (TEIXEIRA, 2006, p. 122).

Em seguida, o *software* realiza a Classificação Hierárquica Descendente (CHD), a qual reparte as UCE em diversas classes de acordo com o vocabulário específico que as constitui. A partir desse ponto, o ALCESTE fornece um dendograma representativo das classes formadas, que permite “uma primeira compreensão das classes obtidas, principalmente pelos seus vocabulários característicos (léxicos).” (TEIXEIRA, 2006, p. 122).

Finalmente, na **etapa C**, ocorrem os cálculos complementares. Nela são formadas as “listas de formas reduzidas associadas a contextos, que correspondem às classes anteriormente formadas e possibilitam a identificação das UCE características de cada classe”. (NASCIMENTO; MENANDRO, 2006, p. 76).

Para a análise no ALCESTE organizamos três bancos de dados distintos. O primeiro contém as justificativas dos alunos para a evocação que melhor definisse música. O segundo

banco de dados contém as justificativas dadas pelos alunos para o estilo musical listado em primeiro lugar. Finalmente, o terceiro banco de dados contém as justificativas dadas pelos alunos para o que seria uma aula de música ideal. Os resultados referentes à análise desses bancos de dados serão apresentados no próximo capítulo.

3.4.6 Análise de conteúdo

Segundo Bardin (2004, p. 27), a análise de conteúdo é um “conjunto de técnicas de análise das comunicações”. Assim, não se trata de “um instrumento, mas de um leque de apetrechos; ou, com maior rigor, será um único instrumento, mas marcado por uma grande disparidade de formas e adaptável a um campo de aplicação muito vasto: as comunicações”. (BARDIN, 2004, p. 23).

Severino (2007, p. 121) define a análise de conteúdo como uma “metodologia de tratamento e análise de informações constantes de um documento, sob a forma de discursos pronunciados em diferentes imagens: escritos, orais, imagens, gestos”. Para o autor, trabalhar com a análise de conteúdo implica “compreender criticamente o sentido manifesto ou oculto das comunicações”.

Richardson (1989, p. 176) comenta que as diferentes definições dadas para a análise de conteúdo concordam ao considerá-la como uma técnica de pesquisa e destaca que, “como tal, tem determinadas características metodológicas: objetividade, sistematização e inferência”.

A análise de conteúdo visa, sobretudo, entender o significado das mensagens contidas nos discursos, as quais podem ser “verbais (orais ou escritas), gestuais, figurativas, documentais”. Vai além de uma análise meramente linguística, procurando “ver o que está por detrás das palavras”, com o objetivo de compreender os problemas “ligados às práticas humanas e a seus componentes psicossociais”. (SEVERINO, 2007, p. 121-122).

Bardin (2004) menciona que a análise de conteúdo de mensagens possui duas funções, que podem ou não dissociar-se: uma heurística, relacionada à descoberta, à tentativa exploratória; e outra de administração da prova, no sentido de verificação das hipóteses levantadas inicialmente.

Essa técnica foi aplicada no sentido de categorizar algumas evocações segundo um significado correlato, e também de criar agrupamentos referentes aos hábitos musicais e relações dos alunos com a aula de música, como será descrito no capítulo seguinte.

3.5 Caracterização das escolas e dos sujeitos

3.5.1 Informações sobre as escolas participantes da pesquisa

A presente pesquisa foi realizada em turmas do 9º ano de escolas da cidade de Ponta Grossa e região, sendo três públicas e três particulares, totalizando 233 alunos. A escolha dessas escolas foi motivada por critérios como: receptividade à pesquisa, facilidade de acesso por parte do pesquisador, disponibilidade de calendário nas escolas, localizações geográficas diversas, entre outros.

A tabela 1 apresenta o perfil das escolas que participaram da pesquisa.

TABELA 1: Perfil das escolas participantes da pesquisa

Escola	Tipo	Localização	Nº de turmas (9º ano)	Nº de alunos entrevistados
A	Pública	Ponta Grossa – PR / Bairro	2	47
B	Particular	Ponta Grossa – PR / Bairro	1	15
C	Particular	Ponta Grossa – PR / Bairro	2	51
D	Particular	Palmeira – PR / Centro	1	32
E	Pública	Ponta Grossa – PR / Bairro	2	33
F	Pública	Ponta Grossa – PR / Centro	2	55
			Total de alunos	233

Fonte: O autor, 2015.

A **escola A** iniciou suas atividades em 1996 e oferece o ensino para as séries finais do ensino fundamental, exclusivamente. Está localizada em um grande bairro da cidade de Ponta Grossa – PR, essencialmente residencial, mas que contém algumas entidades comerciais, industriais e educacionais de destaque, além da proximidade com o campus universitário.

Essa escola funciona nos períodos matutino e vespertino, e possui aproximadamente 280 alunos, distribuídos em oito turmas. Ela apresenta um diferencial por utilizar seis salas ambientes, agrupadas por disciplinas: Língua Portuguesa; Língua Inglesa e Geografia; Educação Física e Educação Artística; História; Matemática; e Ciências. Assim, nesse sistema, “a utilização dessas salas é um sistema de rodízio, no qual os alunos deslocam-se de uma sala para outra, sendo que os materiais, equipamentos e recursos disponíveis das disciplinas permanecem nas mesmas, facilitando assim o trabalho do professor, que é responsável pelo manuseio desses materiais e manutenção da sala”. (PPP, 2006).

A **escola B** é uma escola particular localizada em um bairro residencial da cidade de Ponta Grossa – PR. Fundada em 1986, a instituição oferta atualmente educação infantil e ensino fundamental, e possui apenas nove salas de aula. Adota como diretriz não ter turmas muito numerosas, e tem como proposta pedagógica “romper com posturas pedagógicas e sociais cristalizadas, não pretendendo atender aos interesses de grupos privilegiados, mas a

um grupo de pais e professores preocupados com a formação de homens capazes de pensar por si, críticos e criativos, conscientes de sua coletividade e cidadania”. (PPP, 2008, p. 32).

A **escola C** é uma escola particular localizada em um bairro residencial da cidade de Ponta Grossa – PR. A escola iniciou suas atividades em 1970, e atualmente oferta educação infantil e ensino fundamental (1º ao 9º ano). Fundada a partir de uma congregação cristã, a escola fundamenta seu ensino na cidadania, no respeito e no diálogo, promovendo o cuidado com o meio ambiente e com tudo que dele faz parte. Atualmente proporciona atendimento a aproximadamente 450 famílias de classe média (PPP, 2007).

A **escola D** é uma escola particular localizada na região central do município de Palmeira – PR. Oferta educação infantil, ensino fundamental e ensino médio. A escola conta com dez salas de aula, além de vários outros espaços, como laboratórios, bibliotecas e quadras esportivas. Atende uma comunidade escolar constituída de alunos oriundos das mais diversas regiões da cidade, os quais apresentam um nível socioeconômico médio. A proposta pedagógica da escola contempla o envolvimento de toda a comunidade no processo educativo. A metodologia participativa acontece ao longo do ano letivo. Os professores, a partir dos objetivos regimentais, estruturam um diagnóstico da instituição e estabelecem os objetivos/metasp a serem atingidos junto aos alunos (PPP, 2014).

A **escola E** é uma escola estadual localizada em um bairro residencial da cidade de Ponta Grossa – PR. A escola iniciou suas atividades em 1977, e oferta ensino fundamental (séries finais), ensino médio integrado e alguns cursos técnicos profissionalizantes, funcionando nos turnos matutino, vespertino e noturno. Atualmente, a instituição conta com cerca de 1200 alunos, distribuídos em 37 turmas (PPP, 2006).

A **escola F** é uma escola estadual que oferece ensino fundamental (séries finais), ensino médio integrado e alguns cursos técnicos profissionalizantes. Iniciou suas atividades em 1964, e atualmente conta com aproximadamente 1024 alunos, distribuídos em 38 turmas, nos turnos matutino, vespertino e noturno (PPP, 2010). Pela sua localização próxima ao centro da cidade, a escola atende alunos “dos mais diversos bairros e vilas, constituindo-se assim numa comunidade escolar bem diversificada em termos socioeconômicos e culturais”. A faixa etária dos alunos vai de pré-adolescentes até adultos trabalhadores, e a renda familiar “oscila entre menos de um salário mínimo até seis salários, sendo estes na sua maioria oriundos da renda do casal”. (PPP, 2010).

3.5.2 Informações sobre os sujeitos da pesquisa

A reunião das diversas variáveis obtidas nos questionários possibilitou a construção da tabela 2, que faz uma caracterização inicial do perfil dos alunos investigados:

TABELA 2: Perfil dos alunos investigados

VARIÁVEIS	CATEGORIAS	FREQUÊNCIA	%
GÊNERO	Masculino	112	48,0
	Feminino	121	52,0
	TOTAL	233	100,0
IDADE	13 anos	10	4,3
	14 anos	183	78,5
	15 anos	29	12,5
	16 anos	11	4,7
	TOTAL	233	100,0
REDE DE ENSINO	Pública	135	58,0
	Particular	98	42,0
	TOTAL	233	100,0
MORADIA	Pai e mãe	163	70,0
	Somente mãe	49	21,0
	Somente pai	7	3,0
	Outros	12	5,1
	Não responderam	2	0,9
TRABALHA	TOTAL	233	100,0
	Sim	19	8,1
	Não	212	91,0
	Não responderam	2	0,9
RENDIA FAMILIAR	TOTAL	233	100,0
	1 salário mínimo	16	6,9
	2 salários mínimos	45	19,3
	3 salários mínimos	42	18,0
	4 salários mínimos ou mais	71	30,5
	Não responderam	59	25,3
RELIGIÃO	TOTAL	233	100,0
	Possuem religião	188	80,7
	Não possuem religião	37	15,9
	Não responderam	8	3,4

Fonte: O autor, 2015.

Os dados que constam na tabela 2 revelam o equilíbrio entre alunos do sexo masculino e do sexo feminino, sendo que a maioria deles tem 14 ou 15 anos de idade. Também ocorreu maior participação dos alunos de escolas públicas, que contam com turmas mais numerosas em geral. A maioria dos alunos investigados mora com pai e mãe, não trabalha, possui hábitos religiosos e renda familiar em torno de três ou mais salários mínimos. Estas informações são relevantes para as análises posteriores, pois ajudam no levantamento de algumas variáveis características do grupo de adolescentes em estudo, como gênero, classe social e hábito religioso.

A adolescência, segundo Silva e Lopes (2009, p. 89), é estabelecida legalmente pelo ECA (Estatuto da Criança e do Adolescente) como a faixa etária compreendida entre os 12 anos e os 18 anos incompletos. Contudo, a adolescência não deve ser entendida como uma mera delimitação de idades. A mesma também pode ser caracterizada por

um período de vulnerabilidade física, psicológica e social, que sofre influências de sua cultura e subcultura, da família e dos companheiros, com complexas mudanças para o desenvolvimento do ser humano, constituindo um dos grupos mais sensíveis aos graves problemas na atualidade como fome, miséria, desnutrição, analfabetismo, prostituição, violência, abandono, desintegração familiar. (DAVIM et al., 2009, p. 139)

Frota (2007, p. 155) entende que a adolescência não pode ser compreendida “somente como uma fase de transição” da infância para a vida adulta, devendo ser pensada “para além da idade cronológica, da puberdade e transformações físicas que ela acarreta, dos ritos de passagem ou de elementos determinados aprioristicamente ou de modo natural”. (FROTA, 2007, p. 157). Para o autor, a adolescência precisa ser vista como uma construção social, que nasce das “necessidades sociais e econômicas dos grupos sociais, que lhe constituem como pessoas, enquanto são constituídas por elas”. (p. 157).

Além disso, os adolescentes podem ser entendidos como um grupo com imenso valor de consumo, como argumenta Calligaris (2000), citado por Frota (2007, p. 156). Para o autor, a indústria de consumo “não só absorve como investe em valores e estilos adolescentes, elastecendo mais e mais esta fase e tornando cada vez mais difícil se afastar do desejo adulto da adolescência”. (p. 157).

A observação da renda familiar e da rede de ensino é importante na medida em que estão diretamente direcionadas ao conceito de classe social. Diferentemente de Marx e Weber, Bourdieu utiliza o conceito de classe supondo uma distinção entre classes teóricas e classes concretas ou reais.

As classes teóricas são definidas “a partir de uma avaliação das disponibilidades que indivíduos ou grupos têm das formas básicas de poder (capital)”. (SILVA, 1995, p. 31). Assim, o indivíduo pode ser visto como ocupante de um determinado espaço social, sendo que as classes são grupos que ocupam posições próximas neste mesmo espaço, dependendo de três dimensões de poder: capital econômico, capital social e capital cultural.

Para Bourdieu (1989, p. 135) o campo social é

um espaço multidimensional de posições tal que qualquer posição atual pode ser definida em função de um sistema multidimensional de coordenadas cujos valores correspondem aos valores das diferentes variáveis pertinentes: os agentes distribuem-se assim nele, na primeira dimensão, segundo o volume global do capital

que possuem e, na segunda dimensão, segundo a composição do seu capital – quer dizer, segundo o peso relativo das diferentes espécies no conjunto das suas posses.

Já as classes concretas ou reais “compartilham local de moradia, práticas culturais, estilo de vida, agem em função de seus interesses, etc.”, e o que fazem é legitimado pelo “prestígio, o valor simbólico, que lhe é conferido”. (SILVA, 1995, p. 31). Para Bourdieu (1989), a cultura e o capital cultural são fundamentais na concepção das classes teóricas e das classes reais.

A questão do gênero também pode ser entendida a partir de Bourdieu. Para o autor, as “classes sexuais” são grupos formados a partir de “disposições específicas (capital incorporado)”. Assim, o gênero é

uma variável que interfere na análise de classe, ora como um fator que apresenta uma dinâmica independente (as características comuns aos grupos de gênero atravessam todas as classes sociais produzindo culturas e estratégias específicas); ora como um fator que interage com classe social (cada classe desenvolverá práticas e representações diferentes para os dois sexos). (SILVA, 1995, p. 33).

Para Silva (1995, p. 33), a questão do gênero é um elemento que “atua juntamente com a classe social na explicação de desigualdades sociais”, definindo papéis para o masculino e o feminino na sociedade, que acabam se perpetuando a partir de um capital cultural acumulado com o passar dos anos. No caso da música, os papéis do masculino e do feminino também se fazem presentes a partir das representações dos adolescentes, como será abordado no capítulo seguinte.

CAPÍTULO IV

ANÁLISE DOS DADOS, RESULTADOS E DISCUSSÃO

No capítulo anterior foram apresentados os procedimentos metodológicos que nortearam esta pesquisa. Neste capítulo, serão mostrados os resultados encontrados, obtidos por meio de diferentes formas de análise dos dados coletados. Inicialmente, será realizada uma análise dos hábitos e práticas musicais dos sujeitos de pesquisa, a qual servirá de apoio para o entendimento das RS de música, estilos musicais e aula de música. Em seguida, serão analisadas as RS acima descritas, sendo proposta uma tentativa de aproximação entre as mesmas. Por fim, apresentaremos uma discussão sobre as implicações dos achados de pesquisa para o ensino de música na educação básica.

4.1 Hábitos musicais dos alunos

Considerando fundamental o entendimento dos hábitos musicais dos alunos investigados para o estudo das RS relacionadas à música e acreditando que os conhecimentos trazidos por eles têm grande importância no processo de ensino da música, verificamos nesta investigação questões referentes à vivência cotidiana desses alunos em âmbito extraclasse.

Visando esse entendimento, questionamos os alunos a respeito da sua prática musical, ou seja, indagamos se eles tocavam algum instrumento musical ou cantavam. De forma complementar, perguntamos se os alunos possuíam familiares que praticavam música e pedimos que indicassem quais eram esses familiares, no caso de resposta afirmativa.

Verificamos também os hábitos de escuta e apreciação musical dos alunos, no tocante ao tempo e aos momentos que destinam para tais atividades e, também, aos aparelhos ou veículos de comunicação utilizados para ouvir música. Por fim, investigamos as relações entre música e religião, na opinião dos alunos que declararam serem religiosos.

4.1.1 Práticas musicais

Com o intuito de verificar se os alunos, sujeitos da pesquisa, realizavam algum tipo de prática musical, perguntamos a cada um deles: “Você toca algum instrumento musical ou canta?”, oferecendo as alternativas “sim” ou “não” como respostas. Entendendo a importância da influência familiar nas práticas musicais, também perguntamos: “Você possui algum membro da família que toca instrumento musical ou canta?”, oferecendo novamente as alternativas “sim” ou “não” como respostas. O resumo das respostas é apresentado a seguir, na tabela 3.

TABELA 3: Variáveis relacionadas às práticas musicais dos alunos

VARIÁVEIS	CATEGORIAS	FREQUÊNCIA	%
TOCAM INSTRUMENTO MUSICAL	Sim	86	36,9
	Não	143	61,4
	Não responderam	4	1,7
	TOTAL	233	100,0
FAMILIARES QUE TOCAM INSTRUMENTOS MUSICAIS	Sim	156	67,0
	Não	76	32,6
	Não responderam	1	0,4
	TOTAL	233	100,0

Fonte: O autor, 2015.

A maioria dos alunos participantes da pesquisa (61,4%) declarou não tocar instrumentos musicais ou cantar. Esse é um dado importante para o estudo das RS de música, considerando que a prática musical é um dos caminhos (talvez o mais importante) para a apropriação do significado musical. Entendemos que os adolescentes que tocam instrumentos musicais, cantam, ou que realizam atividades musicais práticas têm uma representação mais consistente de música e, até mesmo, da importância da aula de música na escola, como será retomado adiante.

Realizando um cruzamento de informações com auxílio do *software* SPSS, podemos afirmar que apenas 37,8% dos alunos de escolas públicas e 35,7% dos alunos de escolas particulares afirmaram tocar instrumentos musicais ou cantar. Em uma pesquisa com alunos de mesmo nível escolar, Sebben (2009) constatou que a atividade “tocar” foi mencionada por 12,3% dos alunos de escolas públicas e por 28,8% dos alunos de escolas particulares; a atividade “compor” foi mencionada por 5,9% dos alunos de escolas públicas e por 7,7% dos alunos de escolas particulares; e a atividade “cantar” foi mencionada por 40,1% dos alunos de escolas públicas e por 46,2% dos alunos de escolas particulares.

Nesse contexto, Sebben (2009) concluiu que as práticas musicais são mais presentes no universo dos alunos de escolas particulares, em especial a prática de “tocar”, pois apresentou uma diferença mais significativa em relação às escolas públicas. Para ele, essa cultura é decorrente do capital cultural que é desenvolvido mais cedo nas escolas particulares. Os alunos dessas escolas, portanto, “se familiarizam com os bens culturais mais precocemente, procurando atividades musicais mais elaboradas, como o tocar e o compor”. (SEBBEN, 2009, p. 89). Somado a isso, o autor considera que o acesso a instrumentos musicais e a aulas de instrumento, devido ao maior poder aquisitivo dos pais dos alunos de escolas particulares, é um diferencial que contribui para a prática instrumental entre os alunos dessas escolas.

Nossa pesquisa aponta uma condição de maior equilíbrio nas práticas de tocar ou cantar entre alunos de escolas públicas (37,8%) e particulares (35,7%). Esse resultado mostra-se interessante na medida em que percebemos uma tendência de equiparação entre as práticas musicais de tocar ou cantar entre os alunos desses dois tipos de escolas, bem como a ligeira vantagem dessas práticas pelos alunos de escolas públicas, já que os alunos de escolas particulares teoricamente deveriam ser a maioria, pois têm maior poder aquisitivo para comprar instrumentos e pagar por aulas particulares.

Na tentativa de explicar esse resultado, podemos enumerar alguns outros fatores que podem contribuir para a efetivação do equilíbrio nas práticas musicais: 1 – as escolas particulares geralmente oferecem mais oportunidades de práticas musicais instrumentais e vocais para seus alunos; 2 – os alunos de escolas públicas apresentam um maior interesse por música; 3 – os alunos de escolas particulares apresentam menor aceitação pela música como atividade relevante, por estarem geralmente envolvidos em outras atividades que, teoricamente, podem garantir um futuro melhor (como aulas de línguas, informática, etc.). Essas questões serão discutidas com mais profundidade nas seções seguintes deste trabalho.

A partir de um novo cruzamento de informações realizado com auxílio do *software* SPSS, constatou-se que 41,1% dos alunos e 33,0% das alunas afirmaram tocar instrumentos musicais ou cantar. Esse dado também é relevante para o levantamento das RS de música, uma vez que a prática de tocar um instrumento musical ou cantar parece ser mais inerente aos adolescentes do sexo masculino.

Referindo-se às crianças, Subtil (2005) aponta uma diferenciação entre meninos e meninas nas suas práticas musicais. Para ela, as meninas estão mais disponíveis para as atividades de canto e de dança, sendo que esta última é uma “representação alimentada pela própria mídia” (p. 71). Assim, as diferenças das práticas musicais entre os gêneros podem ser percebidas

nos movimentos corporais diferenciados, meninos mais *hard* – bater na carteira, ritmar com os pés e com as mãos e usar objetos; meninas mais *soft* – dança e requebros; nos desenhos coloridos e floridos das meninas, enquanto os meninos retratam cantores, palcos e instrumentos musicais. (SUBTIL, 2005, p. 71).

A representação da música pelo sexo masculino é alimentada, desde a infância, por elementos relacionados ao “tocar”, como cantores, bandas e instrumentos musicais. Tais elementos são transmitidos, sobretudo, pela mídia, e ajudam a entender a preferência dos adolescentes do sexo masculino por tocar instrumentos ou cantar, ao contrário das adolescentes do sexo feminino, que parecem ter uma visão de música mais ligada ao

“desvelamento, sem pudor, de sentimentos e emoções” (SUBTIL, 2005, p. 71), como será verificado na continuidade deste trabalho.

Apesar do grande percentual de sujeitos pesquisados que declararam não tocar instrumento musical ou cantar (61,4%), verificamos que 67,0% dos alunos afirmaram possuir familiares que realizam tais práticas. Assim, constatamos que o contato com as práticas musicais (tocar instrumentos musicais ou cantar) ocorre, indiretamente, por meio dos familiares, possibilitando aos adolescentes ouvir e conhecer um pouco as características físicas e sonoras de diversos instrumentos.

No caso de resposta positiva para familiares que praticam música, pedimos aos alunos que mencionassem quais seriam esses familiares. Após uma análise do conteúdo de todas as respostas dadas, estabelecemos uma divisão nas seguintes classes, seguindo critérios de proximidade familiar: 1 – apenas o próprio aluno; 2 – pais e irmãos; 3 – tios, avós, primos e sobrinhos; 4 – namorado(a), cunhado(a), sogro(a), padrinho/madrinha; 5 – diversos. As estatísticas concernentes à distribuição das classes foram obtidas com auxílio do *software* SPSS, e são apresentadas na tabela 4.

TABELA 4: Familiares que tocam instrumentos musicais ou cantam

CATEGORIAS	FREQUÊNCIA	%
Não têm, não responderam	78	33,5
Apenas o próprio aluno	3	1,3
Pais e irmãos	35	15,0
Tios, avós, primos e sobrinhos	80	34,3
Namorado(a), cunhado(a), sogro(a), padrinho/madrinha	3	1,3
Diversos	34	14,6
TOTAL	233	100,0

Fonte: O autor, 2015.

Cerca de um terço dos alunos (33,5%) afirmou que não tem parentes que tocam instrumentos musicais ou cantam. Já a grande maioria dos alunos mencionou que tem parentes que tocam instrumentos musicais ou cantam, divididos em diversos graus de parentesco, com destaque para pais e irmãos (15,0%), e para tios, avós, primos e sobrinhos (34,3%), o que dá a entender que a prática musical, de maneira direta ou indireta, faz parte da vida desses alunos em sua convivência familiar.

A partir da soma de todas as parcelas que apontam para algum tipo de familiar que toca instrumento musical ou canta, podemos perceber que cerca de dois terços dos alunos investigados recebem algum tipo de influência musical por meio de suas famílias, fato de grande interesse para este estudo, pois tal influência contribui significativamente para a constituição das RS aqui investigadas (música, estilos musicais e aula de música).

De acordo com Jodelet (2001, p. 22), as representações sociais “associam o pertencimento social dos indivíduos às implicações afetivas e normativas, às interiorizações das experiências, das práticas, dos modelos de conduta e de pensamento, socialmente inculcados ou transmitidos pela comunicação social, que aí estão ligados”. No caso das práticas musicais, essas representações são constituídas, além de outras esferas, no âmbito familiar.

Outra conclusão importante a partir dessa verificação é que os alunos já possuem uma série de vivências e experiências musicais anteriores à escola, muitas vezes advindas de suas próprias práticas musicais ou das práticas de seus familiares, e não são, portanto, *tabula rasa* em se tratando de conhecimento musical. Esse conhecimento apenas não é sistematizado, caracterizando-se como um conhecimento que deriva das práticas e hábitos dos adolescentes, e não do estudo formal.

Pensando no âmbito escolar, o conhecimento delineado (GREEN, 2012) de música deve ser tomado como referência para o ensino da música, ao invés de ser ignorado pelos professores. As práticas musicais realizadas pelos adolescentes fora da sala de aula e as experiências familiares com música são importantes na medida em que ajudam na compreensão desses adolescentes enquanto participantes ativos na construção de seu próprio conhecimento musical.

4.1.2 Hábitos de apreciação musical

Com o propósito de investigar como os sujeitos da pesquisa apreciam e se apropriam da música, questionamos os mesmos a respeito de alguns hábitos de escuta musical e também a respeito dos principais meios pelos quais eles ouvem música. Tal investigação se faz importante na medida em que entendemos que esses elementos ajudam a explicar como as RS pesquisadas neste trabalho se originam e se manifestam.

Inicialmente, trataremos dos hábitos de escuta musical. Os alunos responderam à seguinte questão: você ouve música quando? Foram fornecidas a eles seis situações diferentes: correndo ou caminhando, fazendo tarefa doméstica, trabalhando, lendo ou estudando, em shows ou concertos, em um tempo reservado somente para isso. Para cada situação, os alunos escolheram entre as opções “sempre”, “algumas vezes”, “raramente” e “nunca”.

A tabela 5 apresenta o resumo estatístico, em percentuais, das respostas dadas pelos alunos para a questão anteriormente mencionada.

TABELA 5: Hábitos de escuta musical dos investigados

Ouve música	Sempre	Algumas Vezes	Raramente	Nunca	Não responderam
Correndo ou caminhando	28,8%	41,2%	15,0%	11,2%	3,9%
Fazendo tarefa doméstica	52,8%	23,6%	12,0%	4,7%	6,9%
Trabalhando	16,3%	21,5%	19,3%	34,8%	8,2%
Lendo/estudando	15,9%	24,5%	25,8%	29,6%	4,2%
Em shows ou concertos	28,8%	25,8%	21,0%	18,5%	6,0%
Em um tempo reservado somente para isso	47,2%	29,2%	12,9%	8,6%	2,1%

Fonte: O autor, 2015.

Observando a tabela 5, podemos perceber características relevantes do hábito de ouvir música dos adolescentes investigados. O hábito de ouvir música correndo ou caminhando, segundo os alunos, é bastante frequente: 41,2% responderam que ouvem música dessa maneira algumas vezes. Além disso, 28,8% dos alunos responderam que sempre ouvem música correndo ou caminhando.

A priori, entendemos que a presença da música nas atividades físicas, ou até mesmo nas caminhadas normais do dia a dia, é um elemento motivacional na vida dos adolescentes. Assim, a apreciação da música nesses momentos, a partir de aparelhos móveis de reprodução sonora (Ipod, mp3, mp4, celular, entre outros), é uma atividade que distrai e entretém os adolescentes, proporcionando a eles maior prazer ao realizarem as atividades descritas. Nesse sentido, além de elemento motivacional, é também um elemento terapêutico (SCARDUA; SOUZA FILHO, 2010, SEBBEN; SUBTIL, 2010). A apreciação musical interessada, contudo, não é o foco principal nessas situações.

O hábito de ouvir música fazendo tarefas domésticas é, segundo os alunos, predominante: 52,8% dos investigados responderam que sempre ouvem música enquanto estão realizando tarefas domésticas. No que diz respeito a esse hábito, percebemos uma maior tendência para alunos de escolas públicas (63,0%), em relação aos alunos de escolas particulares (38,8%); e também para as alunas (65,3%), em relação aos alunos (39,3%).

Nesse contexto, a música é entendida também como atividade secundária, utilizada para motivar a realização das tarefas domésticas com maior prazer. A predominância de alunos de escolas públicas e das alunas nesse hábito tem a ver, em primeiro lugar, com as condições socioeconômicas dos alunos de escolas públicas, que precisam com frequência ajudar na realização das citadas tarefas, suprimindo muitas vezes a ausência dos pais. Em segundo lugar, a realização das tarefas domésticas geralmente é vista, em nossa sociedade, como uma atividade relacionada ao sexo feminino. Interessa-nos, sobretudo, o fato de que os

mencionados alunos têm um contato mais frequente com a música nesses momentos, o que ajuda a entender suas RS de música.

Segundo os alunos, não é frequente o hábito de ouvir música enquanto estão trabalhando: 34,8% deles responderam que nunca escutam música nessa situação. Dos alunos que afirmaram que nunca ouvem música trabalhando, constatou-se a predominância de alunos de escolas particulares (38,8%), em relação a alunos de escolas públicas (31,9%); e das alunas (38,5%), em relação aos alunos (30,4%).

O trabalho aqui representa diversas instâncias, podendo ser, além do trabalho formal, o trabalho escolar ou o trabalho doméstico, considerando-se que a grande maioria dos jovens (praticamente 91,0%) afirmou não possuir um trabalho formal. Assim, ao dizer que não ouve música enquanto trabalha, a maioria dos adolescentes reforça o caráter secundário, de distração e entretenimento dado à música, pois o trabalho, considerado como algo “sério” e dotado de responsabilidades, não pode ter a atenção dividida com a música. Nesse sentido, percebemos a predominância de alunos de escolas particulares, evidenciando uma associação ainda maior de que o trabalho é mais importante do que a música.

Quanto ao hábito de ouvir música lendo ou estudando, 29,6% dos alunos responderam “nunca”. Destes, predominam os alunos de escolas particulares (32,6%), em relação aos alunos de escolas públicas (27,4%); bem como as alunas (33,0%), em relação aos alunos (25,9%). Tais dados confirmam os anteriores, pois o estudo e a leitura, considerados também atividades “sérias”, não são associados a momentos de distração, nos quais a música poderia estar presente. A predominância de alunos de escolas particulares, que têm, desde sua infância, a concepção da importância do estudo para “ser alguém na vida”, a partir de disciplinas mais decisivas como matemática, física, química, em detrimento das artes, corrobora os dados da questão anterior.

O hábito de ir a shows ou concertos ficou bem distribuído entre as opções “sempre”, “às vezes”, “raramente” e “nunca”, sendo que a primeira predomina ligeiramente sobre as demais, com 28,8% dos alunos. Considerando-se as respostas mais frequentes em cada classe, 31,8% dos alunos de escolas públicas responderam que sempre vão a shows ou concertos, enquanto 34,7% dos alunos de escolas particulares responderam que vão a shows ou concertos algumas vezes; 31,2% dos alunos responderam que sempre vão a shows ou concertos, enquanto 31,4% das alunas responderam que vão a shows ou concertos algumas vezes.

Esse dado é interessante, na medida em que percebemos que os alunos de escolas públicas frequentam mais shows e concertos do que os alunos de escolas particulares. Isso

revela uma tendência de os alunos das escolas públicas considerarem a música como uma atividade importante em suas vidas. Também percebemos a maior participação dos adolescentes do sexo masculino nessas atividades musicais.

Uma possível explicação para a maior participação de alunos de escolas públicas em shows e concertos é a grande quantidade de eventos dessa natureza que ocorrem na cidade de Ponta Grossa, em espaços que comportam grande quantidade de pessoas como o Centro de Eventos da cidade, o Parque Ambiental, praças, teatros, nos quais em muitas vezes os espetáculos são gratuitos.

Quase a metade dos alunos (47,2%) respondeu que sempre tem um tempo reservado apenas para ouvir música. Na prática desse hábito, predominam os estudantes de escolas públicas (50,4%), em relação aos estudantes de escolas particulares (42,3%); bem como as alunas (52,3%), em relação aos alunos (41,1%). Esses dados revelam que o hábito de ouvir música exclusivamente, como atividade principal, é mais presente em alunos de escolas públicas, o que vem corroborar os dados da questão anterior, e também é mais frequente entre as alunas.

De maneira geral, podemos considerar que o hábito de escuta musical dos adolescentes se faz presente com frequência nas tarefas cotidianas, como caminhar ou correr, realizar tarefas domésticas, etc., mas não é frequente nas tarefas consideradas importantes, como ler, estudar e trabalhar. Configura-se assim um sentido de utilização da música como distração e entretenimento que auxilia na realização das tarefas corriqueiras. Esse sentido foi apontado também por outras pesquisas, como as de Sebben (2009), Sebben e Subtil (2010), e Scardua e Souza Filho (2010).

Para Scardua e Souza Filho (2010, p. 378), há uma “tendência em se definir a música como um meio/forma de algo ou para se fazer alguma coisa, ressaltando-se um caráter de mediação da música”. Sebben e Subtil (2010, p. 54), ao tratar do contexto dos adolescentes, acreditam que a função de diversão ou entretenimento “pode ser entendida em uma perspectiva que reconhece a música como algo utilitário, assim como acontece com a função terapêutica”. Essa concepção dos alunos é decorrente de práticas na escola que se apropriam de sentidos extraescolares da música, utilizando-a para fins recreativos e de entretenimento (SEBBEN; SUBTIL, 2010).

Todavia, os resultados apontam também que os adolescentes são interessados pela apreciação exclusiva da música, principalmente os alunos de escolas públicas. Os adolescentes do sexo masculino parecem apresentar uma maior predisposição às práticas musicais, enquanto as adolescentes têm como hábito mais frequente ouvir música, nas mais

diferentes situações. Essas conclusões parciais serão retomadas e aprofundadas nas seções seguintes.

A seguir, analisaremos os meios pelos quais os adolescentes apreciam música. Questionamos os alunos a respeito de sua apreciação musical, apresentando as seguintes opções: televisão, rádio, CD, vinil, DVD, Mp3, Mp4, Ipod, música ao vivo, internet e celular. Para cada meio de apreciação musical os alunos escolheram a frequência com a qual os mesmos são utilizados: “sempre”, “algumas vezes”, “raramente” ou “nunca”.

A tabela 6 apresenta o resumo estatístico, em percentuais, das respostas dadas pelos alunos com relação aos meios pelos quais apreciam música.

TABELA 6: Meios de apreciação musical dos investigados

Ouve música por meio de	Sempre	Algumas Vezes	Raramente	Nunca	Não responderam
Televisão	17,6%	36,1%	28,3%	11,6%	6,4%
Rádio	35,2%	33,5%	18,0%	8,6%	4,7%
CD, Vinil, etc.	24,9%	31,8%	21,9%	14,2%	7,3%
DVD	27,5%	32,2%	25,3%	9,4%	5,6%
Mp3, Mp4, Ipod	35,2%	18,9%	15,9%	21,9%	8,1%
Música ao vivo	11,6%	30,0%	34,8%	17,2%	6,4%
Internet	69,5%	20,6%	4,3%	1,7%	3,9%
Celular	82,8%	12,9%	1,7%	1,3%	1,3%

Fonte: O autor, 2015.

Ao observar a tabela 6 é possível perceber que todos os meios indicados são explorados pelos adolescentes investigados. A televisão é mencionada por 36,1% dos sujeitos como um meio pelo qual eles ouvem música algumas vezes. Considerando-se as respostas mais frequentes em cada classe, 33,3% dos alunos de escolas públicas e 39,8% dos alunos de escolas particulares afirmaram ouvir música pela televisão algumas vezes, bem como 29,5% dos alunos e 42,1% das alunas.

Um pouco mais de um terço dos investigados (35,2%) respondeu que o hábito de ouvir música pelo rádio está sempre presente. Considerando-se as respostas mais frequentes em cada classe, 38,5% dos alunos de escolas públicas responderam que sempre ouvem música pelo rádio, enquanto 39,8% dos alunos de escolas particulares responderam que ouvem música pelo rádio algumas vezes; 36,6% dos alunos responderam que ouvem música pelo rádio algumas vezes, enquanto 47,9% das alunas responderam que sempre ouvem música pelo rádio.

Quanto ao hábito de ouvir música em CDs, discos de vinil e similares, a resposta mais frequente foi “algumas vezes”, correspondendo a 31,8% dos sujeitos. Considerando-se as respostas mais frequentes em cada classe, 31,1% dos alunos de escolas públicas responderam

que ouvem música por esses meios sempre ou algumas vezes, enquanto 32,6% dos alunos de escolas particulares ouvem música por esses meios algumas vezes ou raramente; 32,1% dos alunos e 31,4% das alunas responderam que ouvem música por esses meios algumas vezes.

O hábito de apreciar música algumas vezes por meio de DVDs foi mencionado por quase um terço dos alunos (32,2%). Considerando-se as respostas mais frequentes em cada classe, 39,3% dos alunos de escolas públicas afirmaram que sempre ouvem música por meio de DVDs, enquanto 40,8% dos alunos de escolas particulares disseram que raramente ouvem música por meio de DVDs; 31,3% dos alunos e 33,0% das alunas citaram que ouvem música por meio de DVDs algumas vezes.

Pouco mais de um terço dos alunos (35,2%) mencionou que sempre ouve música por meio de Mp3, Mp4 ou Ipod. Considerando-se as respostas mais frequentes em cada classe, 37,0% dos alunos de escolas públicas e 32,6% dos alunos de escolas particulares mencionaram que sempre ouvem música por esses meios, bem como 33,9% dos alunos e 36,4% das alunas.

A música ao vivo configura-se como o hábito menos frequente no cotidiano dos alunos dentre todos os listados. A resposta mais mencionada foi “raramente”, com 34,8% de frequência. Considerando-se as respostas mais frequentes em cada classe, 31,8% dos alunos de escolas públicas falaram que ouvem música ao vivo algumas vezes, enquanto 44,9% dos alunos de escolas particulares mencionaram que raramente ouvem música ao vivo; 35,7% dos alunos e 33,9% das alunas afirmaram que raramente ouvem música ao vivo.

Mais de dois terços dos alunos (69,5%) mencionaram que sempre apreciam música pela internet. Considerando-se as respostas mais frequentes em cada classe, 63,7% dos alunos de escolas públicas e 77,6% dos alunos de escolas particulares afirmaram que sempre ouvem música pela internet, bem como 66,1% dos alunos e 72,7% das alunas.

A grande maioria dos alunos (82,8%) mencionou que o hábito de ouvir música pelo celular está sempre presente. Considerando-se as respostas mais frequentes em cada classe, 86,7% dos alunos de escolas públicas e 77,6% dos alunos de escolas particulares disseram que sempre ouvem música pelo celular, bem como 75,0% dos alunos e 90,1% das alunas.

É possível perceber que os hábitos de escuta musical hoje são multifacetados, distribuídos entre os diversos meios disponíveis para apreciação da música. O espaço e o tempo reservados exclusivamente para a apreciação musical, o hábito de “sentar para ouvir música”, muito frequente nas décadas anteriores, atualmente estão configurados em um mecanismo de apreciação que acompanha o ouvinte aos lugares em que ele vai. A apreciação

musical se mobilizou e, principalmente por meio do celular e da internet, está presente no cotidiano dos adolescentes.

Em sua pesquisa com adolescentes de mesma faixa etária e nível escolar, Sebben (2009) constatou que o rádio foi o meio de apreciação musical mais apontado (79,9%), seguido da Internet (61,2%) e da TV (52,0%). Nesta pesquisa, constatamos uma nova configuração de posições, na qual o celular assume a primeira posição, seguido de internet, rádio e MP3, MP4, e Ipods. É possível notar, portanto, que a apreciação da música atualmente tem maior adesão nos aparelhos móveis (podemos considerar principalmente os celulares com acesso à internet), em detrimento da TV, de discos e de música ao vivo.

Quanto aos meios de apreciação musical, os dados apontam para uma maior participação do sexo feminino em todos os meios mencionados, com exceção da música ao vivo, o que corrobora os resultados apontados pela análise dos hábitos de escuta musical, nos quais o sexo feminino predomina em praticamente todas as situações, exceto em ir a shows ou concertos. A TV e a Internet são os principais meios pelos quais os adolescentes de escolas particulares ouvem música, enquanto rádio, CDs, DVDs, MP3, Mp4, Ipods, música ao vivo e celulares são mais utilizados por adolescentes de escolas públicas.

Podemos concluir, mesmo que parcialmente, que as mídias e seus respectivos meios de transmissão (principalmente por meio dos aparatos tecnológicos móveis) são também campos de gênese das RS relacionadas à música, e contribuem de maneira decisiva para a objetivação dos conhecimentos musicais na atualidade, pois informam mais sobre música aos adolescentes do que a própria família ou escola (SUBTIL, 2005).

4.1.3 Música e religião

Questionados sobre seu hábito religioso, 188 alunos (80,7%) responderam que têm hábito religioso, enquanto 37 alunos (15,9%) responderam que não possuem religião e apenas oito alunos (3,4%) não responderam à questão. Considerando-se as respostas mais frequentes em cada classe, 78,5% dos alunos de escolas públicas e 83,7% dos alunos de escolas particulares declararam ter hábito religioso, bem como 77,7% dos alunos e 83,5% das alunas.

Tendo constatado que a maioria dos alunos declarou possuir religião, procedemos à análise das justificativas dadas pelos mesmos para a questão: “Qual é a relação da música com a sua religião?”. Analisando o conteúdo das justificativas, formamos algumas classes que representam respostas dadas com sentido semelhante. A tabela 7 apresenta o percentual de cada classe de respostas, calculado com o auxílio do *software* estatístico SPSS.

TABELA 7: Relação entre música e religião na opinião dos sujeitos da pesquisa

Categorias	f	%
Presente nas igrejas em cânticos e hinos, nas missas e cultos	54	23,2
Música Gospel	22	9,4
Minha religião não proíbe nenhum estilo musical	4	1,7
Minha religião não vê com bons olhos certos estilos musicais	3	1,3
Louvar a Deus, transmitir e entender a Sua palavra, expressar a fé	34	14,6
Cativar e atrair pessoas para a igreja, animar as celebrações, divertir	5	2,1
Aprender música	2	0,9
Gosto, acho boa, importante	15	6,4
Não gosto	8	3,4
Não tem relação com a minha fé	28	12,0
Não responderam	58	24,9

Fonte: O autor, 2015.

Uma considerável parcela dos alunos (23,2%) declarou que a principal relação entre a sua religião e a música é a presença desta nas igrejas em cânticos e hinos, nas missas e cultos. Assim, a música assume uma função essencial nas celebrações religiosas, pois, segundo os alunos, sempre há momentos destinados aos cânticos religiosos.

Em todas as reuniões da minha igreja são cantados os cânticos. Em um dia de reunião, cantamos três cânticos: um no começo, um no meio e um no final. (suj_48).

A música está presente em toda missa ou culto. (suj_71).

[A relação é] muito boa, pois em eventos religiosos, missas, novenas, etc. ela sempre está inclusa. (suj_212).

Outra importante relação entre música e religião, citada por 9,4% dos alunos, é a música gospel, que atualmente se faz muito presente nas mais diversas religiões, sobretudo na católica e na evangélica, e que se apresenta como um mercado musical promissor, o qual tem ganhado destaque nos veículos de comunicação, principalmente na TV, que promove os discos, DVDs e shows de diversos artistas.

Pela forte ligação desse estilo musical com algumas religiões, uma parcela dos alunos afirma gostar de ouvir músicas gospel, uma vez que elas apresentam algumas qualidades particulares que despertam a atenção e o interesse por parte dos adolescentes.

Adoro ouvir músicas gospel, acho que inspiram a gente. (suj_8).

A música gospel, que hoje agita as igrejas do mundo. (suj_77).

Muitas músicas religiosas são muito boas de ouvir, muitas delas tem até a batida do rock. (suj_159).

Gospel, as mais animadas, tem umas com letras legais. (suj_178).

Atualmente, a música gospel está inserida no mercado fonográfico com grande força, e a realização de shows desse estilo musical é bastante presente no Brasil. Além disso, as

produtoras e os artistas gospel têm utilizado uma linguagem sonora muito similar à música pop, o que ajuda muito a atrair a atenção dos adolescentes.

Alguns alunos mencionaram que a sua religião não proíbe nenhum tipo de estilo musical (1,7%). Já outros (1,3%) afirmaram que sua religião não aceita determinados estilos musicais, sobretudo o rock.

Não é questionado em nada, não é proibido. (suj_218).

Não condenam os estilos. (suj_208).

Eu acho que não tem nada a ver religião e música, pois a religião proíbe escutar músicas sertanejas, funk, etc. (suj_195).

Minha religião acha que a música que eu escuto é do demônio, porém não sou muito religioso. (suj_75).

Em algumas comunidades, como menciona Ferreira (2006), citado por Quadros Junior e Lorenzo (2013, p. 46), “expressões culturais que possam despertar nas pessoas a inclinação para valores e hábitos indesejáveis – como, por exemplo, o consumo indiscriminado do álcool, tabaco e drogas ilícitas e a prática libertina do sexo – são amplamente refutadas por comunidades onde a presença religiosa é marcante”.

Percebemos a interferência da prática religiosa sobre os hábitos de escuta de alguns alunos, pois certos estilos são considerados impróprios, sendo até mesmo recomendado que não sejam ouvidos pelos componentes de algumas religiões. Nesse contexto, destacam-se principalmente o rock, o funk e algumas vertentes da música sertaneja.

Outra parcela significativa dos alunos (14,6%) acredita que a principal relação entre música e religião é o louvor, a expressão da fé, o entendimento da palavra de Deus.

A música nas igrejas vem também de uma forma para nos transmitir a palavra de Deus de uma forma cantada, tocada. (suj_1).

Em minha religião a música se declara como louvor a Deus. (suj_6).

Certamente ela pode ser dada como voz de fundo, como expressar o modo com Deus, fazer louvores, agradecer e pedir através da música e a animação ao mesmo tempo louvor perante Deus, na celebração. (suj_15).

A música religiosa me faz entender melhor o significado dos ensinamentos. (suj_96).

A música na religião é uma forma que muitos gostam de expressar sua gratidão a Deus. (suj_108).

Alguns alunos (2,1%) citaram que a música é importante em sua religião por ser uma forma de cativar e atrair pessoas para a igreja, de diverti-las e animar as celebrações, tornando as cerimônias menos formais e cansativas.

Cativar e atrair pessoas. (suj_119).

Diverte as missas (suj_121).

É muito importante, pois as músicas são alegres e animadas (suj_124).

Eu acho que a música na igreja, por exemplo, é muito importante para que a missa não fique chata e parada. (suj_165).

Uma parcela muito pequena dos alunos (0,9%) mencionou que a sua religião proporciona o aprendizado musical. Sabe-se que em muitas igrejas ocorre o ensino de música, por meio de aulas de canto, coral, ou de instrumentos musicais em específico.

Frequentei os Atrios do Evangelho por quatro anos e lá aprendi a admirar música polifônica. (suj_44).

Eu cantava no coral da igreja e fiz curso de técnica vocal. (suj_191).

Alguns alunos mencionaram apenas aprovação ou reprovação ao relacionar música e religião. Assim, 6,4% dos alunos gostam dessa relação, acham que ela é boa e admitem sua importância, enquanto 3,4% deles não gostam.

Não escuto muita música religiosa. (suj_61).

Não tem muita relação, pois não gosto muito das músicas religiosas. (suj_97).

Eu acho chato, não tem nada a ver, eu não gosto. (suj_103).

Algumas músicas nas igrejas são muito chatas, por isso não gosto muito. (suj_131).

Legal, pois traz felicidade para mim. (suj_156).

Eu gosto muito das músicas que tocam em minha igreja, acho elas muito lindas. (suj_211).

Muito importante, porque na vida ninguém consegue viver sem a música. (suj_233).

Uma parcela significativa dos alunos (12,0%) respondeu que música e religião não têm relação, ou que não modificam a sua fé.

Não há nada em comum entre minha religião e meu estilo musical. (suj_5).

Não tem muita relação, a música é uma forma de adorar a Deus sim, mas muitas vezes é preciso ir além da música e com atitudes de adorar a Deus. (suj_20).

Não tem nenhuma relação, são separadas. (suj_87).

A música está presente na minha religião, apesar de não ter grande importância na minha relação com a fé. (suj_111).

Nenhuma relação, música e religião para mim são coisas diferentes e têm opiniões diferentes, mas não me importo com nenhuma delas. (suj_182).

De modo geral, podemos entender que, para os adolescentes investigados que declararam ter religião, a música é bastante presente nos cultos e missas, e a música gospel

tem se revelado o principal canal de ligação com os adolescentes. A partir disso, podemos afirmar que a influência da religião se reflete nas RS relacionadas à música dos adolescentes, atribuindo também à música uma função espiritual/religiosa (SCARDUA; SOUZA FILHO, 2010).

4.2 Representações sociais de música

Nesta seção serão apresentadas as diversas análises referentes às RS de música. As análises foram realizadas de diferentes formas, com o auxílio de *softwares* específicos, buscando complementariedade entre os resultados para melhor evidenciar as características relevantes das RS em questão. Assim, analisaremos as evocações de música, os subgrupos que compõem as RS de música, a similitude entre os elementos do núcleo central e as justificativas dadas pelos alunos para a palavra ou expressão que melhor define música em sua opinião.

4.2.1 Análise das evocações

Nos questionários, os alunos foram solicitados a listar as cinco palavras ou expressões que melhor definissem a música, numerando-as segundo a ordem de importância. Do universo de 233 participantes de pesquisa foram obtidas inicialmente 1030 palavras, sendo 391 palavras diferentes. Após o tratamento adequado¹⁹, formou-se um conjunto com 40 palavras diferentes. Com auxílio do *software* EVOC, as palavras com frequência menor do que 12 foram descartadas²⁰. O programa também forneceu os valores da ordem média de evocação (OME = 2,5) e da frequência média de evocação ($f = 35$ palavras). Das palavras obtidas após tratamento, 20 fazem parte dos quadrantes que estão distribuídos de acordo com a figura 2.

¹⁹ Redução das palavras com significado correlato a uma única expressão.

²⁰ Estipulou-se como frequência mínima 5% da população entrevistada (5% de 233 = 11,65 → 12).

FIGURA 2: Prováveis elementos centrais e periféricos da representação social de música

f >= 35 e OME < 2,5			f >= 35 e OME >= 2,5		
	f	OME			
Bem-estar	91	2,275			
Entretenimento	82	2,329			
Reflexão	46	2,478			
Ritmo	40	2,325			
Sentimento	118	1,983			
Som	39	2,205			
f < 35 e OME < 2,5			f < 35 e OME >= 2,5		
	f	OME		f	OME
Agradável	21	2,286	Arte	14	2,786
Expressão	32	2,438	Canto	15	2,667
Vida	20	1,700	Capacidade	20	2,900
			Conhecimento	29	2,621
			Dança	25	2,920
			Estilos Musicais	24	2,667
			Gosto	15	2,867
			Importante	15	3,067
			Instrumentos Musicais	24	2,542
			Letra	19	2,526
			Personalidade	13	3,538

Fonte: O autor, 2015.

Na figura 2, em cada quadrante, as palavras estão organizadas em ordem alfabética. Observando o primeiro quadrante, que traz as palavras mais prontamente lembradas e também com maior frequência de evocações, é possível dizer inicialmente que o provável núcleo central da representação social de música seja formado pelas palavras *bem-estar*, *entretenimento*, *reflexão*, *ritmo*, *sentimento* e *som*.

Em uma primeira análise, podemos dizer que para as palavras acima mencionadas temos diferentes contextos: um que trata de materiais essenciais para a música (*ritmo* e *som*), outro que trata de questões mais subjetivas (*sentimento*, *reflexão*) e um terceiro que considera a música como atividade benéfica, que proporciona *entretenimento* e *bem-estar*. Essas representações também foram evidenciadas por Scardua e Souza Filho (2010), em uma pesquisa com músicos e ouvintes de música.

Entretanto, nesse primeiro quadrante algumas palavras têm maior importância organizacional para as representações, como será demonstrado adiante pela análise de similitude: *sentimento*, *bem-estar* e *entretenimento*. Essas palavras destacam-se justamente pelos baixos valores na ordem média de evocação (OME) e pela elevada frequência (f).

A partir disso, é possível perceber que os elementos relacionados aos materiais musicais (*ritmo* e *som*), apesar de centrais nessa representação, não têm o mesmo poder organizacional dos elementos subjetivos e dos elementos ligados à música como atividade benéfica aos adolescentes.

Assim, na visão dos adolescentes investigados, as principais ideias a respeito da música estão relacionadas com a subjetividade (expressão de sentimentos); com a fruição, ou o aproveitamento da música enquanto atividade de entretenimento; e, finalmente, com o bem-estar, sensação proporcionada pela música. A análise dos hábitos de escuta musical dos adolescentes, realizada na seção anterior, ajuda a explicar as representações de música apontadas até o momento, já que na maioria das atividades do cotidiano eles se utilizam da música como atividade de entretenimento, distração, diversão, relaxamento, meio para realizar os trabalhos e atividades de maneira mais prazerosa.

Eco (1976) aponta algumas funções da arte na sociedade, dentre as quais citamos a função de diversão (entretenimento e distração), a função catártica (emoção, equilíbrio coletivo da sociedade), a função técnica (que atribui à fruição artística situações técnico-formais), a função de idealização (meio de fuga ou evasão de sentimentos e problemas) e a função de reforço ou duplicação, uma maneira de evidenciar problemas ou emoções cotidianas.

Todas as funções apontadas por Eco (1976) estão presentes nas palavras ou expressões que definem a música na opinião dos alunos investigados. No entanto, nota-se que no núcleo central prevalecem duas funções principais: a função de diversão e a função catártica. Merece um destaque importante a ausência de expressões ligadas ao conhecimento artístico-musical, no núcleo central, e chama-nos a atenção a presença de expressões como *arte*, *conhecimento* e *importante* na zona periférica da RS de música. Ou seja, tais expressões e ideias não são consideradas centrais pelos adolescentes investigados.

Outro aspecto importante é a ausência de palavras ou expressões no segundo quadrante. Isso significa que não há elementos com possibilidade de aproximação ao primeiro quadrante, ou seja, uma mudança do provável núcleo central seria relativamente difícil. Essa conclusão é reforçada pela presença de elementos no terceiro quadrante que têm sentido bastante próximo aos elementos do primeiro quadrante, como *agradável*, *expressão* e *vida*. Estes elementos, que seriam os mais próximos do primeiro quadrante, não trazem sentido diferente do provável núcleo central demonstrado, fato que evidencia a dificuldade de mudança das RS de música.

Considerando o caráter instável da zona periférica das RS, podemos considerar que a associação da definição de música com as expressões *arte*, *conhecimento* e *importante* não representa uma opinião compartilhada pela maioria dos sujeitos entrevistados, sendo, portanto, um possível caminho para a mudança dessas representações.

4.2.2 Análise dos subgrupos de alunos

Com auxílio do subprograma COMPLEX, foi possível realizar comparações entre os diversos subgrupos de alunos que constituem as RS de música. Tal comparação tem como objetivo verificar as possíveis diferentes contribuições de cada subgrupo na constituição das RS de música.

As comparações realizadas foram as seguintes: 1 – alunos do sexo masculino com alunas do sexo feminino; 2 – alunos de escolas públicas com alunos de escolas particulares; 3 – alunos que tocam instrumentos musicais com alunos que não tocam instrumentos musicais; 4 – alunos com renda familiar mensal de até três salários mínimos com alunos com renda familiar mensal de quatro ou mais salários mínimos; 5 – alunos que têm hábito religioso com alunos que não têm hábito religioso; 6 – alunos que participaram de atividades musicais na escola com alunos que não participaram de atividades musicais na escola; 7 – alunos que declararam ter aula de música na escola com alunos que declararam não ter aula de música na escola; 8 – alunos que são favoráveis às aulas de música na escola com alunos que não concordam com as aulas de música na escola; e 9 – alunos que gostariam de seguir a carreira musical como profissão com alunos que não gostariam de seguir essa carreira profissional.

Analisando os valores do chi-quadrado (X^2), notamos que apenas as comparações entre sexo masculino e sexo feminino, e alunos de escolas públicas com alunos de escolas particulares apresentaram dados estatisticamente relevantes para estudo. Considerando então apenas essas duas variáveis, apresentamos a tabela 8, que contém a frequência (F) e o chi-quadrado (X^2) de cada evocação para cada subgrupo de alunos.

TABELA 8: Valores de F e X² para cada evocação, considerando as variáveis: gênero e rede de ensino

	Gênero			Rede de Ensino		
	X ²	F (masculino)	F (feminino)	X ²	F (Pública)	F (Particular)
Agradável	0,42	12	9	-	-	-
Arte	0,96	9	5	0,01	8	6
Bem-estar	0,79	39	52	5,02*	44	47
Canto	-	-	-	0,06	9	6
Capacidade	0,00	9	11	0,04	12	8
Conhecimento	0,80	11	18	0,20	19	10
Dança	0,35	10	15	1,13	18	7
Entretenimento	1,02	44	38	0,69	45	37
Estilos Musicais	4,36*	17	7	0,83	17	7
Expressão	1,01	12	20	2,59	24	8
Gosto	0,48	9	6	0,06	8	7
Importante	0,76	5	10	-	-	-
Instrumentos Musicais	4,36*	17	7	8,36*	7	17
Interação	-	-	-	0,00	6	5
Letra	0,54	7	12	0,00	12	7
Personalidade	0,16	5	8	-	-	-
Reflexão	1,12	18	28	0,39	30	16
Ritmo	1,21	23	17	1,27	20	20
Sentimento	3,88*	46	72	0,66	66	52
Som	0,00	18	21	0,88	20	19
Tema	0,02	5	6	-	-	-
Vida	1,92	6	14	0,45	10	10

* Significado estatisticamente relevante ($X^2 > 3,84$).

Fonte: O autor, 2015.

Duas palavras que figuram no provável núcleo central (*bem-estar* e *sentimento*) apresentam variáveis significativas em critérios de comparação. Assim, *bem-estar* apresenta-se como uma expressão bastante presente nas evocações dos alunos de escolas particulares; já a palavra *sentimento* é mais frequente nas evocações das alunas. Em contrapartida, as evocações relacionadas aos *estilos musicais* são mais presentes no sexo masculino.

A presença predominante da expressão *bem-estar* nas respostas dos alunos de escolas particulares reforça o caráter secundário atribuído à música por parte deles, em oposição aos alunos de escolas públicas, que parecem mais interessados pelas atividades musicais sem uma segunda finalidade. A presença da expressão *sentimento* nas evocações das alunas confirma uma visão mais “romântica” da música por parte delas, a partir do “desvelamento, sem pudor, de sentimentos e emoções”. (SUBTIL, 2005, p. 71).

A expressão *instrumentos musicais* apresentou dupla relevância nesse processo de comparação, pois é mais frequente nas evocações de dois subgrupos de alunos em específico: os alunos do sexo masculino e os alunos de escolas particulares. Percebe-se que a prática de tocar instrumentos musicais é bastante atrativa aos alunos do sexo masculino, em especial aos de escolas particulares, que, de maneira geral, têm maiores condições para adquirir

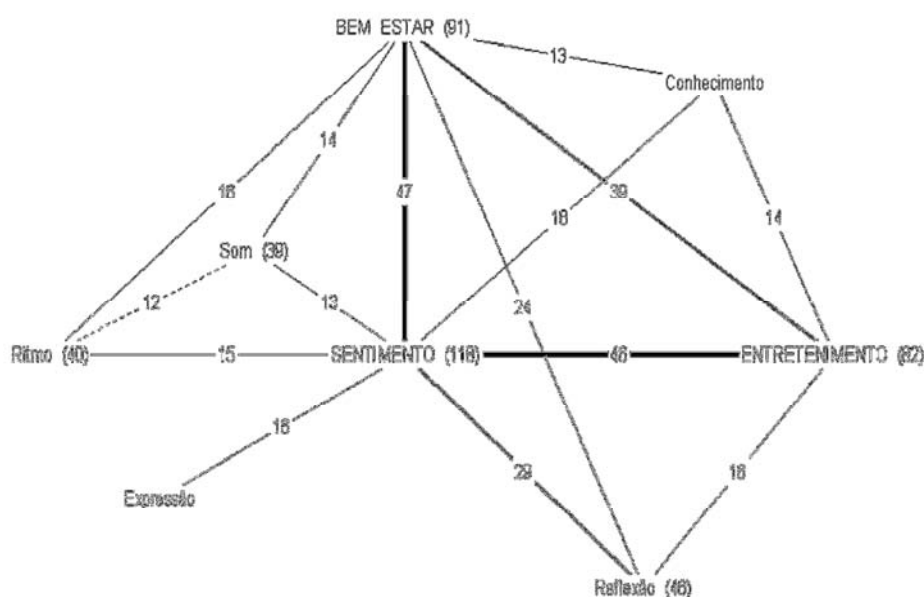
instrumentos musicais e pagar por aulas de música particulares. Tais dados confirmam as análises das práticas musicais dos adolescentes, que evidenciaram que as práticas do sexo masculino estão mais relacionadas ao fazer musical, enquanto as práticas do sexo feminino voltam-se mais para a apreciação musical. Essa informação foi confirmada por Silva (2012), em um estudo com adolescentes do ensino médio no qual o autor constata que as referências à dança são muito maiores entre jovens do sexo feminino, e a referência à “execução instrumental (admiração por instrumentistas e apreciação de *performances* musicais que exigem maior domínio técnico do instrumento) é muito maior entre jovens do sexo masculino”. (p. 102).

A associação da figura masculina com instrumentos musicais como guitarra, bateria e contrabaixo é bastante peculiar em diversos estilos musicais, sobretudo no rock, o qual é bastante mencionado pelos adolescentes, como será verificado nas seções seguintes deste trabalho.

4.2.3 Análise de similitude

Com auxílio do *software* SIMI, foi possível montar a árvore máxima de similitude com os elementos que compõem as RS de música. A árvore (figura 3) confirma o triângulo de tracejado mais denso como elemento mais importante para a organização da RS de música, o qual contém as expressões *bem-estar*, *sentimento* e *entretenimento*.

FIGURA 3: Árvore máxima de similitude das RS de música



Fonte: O autor, 2015.

A importância dessas expressões pode ser verificada pelo número de ligações compartilhadas com outras palavras, fato que evidencia o papel central de tais expressões como elementos organizadores das RS de música. A palavra *sentimento* é a mais importante no sentido organizacional, pois tem ligação com todas as outras palavras da árvore. Já as palavras *entretenimento* e *bem-estar* apresentam número significativo de ligações com outras palavras, mas não com todas as palavras da árvore.

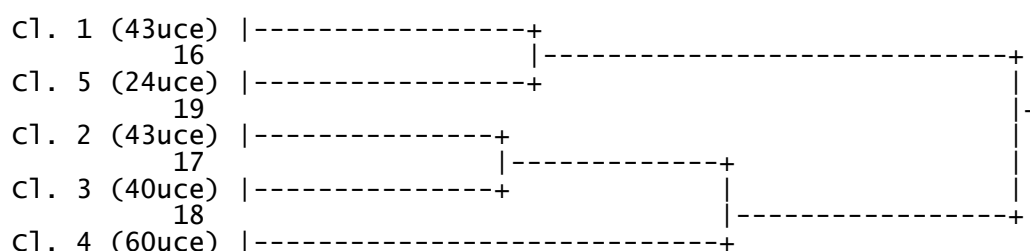
Assim, *sentimento* é uma palavra-chave na RS de música, pois é central em relação às demais, ou seja, está disposta na árvore como o centro de uma estrutura em forma de estrela, que, segundo Sá (1996, p. 125), é “obviamente a estrutura que evidencia de forma mais flagrante a existência de um elemento organizador, central”.

Podemos dizer que, para os adolescentes investigados, a música é definida por *sentimento*, nas mais variadas instâncias, seja na expressão de sentimentos ou no sentimento de bem-estar proporcionado pela sua prática ou apreciação, as quais geralmente são associadas com entretenimento. Há também ligações da expressão sentimento com ritmo e som, o que evidencia que esses são os possíveis elementos que despertam a sensibilidade dos adolescentes para as músicas que gostam de ouvir.

4.2.4 Análise das justificativas

Com o auxílio do *software* ALCESTE, analisaram-se as respostas escritas pelos alunos a partir da solicitação: “justifique a escolha da palavra ou expressão que ficou em primeiro lugar na questão anterior²¹”. Após a categorização das respostas, o *software* forneceu o dendograma abaixo (figura 4).

FIGURA 4: Dendograma das classes estáveis do *corpus* música



Fonte: Relatório do *software* ALCESTE.

Observando o dendograma acima, é possível notar que em um primeiro momento o *corpus* foi dividido em duas partes (1ª partição). Em seguida, essas partes se dividiram

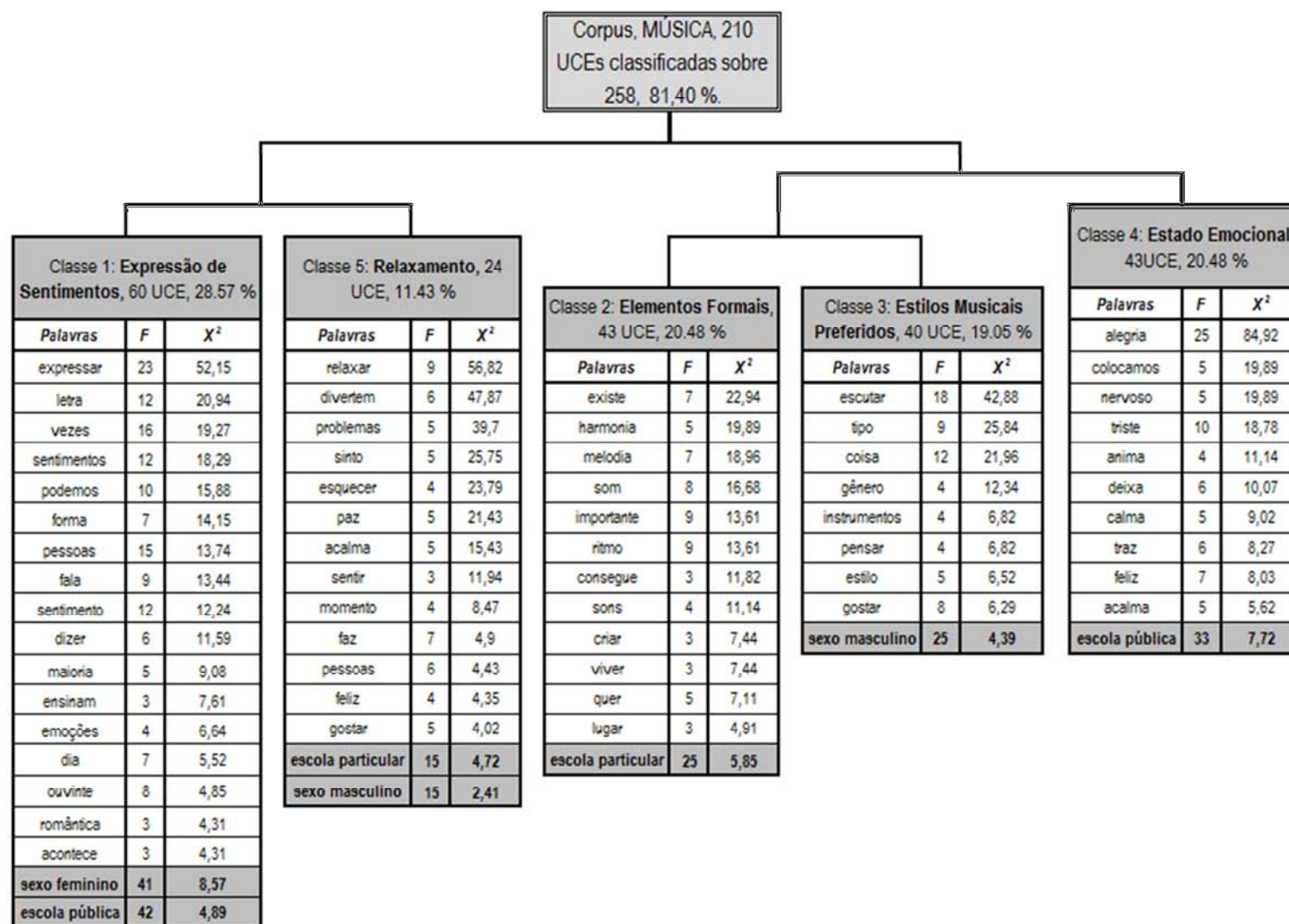
²¹ A questão anterior foi: “Liste as cinco palavras ou expressões que em sua opinião melhor definem a música. Após listá-las, enumere-as segundo a ordem de importância”.

novamente (2ª partição), sendo que uma delas se estabiliza ao formar as classes 1 e 5. A outra parte se divide ainda mais uma vez (3ª partição), e se estabiliza ao formar as classes 2, 3 e 4.

As classes formadas são mostradas na figura 5 em formato de tabela, na qual são mostradas as palavras mais significativas que formam cada classe, com suas respectivas frequências (f) e chi-quadrado (X^2). As ligações entre as classes seguem o mesmo padrão fornecido pelo dendograma.

Após a formação das classes, realizou-se uma leitura e análise detalhada das palavras que contribuíram para a sua formação. A partir disso, as classes foram nomeadas de acordo com a característica principal encontrada:

- Classe 1 – 60 UCEs; 28,57% – Expressão de sentimentos;
- Classe 2 – 43 UCEs; 20,48% – Elementos formais;
- Classe 3 – 40 UCEs; 19,05% – Estilos musicais preferidos;
- Classe 4 – 43 UCEs; 20,48% – Estado emocional;
- Classe 5 – 24 UCEs; 11,43% – Relaxamento.

FIGURA 5: Dendograma com as características de cada classe do *corpus* música

A primeira partição deu origem a uma divisão que separa, do lado esquerdo do dendograma, as funções atribuídas à música segundo os alunos (expressão de sentimentos e relaxamento); e, do lado direito, as características marcantes da música na opinião dos alunos (elementos formais, estilos musicais e estado emocional).

A **classe 1 (expressão de sentimentos)** é constituída por palavras ligadas à expressão de sentimentos e emoções. Também trata a música como uma forma de falar às pessoas sobre as coisas que acontecem no dia a dia, principalmente por meio das letras. A contribuição maior para a formação dessa classe vem dos alunos das **escolas públicas** e do sexo **feminino**.

No relatório fornecido pelo ALCESTE é possível observar que as palavras mais enfáticas da classe 1 são *expressão, sentimentos, forma, dizer e letra*, as quais reforçam o caráter funcional da música como meio de expressão de sentimentos. Como apontado por Scardua e Souza Filho (2010) e Duarte e Mazzotti (2006b), a música é, em alguns casos, representada não apenas como um meio para expressão de sentimentos, mas como a própria emoção/sentimento.

Por meio de algumas justificativas dadas pelos alunos, pode-se exemplificar melhor o contexto da classe 1:

[A música] mexe com as emoções das pessoas, pois o estilo de música que ouvimos pode mexer com as nossas emoções. (suj_228, esc_1, sex_1)²².

A música podemos dizer que é sim a expressão de sentimentos em uma canção. (suj_20, esc_1, sex_2).

A música é nada mais nada menos do que sentimento, é uma forma mais fácil e bonita de expressar e despertar emoções, tanto no compositor como no ouvinte que admira a música. (suj_40, esc_1, sex_2).

Na maioria das vezes a letra é o que fala mais alto, não importa o ritmo. Não importa o que você esteja sentindo, sempre haverá uma música que identifique seu sentimento. (suj_193, esc_1, sex_2).

Porque muitas vezes as músicas estão representando o que acontece em nossas vidas, muitas músicas sentimentais falam com as pessoas. (suj_29, esc_1, sex_2).

Todo compositor, na hora de escrever a música, sempre busca expressar algo que às vezes acontece no dia a dia. (suj_164, esc_1, sex_2).

É possível perceber na referida classe a função de duplicação ou reforço sugerida por Eco (1976), que explica a identificação dos adolescentes com as letras das canções, que expressam aquilo que acontece no seu dia a dia.

A **classe 5 (relaxamento)** é formada por palavras que têm ligação com diversão e descontração. Assim, a música é um momento para relaxar, esquecer os problemas, divertir-

²² A partir desse ponto, essa codificação será utilizada para representar, nesta ordem: o sujeito da fala, o tipo de escola (1 – pública, ou 2 – particular) e o sexo (1 – masculino, ou 2 – feminino).

se, ficar em paz, acalmar-se, é algo gostoso e prazeroso para as pessoas, algo que as deixa felizes. A maior contribuição para a formação dessa classe vem dos alunos das **escolas particulares** e do sexo **masculino**.

No relatório fornecido pelo ALCESTE é possível observar que as palavras mais enfáticas da classe 5 são *relaxar*, *sinto* e *divertem*. Essa classe reforça e confirma o caráter predominante de relaxamento e descontração encontrado nas análises dos hábitos musicais dos adolescentes realizadas anteriormente, principalmente por parte dos alunos de escolas particulares. Os discursos dos alunos exemplificam esse caráter atribuído à música na classe 5:

Para mim, a música me faz sentir bem, relaxar, me divertir, me traz paz e sem ela a vida perderia um pouco de sua graça. Uso a música para me alegrar nos momentos difíceis e para esquecer os problemas, a música é minha vida. (suj_49, esc_2, sex_1).

A música me traz paz e com a paz acho que traz a vida. O que seria uma vida sem pelo menos três minutos de um tempo que não temos? É na música que eu me acalmo, me sinto bem, e sem um tempo com ela, não me sentiria tão viva. (suj_107, esc_2, sex_2).

Eu sinto paz e tranquilidade e me esqueço do mundo quando escuto música. (suj_68, esc_2, sex_2).

Por que a música me distrai de problemas, é o momento em que eu não penso em nada. (suj_3, esc_1, sex_1).

Quando estou sem nada para fazer a música me diverte. (suj_121, esc_2, sex_1).

A **classe 2 (elementos formais)** contém palavras relacionadas aos elementos fundamentais da música (*harmonia*, *melodia* e *ritmo*), consideradas como importantes na percepção musical e também na existência do som nos mais diversos lugares. A maior contribuição para a formação dessa classe vem dos alunos das **escolas particulares**.

O relatório fornecido pelo ALCESTE possibilita observar que as palavras mais enfáticas da classe 2 são *harmonia*, *ritmo* e *melodia*, reiterando a associação com os elementos formais. As justificativas dos alunos exemplificam a classe 2:

O som permite que [a música] não seja apenas palavras, como em poesia, o som é um presente, que está em nossa cultura há milhões de anos. (suj_9, esc_1, sex_1).

Acho que o ritmo é muito importante para criar a melodia. (suj_85, esc_2, sex_2).

Sem ritmo não tem como fazer a interpretação [dos] sons e [da] melodia, o ritmo é o mais importante da música, e para você fazer a dança você tem que fazer o ritmo. (suj_55, esc_2, sex_2),

O ritmo é a alma da música, sem ele não existe música, qualquer batida com ritmo vira uma música. (suj_186, esc_1, sex_1).

A partir das justificativas dos alunos, é possível analisar que existe certa consciência por parte deles quanto aos elementos formais que constituem uma música. Contudo, fica evidente que as definições dadas para termos como *melodia*, *ritmo* e, principalmente, *harmonia* são confusas e, em certos casos, equivocadas.

De acordo com Silva (2012, p. 99), é importante considerar que “muitas vezes há uma apropriação por parte dos jovens de termos técnicos do campo da análise musical, como ritmo cadência, harmonia, entre outros”. Assim, segundo o autor, é comum os jovens

chamarem de ritmo aquilo que músicos com formação teórica chamariam de melodia, de cadência aquilo que chamariam de andamento ou como sinônimo de harmonia, comumente empregada de maneira a sugerir entrosamento entre aqueles que executam música em grupo. (SILVA, 2012, p. 99).

O *ritmo* aparece como o elemento formal mais bem definido para os alunos, sendo aquele que tem mais citações dentro de um contexto adequado, estando por diversas vezes associado a termos como batida, dança, entre outros. A *melodia*, contudo, aparece muitas vezes como sinônimo de beleza sonora, considerando um caráter mais de apreciação do som do que da sua definição enquanto elemento formal.

Sem a melodia a música não existiria. A melodia é de onde começa tudo, a melodia é o som mais lindo. (suj_118, esc_2, sex_2).

A melodia é uma sensação de felicidade que me faz dançar com o seu som, que é agradável. (suj_47, esc_1, sex_2).

Porque eu sinto a melodia e danço. (suj_109, esc_2, sex_1).

Entretanto, a palavra que apresenta maior ambiguidade de significados é *harmonia*, a qual foi diversas vezes citada pelos alunos, mas na maioria dos casos foi associada aos termos tranquilidade, perfeição, ordem, calma, paz. Embora a palavra *harmonia* tenha correlação com esses termos, chama a atenção o desconhecimento do significado próprio que essa palavra tem quando inserida no âmbito da música, enquanto elemento formal.

Algumas justificativas apresentadas pelos alunos exemplificam o sentido dado para a palavra “harmonia”:

Eu escolhi harmonia porque sem ela não existe alegria, as vibrações positivas, o amor e a tristeza. A harmonia é muito importante, porque ela dá todas as sensações que a música quer passar. (suj_134, esc_2, sex_1).

Para ser música, da maneira que eu gosto, ela tem que ter harmonia, ou seja, tem que ser calma. (suj_219, esc_1, sex_1).

Acho que é importante que dentro de uma música tudo esteja ligado e em harmonia, para que a música fique boa e seja mais atrativa. (suj_51, esc_2, sex_1).

A **classe 3 (estilos musicais preferidos)** refere-se à apreciação dos diversos estilos musicais, associada ao gosto e à maneira de pensar. A principal colaboração para a formação dessa classe vem dos alunos do **sexo masculino**, resultado que se mostra em consonância com as análises realizadas anteriormente.

De acordo com o relatório ascendente fornecido pelo ALCESTE, as palavras mais enfáticas da classe 3 são *escutar* e *estilo*. As justificativas fornecidas pelos alunos caracterizam essa classe:

A tranquilidade é um sentimento que me desperta ao escutar todos os tipos de música que eu gosto. Pois você sempre tem um tipo de sentimento quanto ao som que você está ouvindo. (suj_57, esc_2, sex_2).

É uma coisa que me agrada muito quando escuto, dependendo do gênero. (suj_87, esc_2, sex_1).

Funciona se a música é feita por um bom compositor, e se ela é feita com o seu estilo, ou então que fique na mesma linha do seu gênero escolhido. (suj_152, esc_1, sex_2).

Escolhi bem estar porque quando se escuta o tipo de música do seu gosto, em minha opinião, eu me sinto melhor, me sinto sem o estresse do dia a dia. (suj_163, esc_1, sex_1).

A **classe 4 (estado emocional)** contém as diversas sensações e sentimentos que a música desperta nos alunos, como alegria, tristeza, felicidade, ou nervosismo, animação e calma. A principal colaboração para a formação dessa classe vem dos alunos das **escolas públicas**.

De acordo com o relatório ascendente fornecido pelo ALCESTE, as palavras mais enfáticas da classe 4 são *alegria*, *calma*, *nervoso*, *feliz* e *triste*.

As justificativas fornecidas pelos alunos caracterizam a classe 4:

[A música] mexe com minhas emoções, porque se eu estou triste coloco uma música triste, se eu estou feliz ou alegre coloco uma música divertida. (suj_232, esc_1, sex_2).

O sentimento e a expressão são unidos, como em algumas músicas de rock que eu ouço. Elas têm seu motivo para serem compostas, elas expõem o sentimento na música, algo que nos faz felizes ou tristes, bravos ou alegres. A música é um modo de expor o sentimento, faz os outros pensarem e refletirem em tudo o que acontece no mundo ou na vida. (suj_166, esc_1, sex_1).

A música para mim tem alegria e eu acho que foi criada para nos alegrar. Às vezes estamos tristes e sempre tem a música para nos animar, nos levantar, e é por isso que a música é importante. (suj_155, esc_1, sex_1).

Quando estamos nervosos ou bravos, seja o que for, colocamos a nossa música favorita no volume máximo e isso nos acalma. (suj_212, esc_1, sex_2).

Numa análise geral, percebemos que basicamente a música é representada pelos adolescentes investigados como um vetor de expressão de sentimentos e de relaxamento, ou como algo que chama atenção por meio de alguns elementos, como os estilos musicais, que são peculiares ao gosto de cada jovem; o estado emocional que certos estilos musicais despertam; e os elementos formais, dos quais os adolescentes parecem ter a percepção, embora não dominem as suas definições teóricas.

A expressão de sentimentos e o estado emocional, os quais representam na música critérios de subjetividade interior, parecem mais associados aos alunos de escolas públicas, enquanto o relaxamento parece estar mais associado aos alunos de escolas particulares, que representam a música como elemento de mediação. A representação da música a partir dos estilos musicais parece estar mais frequente nos adolescentes do sexo masculino.

4.3 Representações sociais de estilos musicais

Apresentaremos a seguir as análises realizadas com o intuito de identificar como se estruturam as RS dos estilos musicais. Essas análises foram realizadas de diversas formas, contando com o auxílio de alguns *softwares*. Buscando um entendimento mais aprofundado da estrutura das RS dos estilos musicais, realizaremos a análise das evocações a partir da expressão indutora “estilos musicais preferidos”, da análise dos subgrupos que compõem as RS dos estilos musicais, da análise de similitude entre os elementos do núcleo central e da análise das justificativas dadas pelos alunos investigados para a escolha do estilo musical preferido.

4.3.1 Análise das evocações

Do total de 233 participantes da pesquisa foram obtidas inicialmente 1054 palavras. Agrupando as palavras com significado correlato, formou-se um conjunto com 29 palavras diferentes. No processamento do EVOC, as palavras com frequência menor do que 12 foram descartadas²³. O programa também forneceu os valores da ordem média de evocação (OME = 2,7) e da frequência média de evocação ($f = 54$ palavras). Das 29 palavras diferentes obtidas pelo processo descrito, 16 fazem parte dos quadrantes que estão distribuídos de acordo com a figura 6.

²³ Estipulou-se como frequência mínima 5% da população entrevistada ($5\% \text{ de } 233 = 11,65 \rightarrow 12$).

FIGURA 6: Prováveis elementos centrais e periféricos da representação social de estilos musicais

f >= 54 e OME < 2,7			f >= 54 e OME >= 2,7		
	f	OME		F	OME
Pop	113	2,230	Eletrônica	90	2,889
Rock	164	2,067	Funk	62	2,855
Sertanejo	136	2,522	Rap	69	2,710
f < 54 e OME < 2,7			f < 54 e OME >= 2,7		
	f	OME		F	OME
Gospel	23	2,565	Clássica	22	2,864
MPB	38	2,684	Country	12	3,000
			Gaúcha	13	2,769
			Hip-hop	21	3,524
			Jazz	12	3,500
			Pagode	39	3,359
			Reggae	37	3,351
			Samba	16	3,813

Fonte: O autor, 2015.

A partir da figura 6, é possível observar no primeiro quadrante os estilos musicais pop, rock e sertanejo, os quais formam o provável núcleo central das RS dos estilos musicais. O núcleo central é formado por palavras que têm elevada frequência e baixa ordem média de evocação, ou seja, são mais prontamente lembradas. Isso é coerente com a presença desses três gêneros nos meios de comunicação em massa: são estilos musicais de ampla divulgação em diversos canais de comunicação.

Além disso, tais estilos musicais são historicamente estabelecidos, estando presentes no cotidiano dos adolescentes há várias décadas. Enquanto elemento ligado à memória coletiva e à história do grupo, estável e pouco sujeito ao contexto imediato (ABRIC, 1994), o núcleo central das RS de estilos musicais preserva em seu contexto os estilos musicais que fazem parte de uma trajetória consolidada ao longo de anos em nosso país. Esses estilos, que possuem características que incentivam os jovens a se divertirem e buscarem sua autonomia na sociedade, contribuem de maneira importante no sentido do que é ser adolescente.

Em acordo com os dados de nossa pesquisa, o pop e o rock também foram apontados por Quiles (2009) como os estilos musicais mais próximos dos adolescentes espanhóis. Da mesma forma, Sebben (2009) confirma que o rock, o dance, o pop e o sertanejo são os estilos mais apontados pelos adolescentes.

Já as zonas de contraste da representação atendem a apenas uma dessas condições por vez. O quadrante superior direito é formado por palavras com elevada frequência e alta ordem média de evocação. Assim, apesar das palavras música eletrônica, funk e rap serem citadas em considerável quantidade, não são tão prontamente lembradas pelos alunos. O funk e o rap são estilos musicais relacionados a determinadas realidades sociais com as quais vários alunos se identificam. Contudo, não são os mais prontamente lembrados, pois não são ainda tão

divulgados e circulantes na sociedade, apesar do crescente espaço na mídia que esses estilos musicais vêm ganhando, especialmente o funk.

De maneira oposta, o quadrante inferior esquerdo é formado por palavras que têm baixa frequência e baixa ordem média de evocação, sendo possível concluir que os estilos musicais gospel e MPB, apesar de serem pouco citados, são mais prontamente lembrados que os estilos anteriores. Nesse caso, poucos alunos citaram ambos os estilos, mas eles foram mencionados nas primeiras evocações, o que demonstra uma relação bastante particular desses alunos com tal tipo de música, seja por influência dos familiares, da religião, ou de outros fatores.

A zona de periferia é formada por palavras com baixa frequência e alta ordem média de evocação, ou seja, palavras pouco citadas e que não são prontamente lembradas. Nesse quadrante figuram os estilos country, música clássica, música gaúcha, hip-hop, jazz, pagode, reggae e samba. Esses estilos não são os mais circulantes nos meios midiáticos e representam grupos específicos dentro da juventude, delimitando determinadas esferas de pertencimento que estão associadas às suas experiências particulares e aos costumes adquiridos junto a familiares, amigos, etc. Subtil (2006, p. 21) argumenta que “existem características da prática musical que fogem às determinações do ‘sistema’ da ‘estrutura’, em particular as inferências religiosas e a especificidade da música como produto de pulsões nem sempre tributáveis aos determinantes objetivos, exteriores aos sujeitos”.

4.3.2 Análise dos subgrupos dos alunos

Contando novamente com o auxílio do COMPLEX, foi possível realizar comparações entre os diversos subgrupos de alunos que constituem as RS de estilos musicais. As variáveis selecionadas para comparação são as mesmas descritas no item 4.1.1.

Analisando os valores do chi-quadrado (X^2), concluiu-se que apenas as seguintes variáveis apresentaram dados estatisticamente relevantes para estudo: gênero (masculino / feminino), rede de ensino (pública / particular), renda familiar mensal (menos de três salários mínimos / quatro ou mais salários mínimos) e atividade musical na escola (alunos que já participaram / alunos que nunca participaram).

Inicialmente, discutiremos a influência das variáveis “gênero” e “rede de ensino” na constituição das RS dos estilos musicais. A tabela 9 apresenta os valores da frequência (F) e do chi-quadrado (X^2) em cada evocação para esses subgrupos de alunos.

TABELA 9: Valores de F e X² para cada evocação, considerando as variáveis: gênero e rede de ensino

	Gênero			Rede de Ensino		
	X ²	F (Masculino)	F (Feminino)	X ²	F (Pública)	F (Particular)
Clássica	0,02	11	11	0,00	13	9
Eletrônica	3,16	50	40	0,87	47	43
Funk	0,67	25	37	10,05*	48	14
Gaúcha	0,08	7	6	-	-	-
Gospel	0,00	10	13	-	-	-
Hip-hop	0,01	10	11	0,04	13	8
Jazz	0,00	5	7	0,66	5	7
MPB	2,80	12	26	4,47*	15	23
Pagode	0,68	21	18	0,14	24	15
Pop	5,51*	40	73	6,31*	52	61
Rap	11,79*	46	23	1,54	45	24
Reggae	0,02	17	20	3,79	15	22
Rock	0,02	77	87	0,96	88	76
Samba	0,00	7	9	0,03	9	7
Sertanejo	0,18	60	76	5,48*	91	45

* significado estatisticamente relevante ($X^2 > 3,84$).

Fonte: O autor, 2015.

Seguindo para uma análise apenas dos elementos que têm importância estatística, é possível perceber que funk, MPB e rap, apesar de não serem elementos do núcleo central da representação, possuem significância na comparação dos grupos participantes da pesquisa. Já o rock, apesar de ser um elemento do núcleo central, não tem relevância nessa comparação.

O estilo musical pop foi mais citado pelo sexo feminino (73 vezes num total de 488 evocações) do que pelo sexo masculino (40 vezes num total de 418 evocações). Já no caso do rap, aconteceu o inverso: 46 pessoas do sexo masculino, num total de 418 evocações, citaram esse estilo musical, enquanto apenas 23 pessoas do sexo feminino, num total de 488 evocações, o citaram. Essa comparação demonstra que há uma maior identificação, na faixa etária em estudo, do sexo feminino com a música pop e do sexo masculino com o rap.

Considerando as evocações de estilos musicais por tipo de escola, as variáveis de maior interesse estatístico foram os estilos musicais funk, MPB, pop e sertanejo. O funk foi citado em 48 vezes de um total de evocações de 520 nas escolas públicas, e em 14 vezes de um total de 386 evocações nas escolas particulares. Já a MPB foi citada em 15 vezes em um total de 520 evocações nas escolas públicas, e em 23 vezes de um total de 386 evocações nas escolas particulares.

A música pop foi citada em 52 vezes de um total de 520 evocações nas escolas públicas e em 61 vezes de um total de 386 evocações nas escolas particulares. Por fim, o sertanejo foi citado em 91 vezes de um total de 520 evocações nas escolas públicas e em 45 vezes de um total de 386 evocações nas escolas particulares.

Assim, pode-se perceber que os estilos musicais funk e sertanejo estão mais identificados com os estudantes de escolas públicas, enquanto os estilos MPB e pop estão mais identificados com os estudantes das escolas particulares.

A seguir, discutiremos a influência das variáveis “renda familiar mensal” e “atividade musical na escola” na constituição das RS dos estilos musicais. A tabela 10 apresenta os valores da frequência (F) e do chi-quadrado (X^2) em cada evocação para esses subgrupos de alunos.

TABELA 10: Valores de F e X^2 para cada evocação, considerando as variáveis: renda familiar mensal e atividade musical na escola

	Renda Familiar Mensal			Atividade Musical na Escola		
	X^2	F (- de 3 sal.)	F (4 ou + sal.)	X^2	F (partic.)	F (não partic.)
Clássica	0,03	13	8	0,27	7	15
Country	-	-	-	0,21	6	6
Eletrônica	0,33	39	29	0,01	35	54
Funk	4,37*	34	10	0,47	21	40
Gospel	1,10	17	6	0,04	9	14
Hip-hop	0,13	11	5	1,57	5	16
MPB	0,01	14	10	4,14*	21	16
Pagode	0,01	18	11	1,68	11	28
Pop	1,42	46	38	1,23	50	62
Rap	0,00	32	21	0,01	26	42
Reggae	4,94*	9	15	1,12	11	26
Rock	1,56	67	53	0,82	69	92
Sertanejo	2,62	71	32	0,68	48	86

* Significado estatisticamente relevante ($X^2 > 3,84$).

Fonte: O autor, 2015.

Um primeiro aspecto que pode ser levantado é que os estilos musicais que constituem o possível núcleo central (rock, sertanejo, pop) independem da renda familiar mensal ou da prática de atividades musicais na escola. São, portanto, representações hegemônicas.

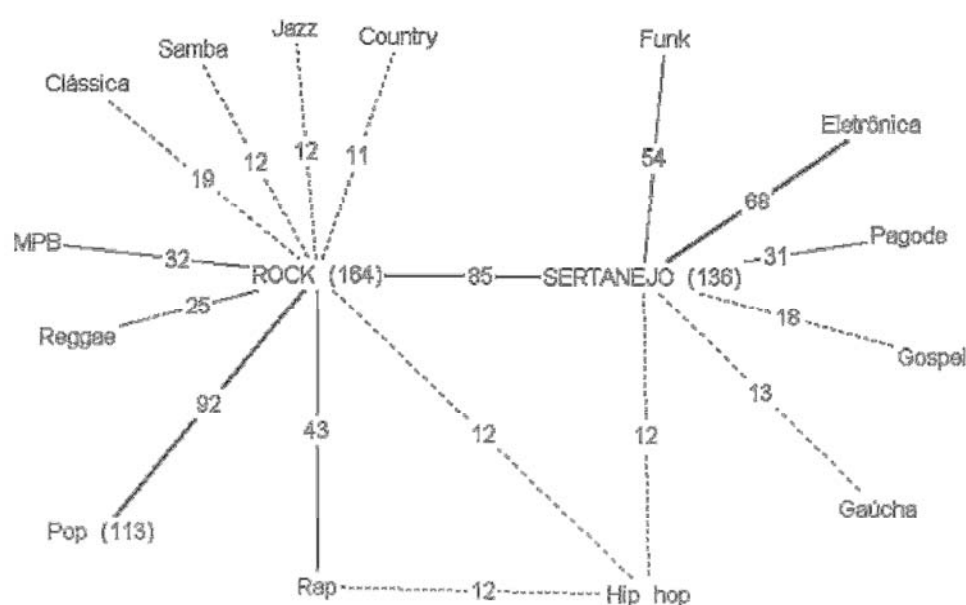
Por outro lado, alguns estilos musicais estão mais relacionados a determinados subgrupos de alunos. Assim, o funk se faz muito presente nas evocações dos alunos que têm renda familiar mensal de até três salários mínimos, o reggae é mais frequente nas evocações dos alunos que têm renda familiar mensal de quatro ou mais salários mínimos, e a MPB é muito citada pelos alunos que já participaram de atividades musicais na escola.

4.3.3 Análise de similitude

Com auxílio do *software* SIMI foi possível obter a árvore máxima de similitude das RS dos estilos musicais. Essa árvore evidencia os elementos do núcleo central que têm maior poder associativo e, portanto, são considerados organizadores das RS.

Nesse contexto, é possível confirmar os estilos musicais rock e sertanejo como prováveis elementos centrais da RS dos estilos musicais, por seu alto poder associativo com os demais estilos musicais, com os quais compartilham diversas arestas. Em outras palavras, pode-se dizer que rock e sertanejo são elementos organizadores nas RS dos estilos musicais, visto que o pop, apesar de ser um elemento do núcleo central, não tem o mesmo poder associativo, conectando-se apenas ao rock, o que evidencia uma forte correlação entre esses estilos musicais.

FIGURA 7: Árvore máxima de similitude das RS dos estilos musicais



Fonte: O autor, 2015.

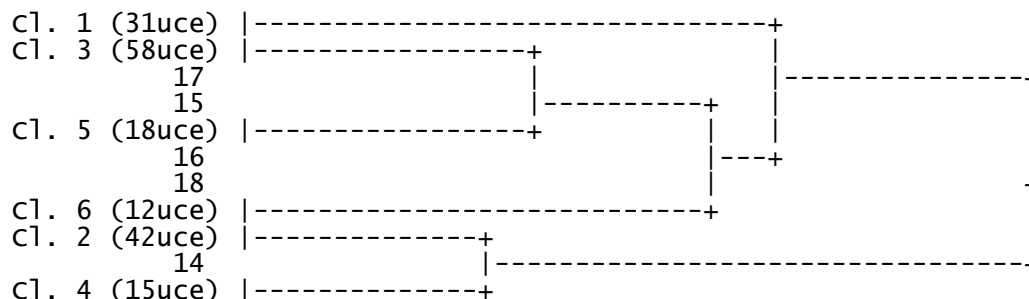
Como organizadores da RS, rock e sertanejo conectam-se a vários outros estilos musicais em um formato de estrela, na qual ocupam lugar central. O rock é um estilo musical caracterizado pela sua associação com estilos musicais diferenciados, como country, jazz, samba, música clássica, MPB, reggae e rap, enquanto o sertanejo compartilha ligações com estilos musicais relacionados a classes sociais menos favorecidas, ou a grupos com identificação cultural mais específica, como o funk, a música eletrônica, o pagode, o gospel, a música gaúcha e o hip-hop.

4.3.4 Análise das justificativas

Contando novamente com o auxílio do *software* ALCESTE, foram analisadas as respostas escritas pelos alunos a partir da questão: “Justifique a escolha do estilo que ficou em

primeiro lugar na questão anterior”. Após a categorização das respostas, o *software* forneceu o dendograma apresentado a seguir (figura 8).

FIGURA 8: Dendograma das classes estáveis do *corpus* estilos musicais



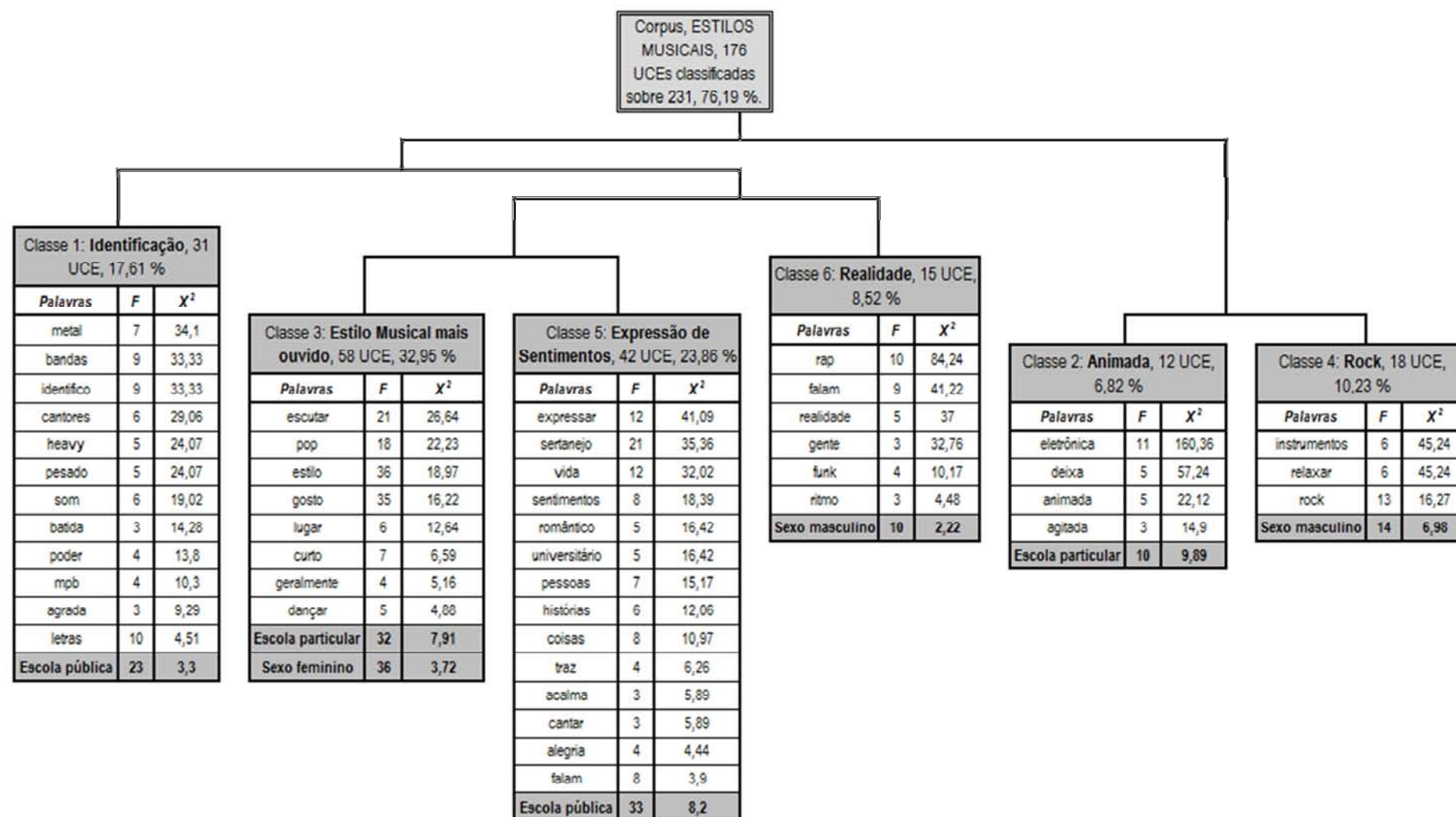
Fonte: Relatório do *software* ALCESTE.

Observando o dendograma acima, pode-se notar que em um primeiro momento o *corpus* foi dividido em duas partes (1ª partição). Em seguida, essas partes se dividiram novamente (2ª partição), sendo que uma delas se estabiliza ao formar as classes 2 e 4. A outra parte se divide ainda mais duas vezes (3ª partição e 4ª partição), e se estabiliza ao formar as classes 1, 3, 5 e 6.

As classes formadas são apresentadas na figura 9 em formato de tabela, na qual são mostradas as palavras mais significativas que formam cada classe, com suas respectivas frequências (f) e chi-quadrado (X^2). As ligações entre as classes seguem o mesmo padrão fornecido pelo dendograma (figura 8).

Após a formação das classes, realizou-se uma leitura e análise detalhada das palavras que contribuíram para a sua formação. A partir disso, as classes foram nomeadas de acordo com a característica principal encontrada:

- Classe 1 – 31 UCEs; 17,61% – Identificação;
- Classe 2 – 12 UCEs; 6,82% – Animada;
- Classe 3 – 58 UCEs; 32,95% – Estilo Musical mais ouvido;
- Classe 4 – 18 UCEs; 10,23% – Rock;
- Classe 5 – 42 UCEs; 23,86% – Expressão de sentimentos;
- Classe 6 – 15 UCEs; 8,52% – Realidade.

FIGURA 9: Dendograma com as características de cada classe do *corpus* estilos musicais.

Fonte: O autor, 2015.

A **classe 1 (identificação)** é formada por palavras relacionadas à identificação que os adolescentes têm com certas bandas, artistas e estilos musicais, ou até mesmo com o som, as batidas e letras de algumas músicas. Os adolescentes, a partir de suas justificativas, apontam sua preferência por determinados estilos baseados em elementos pontuais, como gostar das bandas, dos cantores, de alguns estilos musicais (como heavy metal e MPB), das letras, da sonoridade ou da batida. Os sujeitos que mais contribuem para a formação dessa classe são os alunos de **escolas públicas**.

Contudo, ao tratar do significado de autoidentificação atribuído pelos adolescentes a determinados elementos e estilos musicais, Sebben (2009) explica que essa identificação não é individual e nem livre de determinantes exteriores. Ela acontece na “mediação entre elementos de ordem subjetivo-individual e elementos sociais” (p. 88).

No relatório fornecido pelo ALCESTE é possível observar que as palavras mais enfáticas da classe 1 são “som”, “cantores”, “identifico” e “bandas”. Tais palavras confirmam o caráter que se estabelece a partir dessa classe, o da identificação dos adolescentes por bandas e cantores em específico. Por meio de algumas justificativas dadas pelos alunos, é possível exemplificar melhor o contexto da classe 1:

Gosto de heavy metal porque as letras são boas, o som é muito legal, a bateria é muito legal. As bandas que eu mais gosto são Metallica e Slipknot. (suj_38, esc_1, sex_2).

A MPB me acalma, realmente os melhores cantores estão no MPB, a música popular brasileira tem as melhores letras, deve ser por isso que me identifico. (suj_118, esc_2, sex_2).

O rock desperta meu interesse, pois a maioria das letras e melodias é bem elaborada, com guitarras, baixo, bateria e em algumas bandas existem também tecladistas e Dj's. Interesso-me por esse estilo, pois as músicas são inteligentes. (suj_160, esc_1, sex_1).

O sertanejo é muito bom, as letras das músicas não são besteirentas [sic]. Só tem músicas boas com os cantores Zezé Di Camargo e Luciano, Gustavo Lima, Fernando e Sorocaba, Munhoz e Mariano, todas as músicas são boas. (suj_214, esc_1, sex_2).

A **classe 3 (estilo musical mais ouvido)** trata da preferência dos adolescentes por estilos musicais em particular, a qual que decorre da experiência do cotidiano. Essa preferência se processa a partir dos estilos musicais que os adolescentes mais ouvem e que conheceram desde muito cedo, principalmente por meio da influência dos familiares. Os sujeitos que mais contribuem para a formação dessa classe são os alunos de **escolas particulares** e do **sexo feminino**.

O relatório fornecido pelo ALCESTE mostra que as palavras mais enfáticas da classe 3 são “pop”, “escutar”, “estilo” e “gosto”. Por meio de algumas justificativas dadas pelos alunos, é possível exemplificar melhor o contexto dessa classe:

Gosto de pop porque ele diz o que sinto e é um estilo que é legal de se dançar. (suj_94, esc_2, sex_2).

Sertanejo é o estilo que eu escuto diariamente, por isso curto este em primeiro lugar. (suj_97, esc_2, sex_1).

Meus pais escutam muito sertanejo, então eles me influenciam. Eu também gosto, então ele é o primeiro estilo de música que eu escuto. (suj_60, esc_2, sex_2).

O estilo que escolhi em primeiro lugar foi a MPB. Eu escuto MPB desde pequena, meus pais sempre escutaram e passaram isso pra mim. (suj_83, esc_2, sex_2).

Assim como foi mencionado na classe anterior (identificação), a preferência por determinados estilos musicais não é individual e interior, mas sim condicionada pelos aspectos sociais exteriores aos indivíduos. Nesse sentido, Silva (2012, p. 100) considera que “em meio ao livre trânsito entre as diferentes ‘tribos’ na sociedade ocidental contemporânea, gêneros musicais também funcionam como atestado de pertença a determinado grupo”.

Tratando das relações de gênero, Silva (2004, p. 82) afirma que

As escolhas musicais podem ser comparadas com as roupas que [os adolescentes] escolhem para vestir, com a linguagem que escolhem para falar, com as atitudes que tomam. Declarar identificação com determinados gêneros musicais no espaço escolar implica a obtenção de rótulos que desmerecem a condição masculina ou feminina dos adolescentes.

Para a autora, assim como a identidade de gênero não é fixa por estar sempre em constante construção, as preferências musicais estarão sujeitas a constantes mudanças (SILVA, 2004), o que implica também mudanças das RS dos estilos musicais.

A **classe 5 (expressão de sentimentos)** está relacionada com uma função específica da música reconhecida pelos adolescentes, a de expressar sentimentos e desejos, contar fatos e histórias de vida das pessoas com as quais eles se identificam, especialmente por meio das letras. Os sujeitos que mais contribuem na formação dessa classe são os alunos das **escolas públicas**, a exemplo do que também ocorreu na análise das RS de música.

No relatório fornecido pelo ALCESTE é possível observar que as palavras mais enfáticas da classe 5 são “romântico”, “histórias”, “pessoas”, “vida”, “expressar” e “sertanejo”. Essas palavras confirmam o caráter estabelecido para essa classe, evidenciando o sertanejo, elemento organizador da RS dos estilos musicais, como o principal estilo musical que possui esse caráter relacionado à expressão de sentimentos, especialmente a partir das letras das músicas.

Por meio de algumas justificativas dadas pelos alunos, pode-se exemplificar melhor o contexto da classe 5:

O sertanejo traz histórias, sendo de raiz, traz as histórias de pessoas cansadas de tanto trabalhar, mas que são felizes apesar da vida sofrida, e o universitário traz uma história que combina com a história de vida de alguns universitários. (suj_199, esc_1, sex_1).

Se você está apaixonado, claro que será uma música romântica mais lenta; música sertaneja te leva para o céu no meio de estrelas, você reflete com as músicas, elas são boas, têm estilo, distraem e acalmam muitas vezes. (suj_218, esc_1, sex_2).

O sertanejo para mim é mais do que um estilo musical, é um estilo de vida. Sua música deixa uma marcante história. (suj_136, esc_2, sex_1).

O sertanejo é uma música que expressa carinho, amor, muitas das músicas nos fazem viajar no tempo e ficar apaixonados. (suj_159, esc_1, sex_2).

A **classe 6 (realidade)** contém elementos que tratam dos estilos musicais que expressam a realidade da vida dos adolescentes, sobretudo por meio das letras das músicas, destacando-se assim o rap como estilo musical mais peculiar nessa classe. Os sujeitos que mais contribuíram para a formação dessa classe foram os alunos do **sexo masculino**.

No relatório fornecido pelo ALCESTE é possível observar que as palavras mais enfáticas da classe 6 são “rap”, “falam” e “realidade”. Abaixo apresentamos algumas justificativas dadas pelos alunos que ajudam a caracterizá-las:

O Rap, porque fala da realidade. (suj_184, esc_1, sex_1).

O funk porque eu acho um estilo musical diferente e que atrai alguns jovens de hoje. Muita gente critica o funk porque acha que isso ele fala em bens materiais, mulheres, etc. O funk não é bem isso. (suj_176, esc_1, sex_1).

Eu sei que o funk pode ser caracterizado por um ritmo que contém muita vulgaridade, mas eu penso o contrário, penso que o funk não pode conter palavrões, e sim que ele pode falar sobre histórias, famosos, moda, etc. (suj_189, esc_1, sex_2).

Porque o rock sempre fala sobre o mundo em que vivemos e a realidade que nos rodeia. (suj_154, esc_1, suj_1).

Rap é bom de ouvir e apresenta letras com sentido e mais críticas do que a maioria dos gêneros. (suj_52, esc_2, sex_1).

Eu gosto de funk, porque o ritmo é legal, apesar de eu não gostar muito da letra. (suj_88, esc_2, sex_2).

A partir das justificativas dadas pelos alunos, percebemos que o principal foco de discussão na classe 6 se dá em torno das letras. Alguns adolescentes percebem a importância da mensagem transmitida pelas letras das músicas, com informações importantes e críticas, norteadas por aspectos da realidade, destacando-se nesse contexto especialmente o rap e o rock. Por outro lado, outros adolescentes indicam também certo receio quanto ao teor

expresso pelas letras de funk, caracterizado por grande parte da sociedade como vulgar e impróprio.

A **classe 2 (animada)** é formada por menções a estilos musicais que, segundo os alunos, têm a capacidade de deixá-los animados, agitados. Nesse contexto, destaca-se a música eletrônica como principal estilo musical mencionado. Os sujeitos que mais contribuíram para a formação dessa classe foram os alunos de **escolas particulares**.

Por meio de algumas justificativas dadas pelos alunos, é possível exemplificar melhor o contexto da classe 2:

A música eletrônica é agitada, animada e me deixa feliz. (suj_62, esc_2, sex_2).

Escolhi música eletrônica por ser um estilo de música bem agitada, que me deixa mais feliz e me faz sentir com mais energia. É um estilo que faz minha criatividade aumentar. É um estilo de música que não me faz sentir entediada. (suj_48, esc_2, sex_2).

A música eletrônica deixa você mais alegre e você não pensa nas coisas tristes, quando você escuta esse tipo de música fica mais animado e pensa em coisas boas. (suj_200, esc_1, sex_2).

Escolhi música eletrônica porque ela muitas vezes não tem letras, o que deixa a música mais legal, e o ritmo é super legal. (suj_67, esc_2, sex_1).

A **classe 4 (rock)** é formada por menções a um estilo musical em particular, o rock, além de serem mencionados os instrumentos musicais e o verbo relaxar. Os alunos, principalmente os do sexo **masculino**, que mais contribuíram para a formação dessa classe, atribuem ao rock um estilo musical muito ligado aos instrumentos musicais que eles gostam de ouvir e tocar. O rock é também considerado por esses alunos como um estilo musical propício para relaxar, descontrair, proporcionar um momento de lazer.

Gosto do rock, porque relaxo suavemente ouvindo. (suj_174, esc_1, sex_1).

Eu gosto muito de rock, é um gênero que escuto desde criança, e gosto dos instrumentos usados nesse gênero. (suj_149, esc_1, sex_1).

Porque eu gosto muito dos solos de guitarra, muitas vezes o solo define a música, e a guitarra é um instrumento que eu gosto. (suj_37, esc_1, sex_1).

[...] pois o rock é o estilo que me faz relaxar e curtir o momento. (suj_58, esc_2, sex_1).

De maneira geral, a referida etapa da análise revelou que, em relação às RS dos estilos musicais, existem diferentes razões para que os adolescentes apreciem mais um estilo musical em específico. Os alunos de escolas públicas justificam suas preferências a partir da identificação com as bandas e artistas, e também por entenderem os seus estilos preferidos como meios de expressão de sentimentos.

Os alunos de escolas particulares justificam suas preferências baseados nos estilos musicais que mais ouvem, destacando-se a influência dos familiares nesse processo. Nesse contexto, as alunas têm participação mais efetiva. Por outro lado, os alunos de escolas particulares também mencionam que as músicas de sua preferência são, de modo geral, animadas, propícias à diversão e ao entretenimento.

Finalmente, duas justificativas têm a predominância do sexo masculino: os estilos musicais preferidos pelos alunos apresentam relação com a realidade, explicitando temas do cotidiano das pessoas e tecendo críticas sociais importantes. Nesse contexto destaca-se o rock como estilo musical mais mencionado.

4.4 Representações sociais da aula de música

Com o objetivo de entender as RS da aula de música para os adolescentes investigados, analisamos, com auxílio de diversas ferramentas, questões relacionadas às experiências dos alunos com a música na escola, à aceitação da música enquanto disciplina escolar, à futura atuação profissional com música, à comparação entre a música e as demais disciplinas, às atitudes dos alunos perante as aulas de música, e às justificativas para o que seria uma aula de música ideal na visão dos sujeitos da pesquisa.

4.4.1 Experiências dos alunos com a música na escola

Visando verificar quais as experiências musicais que os alunos tiveram em suas escolas, lançamos nos questionários a seguinte pergunta: você participa ou já participou de alguma atividade musical em sua escola (banda, fanfarra, coral, etc.)? A tabela 11 mostra a comparação estatística entre alunos que já participaram de alguma atividade e alunos que nunca participaram.

TABELA 11: Participação em atividades musicais na escola

VARIÁVEL	CATEGORIAS	FREQUÊNCIA	%
PARTICIPARAM DE ATIVIDADE MUSICAL NA ESCOLA	Sim	93	39,9
	Não	137	58,8
	Não responderam	3	1,3
	TOTAL	233	100,0

Fonte: O autor, 2015.

Dentre os alunos sujeitos da pesquisa, a maioria (58,8%) declarou nunca ter participado de atividade musical em sua escola, e 39,9% mencionaram que já tiveram esse tipo de participação. Objetivando compreender qual seria a participação de cada subgrupo de

alunos em atividades musicais na escola, cruzamos os dados, com auxílio do *software* SPSS. Os resultados são apresentados na tabela 12.

TABELA 12: Participação dos alunos em atividades musicais nas escolas, considerando gênero e rede de ensino

	Gênero		Rede de Ensino	
	Masculino	Feminino	Pública	Particular
Alunos que participaram de atividades musicais nas escolas	40,2%	39,7%	36,3%	44,9%

Fonte: O autor, 2015.

Na comparação entre os sexos masculino e feminino é possível perceber um equilíbrio na participação em atividades musicais na escola. Já na comparação entre escolas públicas e particulares, é possível notar que os alunos de escolas particulares, proporcionalmente, têm maior participação em atividades musicais na instituição escolar. Por serem mais bem estruturadas e contarem com mais recursos, as escolas particulares geralmente têm mais condições de ofertarem atividades nesse sentido, principalmente por meio de projetos extracurriculares, como será visto a seguir.

Para os alunos que assinalaram já terem participado de atividades musicais na escola, foi solicitado que indicassem quais foram essas atividades. O resultado da análise do conteúdo das respostas é apresentado na tabela 13.

TABELA 13: Atividades musicais realizadas pelos alunos na escola

ATIVIDADES MUSICAIS	FREQUÊNCIA	%
Coral, canto	33	37,1
Fanfarra, Banda Marcial	17	19,1
Bandas diversas	1	1,1
Apresentações em datas comemorativas	10	11,2
Eventos musicais escolares, mostras culturais, show de talentos	10	11,2
Aulas de instrumento	3	3,4
Outros projetos	7	7,9
Várias	8	9,0

Fonte: O autor, 2015.

Das diversas atividades citadas, destacam-se coral/canto (37,1%), fanfarra/banda marcial (19,1%), apresentações em datas comemorativas (11,2%) e eventos musicais escolares, mostras culturais, show de talentos (11,2%).

Dos alunos que participaram de atividades de coral e canto, 69,7% são de escolas particulares e 30,3% são de escolas públicas. Comparando-se os gêneros, 33,3% dos participantes dessas atividades foram alunos, e 66,7% foram alunas. Portanto, o perfil geral dos participantes das atividades de coral e canto são alunos de escolas particulares, do sexo feminino.

A segunda atividade mais mencionada pelos alunos foi fanfarra ou banda marcial (19,1%). As bandas marciais e fanfarras continuam sendo um importante meio de prática musical nas escolas, embora o investimento nessa área venha caindo nos últimos anos, pelo fato de muitas escolas não considerarem que esse tipo de atividade seja tão atraente aos adolescentes da atualidade, tendo em vista que a sua procura tem diminuído.

Dos alunos que afirmaram ter participado de bandas marciais ou fanfarras, 70,6% são de escolas públicas e 29,4%, de escolas particulares; 70,6% são alunos e 29,4%, alunas. Podemos traçar como perfil geral dos participantes dessa atividade os alunos de escolas públicas e do sexo masculino.

Assim, comparativamente, é possível perceber um maior interesse dos alunos por tocar instrumentos musicais e das alunas pelo canto, estando esses alunos sujeitos às atividades ofertadas pelas escolas, públicas ou particulares. Tais dados corroboram as análises realizadas anteriormente, nas quais constatamos a maior adesão por parte das alunas por canto, dança e apreciação musical, e dos alunos pela prática musical, principalmente por meio de instrumentos.

Além disso, nota-se o maior envolvimento dos alunos na escola com atividades musicais relacionadas a projetos extracurriculares (banda marcial, fanfarra, coral), e a ausência de menções a atividades musicais realizadas em sala de aula, salvo preparações para apresentações esporádicas em datas comemorativas, mostras culturais, entre outras.

Com relação às atividades musicais extraclasse, Sebben (2009, p. 118) concorda que são “práticas extremamente válidas, embora na visão de alguns alunos configurem-se como práticas seletivas e pouco democráticas”. Contudo, segundo o autor (2009, p. 118), essas atividades passam a ser preocupantes quando propostas por algumas instituições “como a (única) forma de trabalho musical a ser oferecida aos alunos”.

Mesmo os eventos esporádicos mencionados – como apresentações em datas comemorativas, mostras culturais e shows de talentos – são importantes no contexto escolar, pois muitas vezes constituem oportunidades únicas de vivência musical escolar, tendo em vista que raramente as escolas podem contar com estrutura para manter uma banda marcial, fanfarra ou coral, carecendo de recursos e profissionais capacitados para conduzir essas atividades.

Apesar disso, chama atenção a baixa participação em eventos musicais escolares, mostras culturais e shows de talentos (apenas dez alunos de um total de 233), citada pelos alunos. A participação nesses eventos parece norteadada por critérios que selecionam os alunos

“talentosos”, ou os que já têm uma vivência musical prévia, em detrimento dos demais que nunca tiveram oportunidades semelhantes.

Podemos perceber, a partir da baixa participação dos alunos em atividades musicais no âmbito escolar (58,8% nunca participaram), que há falta de oportunidades adequadas que incentivem uma maior adesão dos alunos a projetos musicais nas escolas, principalmente dentro das salas de aula.

Os projetos extracurriculares e os eventos esporádicos promovidos pelas escolas são importantes, mas não têm uma abrangência satisfatória por dependerem de critérios de seleção dos alunos mais aptos a determinadas práticas e por não se mostrarem interessantes aos alunos na maioria dos casos. Além disso, não representam, efetivamente, atividades de ensino sistematizado da música, com o devido acompanhamento pedagógico por parte de um professor responsável, tornando-se muitas vezes práticas esvaziadas de sentido musical, herança da concepção de educação artística vigente nas décadas anteriores em nosso país.

4.4.2 Análise da questão: em sua escola há aulas de música?

Buscando verificar se no campo de pesquisa a música era trabalhada como componente curricular e se havia o reconhecimento dos alunos quanto a ter aulas de música, perguntamos aos sujeitos investigados: “Em sua escola existe o ensino de música (artes) como disciplina curricular?”. O resumo estatístico das respostas é apresentado na tabela 14.

TABELA 14: Variáveis relacionadas ao reconhecimento da aula de música.

VARIÁVEIS	CATEGORIAS	FREQUÊNCIA	%
TÊM AULA DE MÚSICA NA ESCOLA	Sim	141	60,5
	Não	87	37,3
	Não responderam	5	2,2
	TOTAL	233	100,0

Fonte: O autor, 2015.

Pouco mais de 60% dos alunos afirmaram que há aulas de música na escola em que estudam. Comparativamente, 57,0% dos alunos das escolas públicas afirmaram que têm aulas de música na escola, enquanto nas escolas particulares o percentual de alunos que têm essas aulas é de 65,3%.

Um fato que desperta peculiar interesse é o não reconhecimento das aulas de música por parte de alguns alunos em escolas nas quais, por conhecimento prévio, sabe-se que há um profissional com formação específica na área atuando. Isso leva a uma reflexão sobre o reconhecimento das aulas de música, que na visão de alguns alunos deveria ser diferente do modelo a eles apresentado.

Podemos confirmar essa negação a partir dos dados obtidos: 33,7% dos alunos de escolas particulares afirmaram que não há aulas de música nas escolas onde estão matriculados, mas sabe-se que existem profissionais com formação específica em artes lecionando nessas instituições. Nas escolas públicas, esse número chega a 40%, apesar de também haver profissionais com formação específica em artes lecionando nesses locais.

No entanto, dos profissionais habilitados em artes que trabalham nas seis escolas que participaram da pesquisa, dois apenas têm formação específica em música, os demais são formados em artes visuais ou teatro. Assim, o direcionamento para a área artística própria de sua formação faz com que os professores trabalhem conteúdos e atividades que não estão diretamente relacionadas à música, o que justifica em certa parte a negativa por parte dos alunos.

Outro fato que pode justificar essa atitude de não reconhecimento da disciplina de música é o distanciamento entre as atividades desenvolvidas em sala de aula e a expectativa dos alunos. Essa análise será aprofundada nas seções seguintes.

4.4.3 A música como disciplina escolar

Julgando importante conhecer a opinião dos adolescentes sobre a música enquanto disciplina escolar, que se configurou como uma das questões indutoras desta pesquisa, perguntamos aos alunos: “Em sua opinião, a música como disciplina escolar é...”, oferecendo como respostas as opções: “indispensável”, “importante, mas não tanto quanto outras disciplinas”, “de pouca importância” ou “desnecessária”. O resumo estatístico das respostas é apresentado na tabela 15.

TABELA 15: Variáveis relacionadas à aceitação da música como disciplina escolar

VARIÁVEIS	CATEGORIAS	FREQUÊNCIA	%
OPINIÃO MÚSICA COMO DISCIPLINA ESCOLAR	Indispensável	74	31,8
	Importante, mas nem tanto quanto outras disciplinas	133	57,1
	De pouca importância	13	5,6
	Desnecessária	7	3,0
	Não responderam	6	2,5
	TOTAL	233	100,0

Fonte: O autor, 2015.

As duas opiniões mais predominantes são “indispensável” (31,8%) e “importante, mas nem tanto quanto outras disciplinas” (57,1%). Esses dados relevam que os adolescentes consideram a importância da música como disciplina e a querem nos currículos escolares, mas, ao mesmo tempo, não a veem tão importante como outras disciplinas do currículo

escolar, como matemática, língua portuguesa, ciências, entre outras. Essas disciplinas são consideradas de grande relevância para a formação do indivíduo e sua inserção no mercado de trabalho, principalmente para os que almejam profissões de maior remuneração.

Fica estabelecida então uma disputa por um espaço em que a música, apesar de ser desejada e considerada importante pelos sujeitos participantes da pesquisa, encontra-se em desvantagem por não ser reconhecidamente uma disciplina que agrega conhecimentos considerados decisivos para a futura formação profissional dos alunos. E essa disputa se torna ainda mais complicada quando percebemos que toda a cultura escolar é voltada para contribuir com essa linha de pensamento, inculcando nos alunos que a música não será essencial para o seu futuro.

Percebemos que essa representação da música como “importante, mas nem tanto quanto outras disciplinas” é, acima de tudo, uma questão de ideologia, a qual não é caracterizada pela “falsidade ou verdade das ideias que veicula”, mas pelo fato de que “essas ideias são interessadas, transmitem uma visão do mundo social vinculada aos interesses dos grupos situados, em uma posição de vantagem na organização social”. (MOREIRA; TADEU, 2011, p. 31).

Visando entender melhor a constituição dessa representação nos subgrupos de maior relevância ao estudo, realizamos uma comparação entre alunos de escolas públicas e particulares, e entre alunos e alunas, cujo resultado é apresentado na tabela 16.

TABELA 16: Aceitação da música enquanto disciplina escolar considerando as variáveis: rede de ensino e gênero

Categorias	Opinião sobre a música enquanto disciplina escolar			
	Escola Pública 135	Escola Particular 98	Masculino 112	Feminino 121
Indispensável	38,5%	22,4%	29,5%	33,9%
Importante, mas nem tanto quanto outras disciplinas	51,1%	65,3%	54,5%	59,5%
De pouca importância	3,0%	9,2%	8,0%	3,3%
Desnecessária	3,0%	3,1%	3,5%	2,5%
Não responderam	4,4%	0,0%	4,5%	0,8%

Fonte: O autor, 2015.

Quanto a considerar a disciplina de música indispensável nas escolas, há uma predominância de alunos das escolas públicas. Em todas as demais suposições há certo equilíbrio entre alunos de escolas públicas e particulares, e entre alunos do sexo masculino e feminino.

Para os alunos de escolas públicas, o ensino de música é predominantemente importante, mas não tanto quanto outras disciplinas (51,1% dos alunos). Percebe-se, porém,

que o número de alunos que consideram essa disciplina indispensável é significativamente maior do que nas escolas particulares. Isso pode estar associado às diferentes expectativas entre alunos de escolas públicas e particulares, pois os alunos de escolas particulares em geral almejam profissões consideradas mais tradicionais e importantes na sociedade, de maior reconhecimento e remuneração, como será visto no próximo item.

Relacionamos, a seguir, algumas justificativas dos alunos para a escolha da opção “importante, mas não tanto quanto outras disciplinas”:

Apesar de gostar muito de música e até gostasse que ela fosse ensinada nas escolas, acho que no nível escolar que estou existem prioridades. (suj_1, esc_1, sex_2).

Porque talvez não iremos necessitar tanto da música quanto das outras disciplinas para o nosso futuro. (suj_8, esc_1, sex_2).

Eu acho que dentro de uma escola tem que ter um tempo para a música que diverte, mas não acho tão importante quanto as outras matérias que me fazem passar de série. (suj_13, esc_1, sex_2).

Eu acho que a música na escola é importante, mas nem tanto quanto outras disciplinas, porque existem disciplinas mais importantes e que precisam de mais tempo. (suj_165, esc_1, sex_1).

Porque não é uma coisa que eu vou utilizar muito no meu futuro, no meu dia a dia, como as outras que aprendo e vou utilizar. (suj_204, esc_1, sex_2).

Os adolescentes apontam algumas características que consideram peculiares à disciplina de música, como não ser uma disciplina de importância para a sua formação pessoal, para sua atuação profissional futura e para o seu dia a dia. Eles não consideram música prioridade por ser uma disciplina que transmite uma impressão de “não reprovar”, ao contrário das demais, que também por esse motivo são consideradas mais importantes.

De maneira geral, concluímos que a música é considerada uma disciplina interessante aos adolescentes, mas não essencial, pelo menos da maneira como ela tem sido apresentada a eles nas escolas. A fala de um dos investigados ajuda a exemplificar tal conclusão: “Gosto de ouvir música e não de estudá-la”. (suj_53, esc_2, sex_1).

4.4.4 A música como futura profissão

Com o propósito de verificar as aspirações dos adolescentes investigados quanto a atuarem profissionalmente em atividades relacionadas à música, perguntamos: “Você acredita que futuramente sua atuação profissional possa estar ligada à música?”, oferecendo como respostas: “sim”, “talvez”, “não” e “música não é profissão”. O resumo estatístico das respostas é apresentado na tabela 17.

TABELA 17: Variáveis relacionadas à aceitação da música como futura atividade profissional

VARIÁVEIS	CATEGORIAS	FREQUÊNCIA	%
FUTURA ATUAÇÃO PROFISSIONAL COM MÚSICA	Sim	26	11,2
	Talvez	113	48,5
	Não	72	30,9
	Música não é profissão	15	6,4
	Não responderam	7	3,0
	TOTAL	233	100,0

Fonte: O autor, 2015.

A partir da tabela 17 podemos observar a tendência geral de incerteza quanto a seguir a profissão de músico, representada por 48,5% dos alunos. No entanto, percebe-se também que a negativa é bastante presente em comparação com a aceitação da profissão (30,9% de frequência contra 11,2%). Uma pequena parcela dos alunos investigados (6,4%) não considera que música seja uma atividade profissional.

Objetivando entender quais grupos contribuem mais para a formação de tais opiniões, realizou-se um cruzamento dos dados com auxílio do *software* SPSS, considerando-se as duas variáveis mais significativas neste estudo. O resumo desse cruzamento de dados é apresentado na tabela 18.

TABELA 18: Música como futura atividade profissional considerando as variáveis: rede de ensino e gênero

Música como futura atividade profissional				
Categorias	Escola Pública 135	Escola Particular 98	Masculino 112	Feminino 121
Sim	14,8%	6,0%	12,5%	9,9%
Talvez	55,6%	38,8%	44,6%	52,1%
Não	23,7%	49,0%	31,3%	30,6%
Música não é profissão	2,2%	12,2%	7,1%	5,8%
Não responderam	3,7%	2,0%	4,5%	1,6%

Fonte: O autor, 2015.

Podemos observar que, com relação a trabalhar profissionalmente em atividades musicais, as respostas se concentram em talvez ou não. Os alunos das escolas públicas, em sua maioria (55,6%), responderam que talvez trabalhem com música, e os alunos das escolas particulares, em sua maioria (49,0%), responderam que não desejam trabalhar com música. De maneira geral, podemos notar que as negativas a essa questão são mais presentes nas escolas particulares do que nas escolas públicas. Quase dois terços dos alunos de escolas particulares acreditam que não trabalhariam com música, ou que música não é profissão.

Quanto ao comparativo dos gêneros (masculino e feminino) há certo equilíbrio de opiniões, embora os meninos apresentem uma leve tendência para a resposta “sim” e as meninas para a resposta “talvez”.

Para as respostas objetivas escolhidas pelos alunos, solicitou-se que eles justificassem sua escolha. A seguir, apresentamos algumas justificativas dadas pelos alunos para a resposta mais mencionada, “talvez”, com 48,5% de frequência.

Eu gosto muito de tocar violão e guitarra, mas não sei se poderia virar uma profissão para mim. (suj_148, esc_1, sex_1).

Gosto muito de música, mas tem outras coisas também que penso em seguir carreira. (suj_153, esc_1, sex_2).

Talvez, pois o que eu busco é uma carreira no esporte, mas se talvez não der certo eu apelo para a carreira musical. (suj_160, esc_1, sex_1).

Quero seguir a profissão de juiz, mas se der vou também aprender a tocar para brincar nos finais de semana com os amigos e família. (suj_173, esc_1, sex_1).

Acho que possivelmente posso seguir uma carreira relacionada à música, mas não tenho tanta certeza. (suj_105, esc_2, sex_1).

As justificativas dos alunos demonstram que seguir carreira musical seria uma segunda opção para eles. Apesar de demonstrarem gosto e interesse por essa carreira, acreditam que segui-la seria impossível ou, no mínimo, muito difícil. A incerteza de seguir uma profissão ligada a atividades musicais está relacionada a diversos fatores, como a escolha por profissões mais “rentáveis”, a crença de que seguir carreira musical depende de um talento que muitos acreditam não ter, e até mesmo o fato de não se identificar com essa profissão.

A resposta “não” também foi bastante mencionada, com 30,9% de frequência no corpus geral dos investigados e destaque particular para os alunos de escolas particulares, onde a frequência corresponde a quase metade (49,0%) dos alunos. A seguir, apresentamos algumas justificativas dadas pelos alunos para a resposta “não”.

Porque eu só gosto de escutar música e saber sobre as pessoas das bandas, mas eu não quero esta profissão. (suj_18, esc_1, sex_1).

Acredito que meus pontos fortes não estão ligados à música, não sei cantar e não toco nenhum instrumento, apesar de ter certo interesse em aprender a tocar violão e piano. (suj_111, esc_2, sex_2).

Para mim a música não seria uma profissão que eu ia gostar, prefiro outras profissões que marcassem meu nome com uma profissão mais importante, que ajudasse as pessoas, concluo que é isso. (suj_189, esc_1, sex_2).

Eu respondi que não quero seguir esta profissão porque futuramente eu quero me formar em medicina. (suj_102, esc_2, sex_2).

É possível perceber que os alunos que responderam que não têm interesse em trabalhar com música são mais decididos em suas justificativas, as quais apontam para quatro diferentes

motivos. Uma parcela dos alunos mencionou que gosta de música, de ouvi-la e de apreciá-la, até mesmo de conhecer os artistas e bandas, mas que não deseja seguir essa profissão.

Outra parte dos alunos novamente justifica sua negação pela falta de talento ou de aptidão natural para a música. Para esses alunos, seguir a profissão de músico está relacionado a saber tocar algum instrumento musical ou cantar, apesar de grande parte dos adolescentes, como demonstrado anteriormente, não ter tido essa experiência anteriormente.

Algumas justificativas apontam para o desejo de seguir outras profissões consideradas mais “importantes” pela sociedade, de maior reconhecimento e remuneração. Por fim, alguns adolescentes mencionaram que não gostariam de seguir a profissão de músico por já terem em mente uma profissão em específico, como médico, engenheiro, químico, biólogo, entre outras. Tal escolha é bastante presente e particular por parte dos adolescentes alunos de escolas particulares, os quais almejam posições de maior reconhecimento na sociedade, influenciados pelo próprio histórico familiar.

4.4.5 A música em relação a outras disciplinas

Para verificar a aceitação dos alunos em relação à disciplina de música, foi solicitado nos questionários que eles preenchessem uma escala comparativa entre essa disciplina e as outras da grade curricular. A escala contém pontuações de zero a cinco para cada comparação, onde zero (quadrado central) significa imparcialidade em relação às duas disciplinas comparadas. O quadrado mais próximo do centro tem o valor um, e assim as pontuações sobem sucessivamente até o quadrado mais próximo do nome das disciplinas, que tem o valor cinco. Quanto mais próxima de cinco for a pontuação, mais preferência por aquela disciplina tem o aluno.

O resultado das comparações é demonstrado na figura 10, a qual contém as médias obtidas a partir das respostas dos alunos participantes da pesquisa.

FIGURA 10: Escala comparativa entre música e outras disciplinas do currículo escolar

	+5	+4	+3	+2	+1	0	-1	-2	-3	-4	-5	
Música						+0,5						Matemática
Música					+1,1							Português
Música					+1,2							Geografia
Música						+0,6						História
Música					+1,2							Inglês
Música						+0,2						Educação Física
Música						+0,8						Ciências
Música					+1,5							Espanhol
Música					+1,7							Ensino Religioso
Música					+1,0							Geral

Fonte: O autor, 2015.

As médias obtidas apontam uma leve preferência pela música em relação às demais disciplinas, embora a tendência geral se aproxime bastante da imparcialidade. Assim, é possível entender que não há uma forte preferência pela música quando comparada com qualquer outra disciplina.

Essa imparcialidade parece estar baseada em um conflito de consciência por parte dos alunos entre disciplinas que são “importantes” para a sua formação como futuro profissional, e uma disciplina de caráter leve, na qual os adolescentes encontram um tempo para relaxar e se desligar das anotações, leituras e raciocínios que as demais matérias exigem. Nesse sentido, os alunos possivelmente se identificam também com a disciplina de educação física, na qual a comparação de preferência apresenta maior grau de imparcialidade, como disposto na figura 10.

*Música é igual educação física, serve para você se distrair das outras matérias.
(suj_183, esc_1, sex_1).*

4.4.6 Atitudes perante a disciplina de música

Com o intuito de aprofundar nosso entendimento sobre a relação dos alunos com a disciplina de música e com o conhecimento musical, solicitamos que eles assinalassem uma frequência (nunca, raramente, às vezes, sempre) para cada uma das afirmações apresentadas. O resumo dos resultados é mostrado na tabela 19.

TABELA 19: Atitudes dos alunos perante a disciplina de música

Afirmações	Nunca	Raramente	Às vezes	Sempre
As aulas de música são atraentes	7,2%	14,4%	46,4%	32,0%
Música é uma disciplina que me atrai muito	11,0%	12,9%	36,8%	39,4%
Música é uma das minhas matérias favoritas	15,6%	20,4%	31,3%	32,7%
Procuo entender e aprofundar-me nos conteúdos de música	19,5%	30,9%	26,2%	23,5%
Estou mais atento (a) às aulas de música quando consigo aprender	16,1%	20,3%	30,8%	32,9%
Procuo informações adicionais referentes à disciplina	26,4%	27,9%	27,9%	17,9%
Busco associar os conhecimentos de música com o meu cotidiano	17,1%	22,6%	31,5%	28,8%
Quando passa uma reportagem de música na TV mudo de canal	41,1%	32,2%	19,9%	6,8%
O conhecimento musical me prepara para a vida adulta	17,4%	21,5%	39,6%	21,5%
Penso em seguir uma carreira que esteja ligada à música	50,0%	20,0%	20,7%	9,3%
Ao invés de entender a matéria de música prefiro decorar para as provas	38,5%	25,2%	25,9%	10,4%
Estudo música somente para passar de ano	45,3%	21,6%	18,0%	15,1%
Estudar música é algo muito útil	13,3%	13,3%	30,1%	43,4%

Fonte: O autor, 2015.

Inicialmente, podemos entender, a partir dos resultados, que a música é uma disciplina atraente para os alunos, e a maioria a considera sua matéria favorita. Uma parcela significativa dos alunos (43,4%) considera a utilidade de estudar música, e cerca de um terço dos alunos (32,9%) estão mais atentos às aulas de música quando conseguem aprender.

Quase metade dos alunos (46,4%) considera que as aulas de música são atraentes, mas somente às vezes. Podemos entender também que os alunos nem sempre procuram informações adicionais referentes aos conteúdos trabalhados em sala de aula, ou associam os conhecimentos de música com o seu cotidiano. Cerca de 40% dos alunos acreditam que o conhecimento musical às vezes consegue prepará-los para a sua vida adulta.

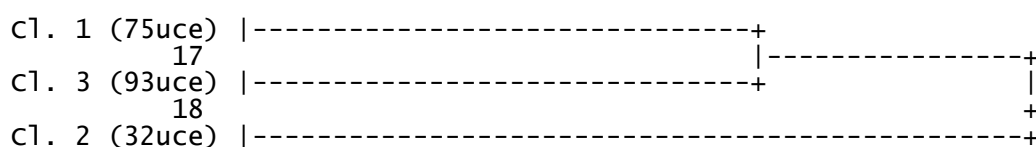
Alguns resultados confirmam certa aceitação pela disciplina de música: 45,3% dos alunos afirmam que não estudam música somente para passar de ano, dando a entender que há interesses específicos na disciplina, e não somente na promoção escolar, e 38,5% declaram que preferem entender a matéria ao invés de decorá-la para as provas.

Ao acompanhar as matérias sobre música na TV, os alunos confirmam seu interesse, pois declaram, em sua maioria, que nunca ou raramente mudam de canal quando está passando uma reportagem sobre música na TV. Metade dos alunos (50%) afirma que não pensa em seguir uma carreira musical.

4.4.7 A aula de música ideal: análise das justificativas

Com o auxílio do *software* ALCESTE, foram analisadas as respostas dos alunos à seguinte questão: “Em uma redação de cinco linhas, diga como seria **uma aula de música ideal para você**”. Após a categorização das respostas, o *software* forneceu o dendograma abaixo (figura 11).

FIGURA 11: Dendograma das classes estáveis do *corpus* aula de música



Fonte: Relatório do *software* ALCESTE.

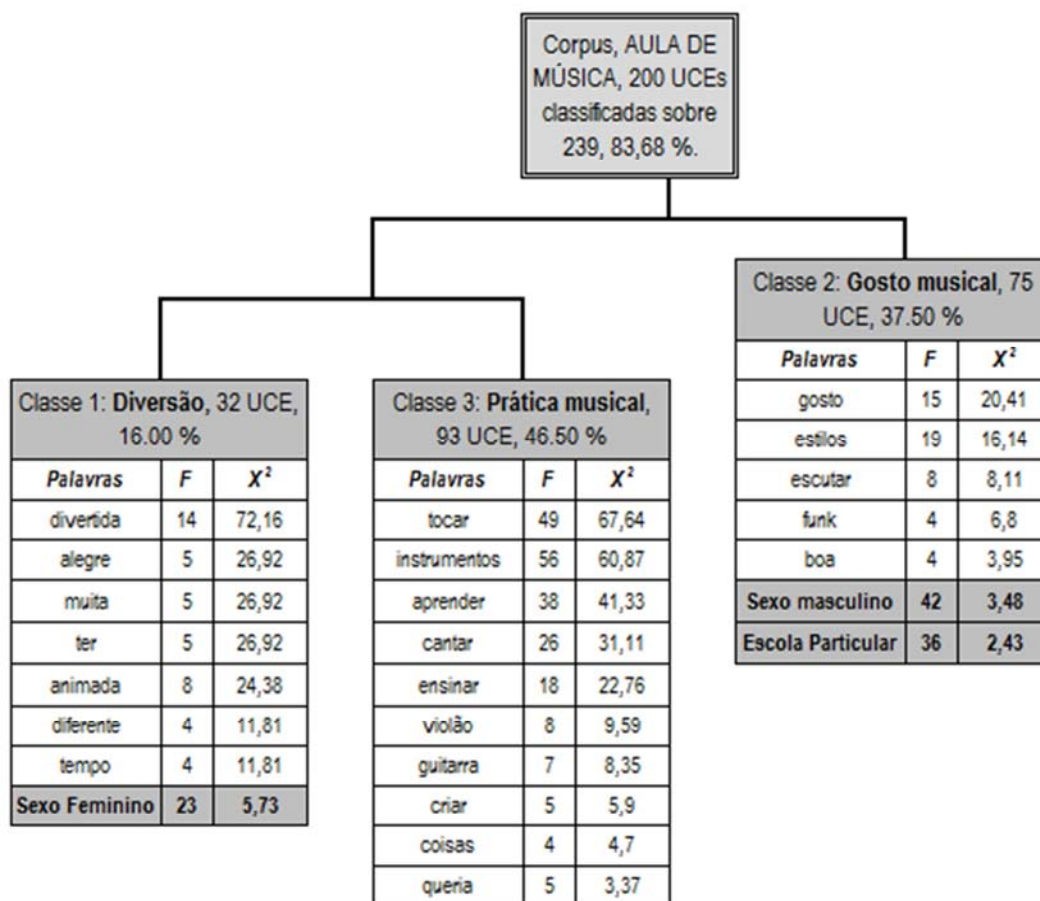
Observando o dendograma, é possível notar que em um primeiro momento o *corpus* foi dividido em duas partes (1ª partição). Uma das partes se estabiliza e forma a classe 2. Em seguida, a outra parte se divide novamente (2ª partição) e se estabiliza ao formar as classes 1 e 3. As classes formadas são mostradas na figura 12 em formato de tabela, na qual são apresentadas as palavras mais significativas que formam cada classe, com suas respectivas

frequências (f) e chi-quadrado (X^2). As ligações entre as classes seguem o mesmo padrão fornecido pelo dendograma.

Após a formação das classes, realizou-se uma leitura e análise detalhada das palavras que contribuíram para a sua formação. A partir disso, as classes foram nomeadas de acordo com a característica principal encontrada:

- Classe 1 – 32 UCEs; 16,00% – Diversão;
- Classe 2 – 75 UCEs; 37,50% – Gosto musical;
- Classe 3 – 93 UCEs; 46,50% – Prática musical.

FIGURA 12: Dendograma com as características de cada classe do *corpus* aula de música



Fonte: O autor, 2015.

Basicamente, o *corpus* “aula de musica ideal” dividiu-se em grupos: um ligado ao gosto musical, ou seja, os alunos gostariam que nas aulas estivessem presentes os estilos musicais que gostam de ouvir; e outro ligado à fruição da música, ou seja, a prática musical como atividade de aula e a diversão como finalidade. Numa segunda partição, o grupo da fruição deu origem às classes 1 (diversão) e 3 (prática musical).

A **classe 1 (diversão)** é formada por palavras relacionadas com a expectativa dos alunos em relação à música na sala de aula: deve ser algo que proporcione diversão, alegria, animação, que seja algo diferente do convencional. Quem mais contribui para a formação dessa classe é o **sexo feminino**.

O relatório ascendente fornecido pelo ALCESTE apontou que as palavras mais enfáticas da classe 1 são: alegre, divertida e animada, evidenciando o caráter acima descrito para a mesma. As justificativas dadas pelos alunos ajudam a caracterizar a classe 1:

A aula de música ideal para mim seria uma aula em que todos participem, que tenha brincadeiras, que ocupe a maior parte do nosso tempo. (suj_20, esc_1, sex_2).

A aula de música ideal para mim seria uma aula com muita alegria, animação e envolvimento de todos, que sirva para se divertir e unir a turma. (suj_127, esc_2, sex_2).

A aula de música ideal para mim é aquela em que nós nos divertimos e aprendemos ao mesmo tempo. (suj_161, esc_1, sex_2).

A **classe 3 (prática musical)** apresenta palavras relacionadas à prática musical, enfatizando a ideia dos alunos de que a aula de música ideal é aquela em que eles podem aprender a tocar instrumentos musicais, cantar ou criar música. Nessa classe, nenhum subgrupo teve participação mais efetiva.

Como classe que contém a participação mais efetiva dos alunos (46,5%), a prática musical é, na visão dos alunos, a representação ideal da aula de música. Essa ideia encontra consonância com as concepções de alunos do ensino médio sobre a aula de música na escola, investigadas por Santos (2012). A autora afirma que os alunos “indicam a necessidade de manter uma relação prática com a música, mas que essa seja variada no que se refere aos instrumentos, indicando atividades” (p. 90).

O relatório ascendente fornecido pelo ALCESTE apontou que as palavras mais enfáticas da classe 3 são ensinar, instrumentos, tocar e guitarra, as quais ajudam a reforçar o caráter da prática musical descrito para essa classe. Em suas justificativas, os alunos expressam o desejo da presença da prática musical nas aulas de música:

A aula de música ideal para mim seria uma aula cantando ou tocando um instrumento, por exemplo: tocando bateria, violão, guitarra. (suj_225, esc_1, sex_1).

Eu queria me aprofundar mais para saber se eu estou cantando mal, e queria ter alguém para me ajudar com minha banda, isso seria muito útil para mim, e também poder aprender a tocar guitarra e violão. (suj_191, esc_1, sex_1).

A aula de música ideal para mim seria o ensino de instrumentos, aprender a tocar instrumentos, aulas mais práticas. (suj_51, esc_2, sex_1).

A aula de música ideal para mim seria uma aula na qual eu deveria aprender a tocar instrumentos, cantar, formar bandas, assistir vídeos de música. (suj_61, esc_2, sex_2).

A **classe 2 (gosto musical)** traz o desejo dos alunos de ter o seu estilo musical preferido nas aulas de música, ou seja, ter uma aula na qual o seu gosto quanto aos estilos musicais deva ser considerado. Os principais subgrupos que contribuem para a formação dessa classe são alunos do **sexo masculino** e alunos de **escolas particulares**.

Em suas justificativas, os alunos descrevem como deveria ser a aula de música ideal:

A aula de música ideal para mim seria uma aula com cada um escutando o estilo que gosta. (suj_106, esc_2, sex_1).

Seria com o estilo de música que gosto e com minhas bandas favoritas. (suj_5, esc_1, sex_2).

A aula de música ideal para mim seria uma aula com todos aceitando o estilo musical dos outros. (suj_79, esc_2, sex_2).

A aula de música ideal para mim seria uma aula na qual o professor colocasse as músicas que eu gosto para escutar. (suj_76, esc_2, sex_2).

Em uma análise geral, a partir das classes formadas, é possível perceber que a aula de música ideal, na visão dos alunos investigados, deveria ser uma aula alicerçada em três pilares: diversão, seus estilos preferidos e tocar instrumentos musicais. Assim, fica evidenciado que os adolescentes esperam das aulas de música momentos para se divertirem, se descontraírem e relaxarem da pressão exercida pelo estudo das demais disciplinas.

Além disso, a presença dos estilos musicais que mais gostam de ouvir nas aulas de música seria importante para eles, visto que esse conhecimento já faz parte de sua vivência e do seu cotidiano. Esse aspecto foi reforçado por Souza (2013, p. 61), ao mencionar que “é necessário incorporar nas didáticas atividades que contemplem as vivências e gostos musicais dos alunos, tanto quanto criar estratégias que possibilitem a descoberta do novo de modo significativo”.

Por último, destacamos a presença do conhecimento musical (ensinar, aprender) nos comentários dos alunos. Contudo, as menções a ensinar ou a aprender música sempre estão relacionadas às práticas musicais, ao tocar um instrumento musical ou cantar, ou mesmo ao criar música. Acreditamos que a investigação das RS da aula de música pode fornecer meios de compreensão para que os profissionais da área de educação musical desenvolvam atividades mais significativas, contextualizadas com a realidade e com as expectativas dos alunos, os quais são sujeitos-chave no processo de ensino e aprendizagem da música.

4.5 Aproximações entre RS de música, RS de estilos musicais e RS da aula de música

A partir das análises realizadas, é possível tecer algumas aproximações entre as RS investigadas neste trabalho. A priori, podemos afirmar que as RS de música, dos estilos musicais e da aula de música se relacionam intimamente, fornecendo importantes pistas para o direcionamento das atividades de ensino da música nas escolas.

As RS de música e dos estilos musicais compartilham entre si a representação da “expressão de sentimentos”. Convém lembrar que o sentimento é o principal elemento do núcleo central das RS de música e que, na opinião dos adolescentes, esse elemento se manifesta a partir de determinados estilos musicais, os quais têm a capacidade de “expressar sentimentos”.

A representação dos estilos musicais é, contudo, aquela que compartilha o maior número de correlações com as demais representações estudadas. As preferências por determinados estilos musicais estão presentes também nas RS de música e da aula de música, revelando-se de grande importância para os alunos em questão.

Podemos dizer que a RS dos estilos musicais é a representação mais definida que os alunos têm, e por isso ela está presente também nas RS de música e da aula de música, ou seja, os alunos concebem a ideia de música mais a partir dos estilos musicais do que de definições sobre música. Por esse motivo, eles não imaginam uma aula de música ideal da qual não participem seus estilos musicais preferidos.

Na análise das três representações mencionadas, encontramos correlação também entre os elementos relaxamento e diversão, sendo possível afirmar que, para os sujeitos investigados, a música, os estilos musicais e as aulas de música possuem o mesmo caráter, relacionado à descontração e ao entretenimento. Essa concepção revela, de certa forma, a expectativa dos alunos em relação ao direcionamento das aulas de música nas escolas: a aula de música ideal seria aquela que mais se aproxima da realidade do seu pensamento a respeito do que é música, concebido a partir dos elementos *relaxamento* e *diversão*, e dos *estilos musicais* de sua preferência.

A partir dessas aproximações, podemos considerar um sistema de RS no qual as três representações (música, estilos musicais e aula de música) se inter-relacionam, abastecendo-se mutuamente e confirmando vários elementos importantes. Nessas três representações figura o gosto musical, ou a preferência por determinados estilos musicais, sempre em posições de relevância. Por esse motivo, fica evidente que as RS dos estilos musicais são centrais nesse

sistema, pois participam, com grande peso, da constituição das RS de música e da aula de música.

A figura 13 traz um diagrama do sistema de RS formado entre as representações de música, estilos musicais e aula de música.

FIGURA 13: Sistema de RS, formado pelas representações de música, dos estilos musicais e da aula de música



FONTE: O autor, 2015.

Ao tratar da perspectiva estrutural das RS, Abric (2003, citado por WACHELKE; CAMARGO, 2007, p. 384) aponta dois aspectos importantes no caso de haver correlações entre duas RS:

Representações “encaixadas” em outras são não-autônomas, referem-se ao mesmo tipo de valor, diferenciando-se na dimensão funcional do sistema central. A relação de reciprocidade implica duas representações em que cada um dos objetos sociais a que se referem está presente no sistema central da outra representação. Esses elementos “cruzados” são de ordem funcional, sendo os elementos normativos específicos de cada representação.

As RS investigadas em nosso trabalho são dependentes entre si e se referem ao mesmo tipo de valor. Os aspectos normativos contidos nos seus núcleos centrais são muito próximos, como representado no diagrama da figura 13. No entanto, percebemos que os estilos musicais presentes no núcleo central das três representações investigadas assumem dimensão normativa nas RS de música e dos estilos musicais, e dimensão funcional nas RS da aula de música.

A partir dessas considerações, podemos concluir que o sistema de RS acima proposto apresenta, ao mesmo tempo, relações de encaixe e de reciprocidade entre os elementos do núcleo central das RS de música, estilos musicais e aula de música.

4.6 Implicações dos achados de pesquisa para o ensino de música na educação básica

Nosso propósito, neste momento, é o de propor algumas considerações acerca das implicações dos achados de pesquisa para o ensino de música nas escolas de educação básica, em especial, nas escolas de ensino fundamental.

Primeiramente, reiteramos nossa conclusão de que as RS investigadas são norteadas pelas RS dos estilos musicais, compartilhando entre si os elementos centrais diversão e relaxamento. As RS investigadas evidenciam também a falta de reconhecimento da música como matéria escolar dotada de “seriedade”, a partir dos elementos *diversão* e *relaxamento*, que caracterizam a música como elemento mediador, ou seja, utilizado para descontrair, relaxar, descansar de outras matérias tomadas como mais importantes pelos adolescentes.

Essas RS, constituídas a partir da influência da família, da religião, das vivências e experiências musicais dentro e fora da escola, sobretudo da mídia, caracterizam a música como um elemento que não é passível de ser estudado, ou seja, como um conhecimento sem legitimidade nos currículos escolares. Assim, o conhecimento não é um elemento central nas RS de música e, quando mencionado, está sempre relacionado à prática musical ou aos estilos musicais.

Acreditando na educação musical como atividade de especial importância nas escolas de ensino fundamental, perguntamos: quais seriam então as maneiras de mudar tais representações?

Entendemos que as RS da aula de música apontam caminhos interessantes para responder tal questão. Ao entender que a aula de música ideal deve estar centralizada nos seus estilos musicais preferidos, na diversão e na prática musical, os alunos, de certa forma, indicam como as aulas seriam mais significativas para eles.

Configuram-se, assim, três novas questões: as aulas de música podem conter os estilos musicais preferidos dos alunos, estilos esses que muitas vezes são provenientes da indústria cultural? A aula de música pode ser caracterizada como diversão, descanso, entretenimento e ao mesmo tempo contribuir para a construção do conhecimento dos alunos? A prática musical é necessária, ou a teoria dá conta das expectativas dos adolescentes?

A partir da constatação de que as RS dos estilos musicais são centrais para os adolescentes, consideramos que tais estilos podem estar sempre presentes nas aulas de

música, inclusive aqueles provenientes da indústria cultural, que comumente são esquecidos nos currículos e diretrizes, os quais parecem sinalizar para que os professores tenham certos “cuidados” ao abordar determinados estilos de música. Pereira (2014, p. 98) acredita que a homogeneização de gostos promovida pela indústria cultural “acaba por afastar ainda mais este tipo de música dos currículos escolares, posto tratar-se de cultura de massa, disponível no dia-a-dia dos alunos e, portanto, dispensável de figurar como tema de estudo”.

Por serem estilos musicais muitos presentes no cotidiano dos adolescentes, acreditamos que os estilos “midiáticos” também podem ser fonte de conhecimento musical em sala de aula. Apesar de não serem detentores de conhecimentos técnico-musicais bem definidos acerca desses estilos, ou seja, dos seus aspectos inerentes (GREEN, 2012), os adolescentes possuem sobre eles um conhecimento prévio considerável, que provém de suas vivências nos mais variados setores da sociedade e, também, da mídia. Esses conhecimentos prévios, ou aspectos delineados (GREEN, 2012), podem representar uma ponte entre a realidade dos alunos e as práticas pedagógicas para o ensino da música nas escolas.

Entendemos que seja um melhor caminho trabalhar a partir de estilos musicais com os quais os adolescentes já têm certa identificação, do que começar o trabalho com músicas estranhas à sua realidade. Cabe às escolas, portanto, o papel de ajudar os alunos a organizarem seus conhecimentos prévios de maneira crítica e autônoma, fornecendo-lhes, gradativamente, o acesso aos elementos técnico-musicais que os ajudarão a compreender melhor as músicas que já conhecem. Nesse sentido, concordamos com SUBTIL (2007), para quem o papel das escolas é educar para e com as mídias.

Quanto à segunda questão, também acreditamos que sim. Não podemos simplesmente refutar as RS encontradas, que apontam o caráter de diversão e entretenimento atribuídos à música como centrais para os alunos. Essas representações foram fortemente construídas ao longo da história do Brasil, e apresentam, portanto, significado muito marcante em nossa sociedade. Logo, propiciar aos alunos aulas de música desprovidas desse caráter seria, no mínimo, um contrassenso, ou a negação de que vivemos em um tempo/espço social dotado de significados construídos coletivamente.

Entretanto, também entendemos que a aula de música nas escolas de ensino fundamental é o espaço apropriado para ações significativas de caráter pedagógico-musical, decisivo para a consolidação do conhecimento musical dos adolescentes, de forma a propiciar a eles o necessário senso crítico e a audição inteligente da música. A escolha dos elementos a serem trabalhados e das práticas que devem ser realizadas é, portanto, o grande desafio a ser vencido. Santos (2005, p. 51) questiona essa escolha a partir das seguintes indagações:

Em que medida a música na escola regular de ensino básico deve se distinguir da concepção de educação profissional realizada nas escolas de música? Em que medida deve integrar saberes técnico-musicais sem os equívocos que caracterizaram as práticas pedagógicas conservatoriais?

Ao referir-se a esse modelo de ensino conservatorial, Pereira (2014, p. 95) destaca que é o *habitus* conservatorial “que faz com que a música erudita figure como conhecimento legítimo e como parâmetro de estruturação das disciplinas de hierarquização dos capitais culturais em disputa”. Segundo o autor, a manutenção de um ensino de música baseado essencialmente na escrita (partitura) e nos conhecimentos técnico-musicais acaba por criar “uma estrutura curricular de estudo da música que, por si só, privilegia a música erudita e afasta outras possibilidades de práticas musicais que estariam mais relacionadas com a vida cotidiana dos alunos”. (PEREIRA, 2014, p. 95).

A partir da investigação realizada, percebemos que o modelo conservatorial não se sustenta com o público adolescente da atualidade, pois as suas RS não evidenciaram como centrais os elementos técnico-musicais e a música erudita (clássica). A realização do ensino de música sob esses moldes representa, novamente, um contrassenso em relação à realidade dos alunos. Para Pereira (2014), essa concepção de ensino tem comprometido o sucesso da implantação do ensino de música nas escolas brasileiras.

Partindo para a terceira questão, entendemos que a grande quantidade de elementos teóricos e históricos relacionados à música, apontados pelos PCNs e pelas DCE, contrasta com as expectativas dos adolescentes, que, em suma, estão relacionadas à prática musical.

A grande escassez das práticas musicais em sala de aula, verificada nesta pesquisa, mostra a necessidade de incentivar tais atividades. Souza (2013, p. 61) acredita que “é necessário preencher de significados reais as aulas de música, se quisermos que o fenômeno musical seja compreendido e incorporado. Enquanto isso não ocorrer, os alunos continuarão distinguindo aula de música de música propriamente dita”.

Se para os adolescentes a música é essencialmente prática, divertida e relacionada aos estilos musicais, como apresentar uma proposta diferente e convencê-los de que isso é uma aula de música? Reiteramos que não é tarefa das mais fáceis mudar uma representação a partir dos seus elementos centrais!

Entendemos que o direcionamento das aulas de música a partir de práticas musicais que envolvem os estilos musicais preferidos pelos alunos é um caminho apropriado para se começar a mudar, nas escolas, a representação de música que eles possuem. Essa é uma situação na qual o fazer musical pode ser explicado pela teoria musical, e não utilizado como exemplo para a mesma. Trata-se, segundo Lerner (2008), de considerar o conhecimento

musical como algo sujeito às experiências que se constroem a partir do fazer musical, da relação entre os alunos e deles com os professores, assumindo um caráter que pode ser, ao mesmo tempo, complexo (pelas diversas possibilidades que apresenta) e provisório (pelo fato de estar sempre sujeito a novas ideias e concepções).

Especialmente no caso dos acadêmicos de licenciatura em música, futuros docentes que terão também a responsabilidade de possibilitar aos alunos práticas musicais mais significativas, é necessário cuidado no sentido de entender para que contexto de atuação esses acadêmicos devem ser preparados. De acordo com Santos (2005, p. 51),

a aula universitária pode estar instaurando um modelo já cansado, viciado, e que acaba sendo repetido pelos docentes no ensino fundamental, ao mesmo tempo em que se pede desses profissionais uma atuação cotidiana pautada por critérios diferentes daqueles que os formaram.

Assim, faz-se de grande importância, já no âmbito acadêmico, o contato com o cotidiano das escolas, buscando-se compreender as necessidades dos alunos em relação às práticas musicais a serem realizadas na escola. A formação de um profissional adequadamente preparado para enfrentar a realidade que encontrará nas escolas passa, portanto, por “ouvir mais os cotidianos das escolas em suas multiplicidades e ampliar os modos de articulação entre teoria/prática e universidade/escola”. (SOUZA et al., 2002, p. 121, apud SANTOS, 2005, p. 51).

Consideramos também que repensar o currículo é essencial, porém não é a única coisa a ser feita. A formação de professores com melhor preparo para entender o cotidiano e as demandas dos alunos nas escolas contemporâneas, a ampliação das condições estruturais para o ensino de música, a oferta de mais opções de práticas musicais nas escolas, o reconhecimento da música enquanto disciplina curricular importante para a formação do indivíduo são desafios que requerem boa dose de luta e dedicação por parte dos educadores musicais.

Ao aproximarmos as aulas de música da realidade cotidiana dos adolescentes, de modo a levar em conta seus conhecimentos e experiências, estaremos, em primeiro lugar, ajudando a mudar as RS de música, fornecendo aos alunos novos elementos normativos que sinalizam para a importância da música como conhecimento legítimo na sociedade. Em segundo lugar, a partir de ações mais contextualizadas e significativas para os nossos alunos, estaremos ajudando a consolidar a implantação da música nos currículos escolares.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta pesquisa, assumimos o objetivo de desvelar e analisar as representações sociais de música, dos estilos musicais e da aula de música por alunos do 9º ano do ensino fundamental. A mesma teve caráter qualitativo e quantitativo, com procedimentos plurimetodológicos de análise dos dados, os quais foram realizados com o auxílio de diversos *softwares*. As análises foram realizadas com base na Teoria das Representações Sociais, sobretudo na Teoria do Núcleo Central, desenvolvida por Abric, e no diálogo com outros trabalhos sobre as concepções de música e/ou das representações sociais de música.

Ao analisarmos os hábitos musicais dos adolescentes, concluímos que atualmente verifica-se uma equiparação das práticas musicais (cantar ou tocar um instrumento musical) entre os alunos de escolas públicas e particulares. Essas práticas musicais são diferenciadas para os gêneros: o sexo masculino apresenta uma maior tendência pela prática musical associada aos instrumentos musicais, ao “tocar”, enquanto o sexo feminino apresenta maior predisposição às práticas de cantar, dançar e apreciar músicas.

A análise desses hábitos revelou, também, a grande importância da influência familiar na constituição das RS de música. O grande percentual de familiares dos alunos que tocam instrumentos musicais e cantam revela uma influência, mesmo que de forma indireta, nas suas experiências musicais.

No que diz respeito aos hábitos de escuta musical, ressaltamos, ainda, que eles são bastante frequentes na vida dos adolescentes, sobretudo de maneira simultânea à realização de atividades do dia a dia, como correr, caminhar, participar das tarefas domésticas, etc. No entanto, os adolescentes não costumam ouvir música quando realizam tarefas consideradas mais “importantes”, como ler, estudar ou trabalhar. Tais dados revelam uma representação da música como elemento mediador, que tem função de diversão, entretenimento, distração, proporcionando maior prazer durante a realização das tarefas normais do cotidiano.

A investigação dos diversos meios pelos quais os adolescentes ouvem música revelou uma mobilização da apreciação musical, ou seja, os aparelhos móveis de reprodução da música (celular com acesso à internet, MP3, MP4, ipods, rádio) são mais utilizados atualmente por esse público, em detrimento dos discos, da música ao vivo e da própria TV. Como hábitos particulares de cada grupo, observamos que a apreciação de música pela TV e pela internet é mais frequente entre os alunos de escolas particulares, e a apreciação por meio de celulares, rádio, discos, MP3, MP4, ipods e música ao vivo é mais frequente entre os alunos de escolas públicas.

Constatamos também que existe uma influência da religião nos hábitos musicais de diversos adolescentes. Apontada como muito frequente nos cultos, missas e celebrações, a música é um elemento presente nos hábitos religiosos de alguns adolescentes que têm, atualmente, certa identificação com a *música gospel*.

A estrutura das RS de música tem como elementos centrais *sentimento*, *bem-estar* e *entretenimento*. O elemento *sentimento* é o que tem maior potencial organizador nessa representação, compartilhando correlações com os demais elementos. A música para os adolescentes é tomada como elemento de mediação (SCARDUA; SOUZA FILHO, 2010), sendo utilizada para expressar sentimentos, relaxar, divertir, descontraír, descansar.

De acordo com Subtil (2005), a representação da música como *sentimento* ou *expressão de sentimentos* está mais presente entre os adolescentes do sexo feminino, evidenciando uma visão mais “romântica” da música. Também compartilham dessa representação a maioria dos alunos de escolas públicas, para os quais a música parece estar mais relacionada a questões intersubjetivas, ao contrário dos alunos de escolas particulares, que representam, em sua maioria, a música como algo que serve para proporcionar *bem-estar* e *entretenimento*. Já a representação da música a partir dos *estilos musicais* ou dos *instrumentos* musicais é bastante compartilhada pelos adolescentes do sexo masculino.

Nas RS de música dos adolescentes investigados, os elementos relacionados aos conhecimentos técnico-musicais estão na zona de periferia, fato esse que revela que tais elementos não são tão associados à definição de música. Ao mencionar elementos formais da música, como melodia, harmonia e ritmo, os alunos evidenciam um desconhecimento dos conceitos formais desses termos, empregando-os em outros sentidos.

Estilos musicais de menor exposição midiática, como *música clássica*, *country*, *gaúcha*, *hip-hop*, *jazz*, entre outros, também estão na zona periférica das RS dos adolescentes de estilos musicais. Isso comprova a influência da mídia na constituição das RS de estilos musicais dos adolescentes, configurando-se como elemento fundamental na construção do gosto e do conhecimento musical dos indivíduos (SUBTIL, 2007).

Por outro lado, a investigação da estrutura das RS dos estilos musicais revelou que seu provável núcleo central é formado pelos estilos musicais *rock*, *pop* e *sertanejo*. A presença desses estilos no núcleo central das RS dos adolescentes é explicada por serem estilos com ampla exposição à mídia, e com uma maior consolidação histórica que outros estilos mais recentes que também circulam na mídia. Nessa representação, *rock* e *sertanejo* têm maior poder de organização, estabelecendo diversas correlações com outros estilos musicais.

A estrutura bem determinada das RS dos estilos musicais comprovou que eles são elementos fundamentais no entendimento musical dos adolescentes. Os estilos musicais são os elementos com os quais os adolescentes mais se identificam, ao falar sobre música. Os alunos de escolas públicas disseram que seus estilos musicais preferidos constituem um meio de *expressão de sentimentos*, além de se identificarem com as bandas e artistas. Já os alunos de escolas particulares apresentaram uma relação fortemente ligada às tradições familiares na escolha de seus estilos preferidos, justificando-os como meios de *diversão e entretenimento*.

O *pop* foi o estilo musical mais mencionado pelas adolescentes, enquanto o *rap* foi o estilo mais citado pelos adolescentes. Enquanto o sexo feminino se identifica com as características dançantes e “românticas” da música *pop*, o sexo masculino se identifica mais com a “realidade” do cotidiano trazida pelo *rap*.

Alguns estilos em particular, como o *pop* e a *MPB*, foram mais mencionados por alunos de escolas particulares, enquanto o *funk* e o *sertanejo* foram mais citados por alunos de escolas públicas, o que evidencia um direcionamento de gosto traduzido pelas diferenças de capital cultural e econômico. Já o *rock* foi um estilo muito citado por ambos os gêneros e redes de ensino, sendo, portanto, elemento hegemônico nessa RS.

Constatamos também que as práticas musicais realizadas nas escolas não abrangem uma parcela satisfatória de alunos, pois apenas cerca de 40% dos alunos – especialmente os alunos das escolas particulares, as quais têm uma maior oferta de atividades – tiveram algum tipo de experiência musical na escola.

As atividades de coral/canto foram as práticas mais mencionadas, sobretudo pelas adolescentes e pelos alunos de escolas particulares, confirmando a maior inclinação do sexo feminino pelas atividades de canto e a maior oferta por parte das escolas particulares para tais atividades. Já a participação em bandas marciais e fanfarras foi mais indicada por alunos de escolas públicas e pelos adolescentes do sexo masculino, confirmando a maior inclinação por parte desses adolescentes em realizar atividades musicais relacionadas a tocar instrumentos, bem como o maior interesse dos alunos de escolas públicas por atividades como essas.

A participação dos alunos nas apresentações musicais em datas comemorativas e nos eventos escolares, como mostras culturais e shows de talento, também foi mencionada. Concluímos, no entanto, que apesar da importância desses eventos, que representam também um espaço para a música nas escolas, não há uma atividade de educação musical propriamente dita, pois o ensino sistematizado e com o devido acompanhamento não se faz presente nessas ocasiões, nas quais parece prevalecer a participação dos alunos que já têm algum conhecimento musical mais específico ou, até mesmo, certo talento musical. Um

espaço que deveria ser o da democratização da música torna-se, assim, palco de seleção de alguns poucos alunos.

Porém, chama especial atenção o fato de que todas as práticas e experiências musicais mencionadas pelos alunos são, essencialmente, extracurriculares. O espaço para a prática musical em sala de aula parece ausente nas instituições pesquisadas, ou até mesmo as práticas realizadas em sala de aula parecem não ser reconhecidas pelos alunos como musicais.

Uma parcela relevante de alunos respondeu que não tem aula de música (artes) em suas escolas. Esse dado é interessante na medida em que todas as escolas investigadas contam com profissionais com formação em artes, embora em outras áreas específicas, como artes visuais e teatro. O não reconhecimento das aulas como aulas de música pode ser explicado pelas práticas musicais pouco significativas, realizadas por profissionais sem formação específica, ou até mesmo pela abordagem realizada por alguns professores, muito distante das expectativas dos adolescentes da atualidade.

Embora reconheçam a importância do ensino de música na escola, os sujeitos investigados, em sua maioria, não consideram a música como uma disciplina tão importante quanto outras de caráter mais técnico e científico, tidas como “essenciais”, como mais “relevantes” para o seu futuro. Em suma, o ensino de música nas escolas é visto pelos adolescentes como interessante, mas não essencial.

Essa constatação tomou ainda mais corpo quando investigamos os adolescentes acerca de uma possível atuação profissional relacionada à música. Os alunos de escolas públicas responderam, em sua maioria, que “talvez” pudessem atuar nessa área; já os alunos de escolas particulares responderam, em sua maioria, que não atuariam. Enquanto as justificativas dadas pelos alunos de escolas públicas passam pela incerteza acerca do futuro profissional, ou seja, não sabem se de fato vão conseguir seguir a carreira que desejam (a música seria um segundo plano para os que consideram que têm talento), os alunos de escolas particulares parecem estar muito mais certos a respeito das profissões que irão exercer na sociedade, dentre as quais a música pouco aparece.

A comparação da música com outras disciplinas, na opinião dos adolescentes investigados, revelou-se praticamente neutra. Apesar de atribuírem importância à disciplina de música, os alunos não expressaram uma grande preferência por ela em relação às demais disciplinas, o que denota uma preocupação evidente deles com as disciplinas que podem “garantir um futuro melhor”. O interesse pela música enquanto disciplina não é consenso geral, ou pelo menos da grande maioria, e menos da metade dos adolescentes reconhecem a contribuição da música para a vida adulta. Para eles, a importância da música estaria em

proporcionar um momento de descontração, relaxamento e descanso das demais disciplinas escolares, o que evidencia a representação de música relacionada a esses elementos, encontrada neste estudo.

A investigação das RS da aula de música ideal para os adolescentes destacou três elementos: *diversão*, *prática musical* e *gosto musical*. Tais elementos estão diretamente ligados às expectativas dos alunos em relação às aulas de música, e evidenciam o caráter de diversão e entretenimento obtido também nas RS de música investigadas.

A prática musical é elemento central nessa representação, ocorrendo de maneira hegemônica. Os alunos investigados também mencionam o conhecimento musical nas suas expectativas para as aulas de música, mas sempre relacionando o aprendizado com as práticas musicais (tocar, cantar, etc.).

Para os adolescentes, a aula de música ideal deveria sempre levar em consideração o gosto musical dos alunos, ou seja, trabalhar com os diversos estilos musicais que eles apreciam. Esse dado confirma a importância de incluir nas aulas de música a maior abrangência possível de estilos musicais, principalmente os provenientes da indústria cultural e difundidos pela mídia, ao invés de simplesmente refutá-los.

A partir de aproximações entre as RS investigadas, concluímos que a RS dos estilos musicais é central na vida dos adolescentes, norteando suas práticas e expectativas em relação à música. A partir da apreciação de seus estilos musicais preferidos, os alunos tanto esperam criar momentos de diversão, relaxamento, entretenimento, como adquirir conhecimentos musicais, relacionados às suas bandas e artistas de preferência. Os estilos musicais preferidos, segundo os alunos investigados, deveriam, portanto, estar presentes nas aulas de música, ressaltando-se um caráter de partilha de gostos musicais ou do fazer musical prático, por meio do canto ou dos instrumentos musicais.

O uso da TRS como aporte teórico foi fundamental nesta pesquisa, pois contribuiu decisivamente no entendimento das concepções dos adolescentes investigados sobre música enquanto fenômeno de construção social. O estudo das RS da música, dos estilos musicais e da aula de música, sob a abordagem estrutural proposta por Abric, proporcionou-nos o conhecimento dos elementos centrais e periféricos que norteiam o pensamento dos adolescentes. Nesse aspecto, a contribuição da TRS nesta pesquisa foi relevante no sentido de fornecer indícios para a realização de práticas musicais mais significativas em sala de aula, bem como para ações pedagógicas mais contextualizadas com o cotidiano dos adolescentes.

Consideramos que as representações encontradas são fortemente influenciadas pelos elementos culturais e históricos de nossa sociedade. A mídia, com seu grande poder de

difusão dos diversos estilos musicais, sobretudo os provenientes da indústria cultural, e o contexto histórico de uma educação musical no Brasil que, em diversos momentos, foi tomada como livre-fazer, entretenimento ou diversão, sendo desprovida de ideais pedagógico-musicais, são, em nossa opinião, os maiores responsáveis pelas concepções de música dos adolescentes na atualidade.

Acreditamos que a escola ainda é o espaço mais indicado para mudar as representações encontradas nesta pesquisa, no sentido de atribuir à música também a representação de campo de conhecimento, provido de conceitos únicos e específicos. Para tal, é necessário apropriar-se das representações atuais, e não meramente confrontá-las, para que ações pedagógicas possam ser direcionadas no sentido de provocar, gradativamente, as mudanças necessárias. Entendemos que ignorar as representações dos alunos é remar contra essas mudanças, ou ainda, que a melhor forma de se mudar uma RS é começando pela periferia, e não atacando o núcleo.

Entre todos os conhecimentos necessários à prática docente, a formação dos professores de música na atualidade deve contemplar, também, ações que os situem no contexto escolar com o qual irão se deparar em sua atividade profissional. Não se trata apenas de reconhecer a necessidade de esses futuros docentes tomarem consciência da falta de condições de infraestrutura em muitas escolas, da falta de instrumentos musicais, de turmas com número excessivo de alunos, da baixa remuneração dos professores, entre outras dificuldades ou problemas. Os professores precisam, também, perceber e levar em consideração o fato de que, antes mesmo de entrarem na escola, os alunos já têm suas concepções de música bem delineadas, as quais são formadas socialmente das mais diversas maneiras, sobretudo pela influência da mídia.

No momento em que encerramos nosso trabalho, algumas questões que surgiram ao longo da nossa trajetória de estudos e investigação ainda se encontram em aberto. Esperamos que este texto, além de possibilitar o compartilhamento da pesquisa aqui apresentada e dos resultados dela advindos, represente uma fonte de novos questionamentos e pesquisas que tenham como objetivo a consolidação da música como campo de conhecimento nas escolas, de maneira a propiciar uma real contribuição ao desenvolvimento musical dos alunos.

REFERÊNCIAS

- ABRIC, J. C. A abordagem estrutural das representações sociais. In: MOREIRA, A. S. P.; OLIVEIRA, D. C. **Estudos interdisciplinares em representações sociais**. Goiânia: AB Ed., 1998.
- ABRIC, J. C. O estudo experimental das representações sociais. In: JODELET, D. **As representações sociais**. Rio de Janeiro: Editora UERJ, 2001.
- ABRIC, J. C. Abordagem estrutural das representações sociais: desenvolvimentos recentes. In: CAMPOS, P. H. F.; LOUREIRO, M. C. **Representações sociais e práticas educativas**. Goiânia: UCG, 2003. p. 37-57.
- ADORNO, T. W.; HORKHEIMER, M. **Dialética do esclarecimento**: fragmentos filosóficos. Tradução de Guido Antonio de Almeida. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985.
- ALVES-MAZZOTTI, A. J. Representações Sociais: aspectos teóricos e aplicações à educação. **Em Aberto**, Brasília, v. ano 14, n. 61, p. 60-78, jan./mar. 1994.
- ALVES-MAZZOTTI, A. J. Representações da identidade docente: uma contribuição para a formulação de políticas. **Ensaio: Avaliação Políticas Públicas e Educação**, Rio de Janeiro, v. 15, n. 57, p. 579-594, outubro/dezembro 2007.
- APPLE, M. W. **Ideologia e Currículo**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- APPLE, M. W. Repensando Ideologia e Currículo. In: MOREIRA, A. F.; TADEU, T. **Currículo, cultura e sociedade**. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2011. p. 49-69.
- BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Tradução de Augusto Pinheiro e Luís Antero Reto. 3. ed. Lisboa: Edições 70, 2004. 223 p.
- BOURDIEU, P. **Sociologia**. São Paulo: Ática, 1983.
- BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Tradução: de Fernando Tomaz. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989.
- BOURDIEU, P. **A economia das trocas simbólicas**. 6. ed. São Paulo: Perspectiva, 2007.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais - Arte**: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. **Lei 11.769/08 (2008)**. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111769.htm> Acesso em: 05 de março de 2015.

BUSQUERRA, R. **Introdução à estatística**: enfoque informático com o pacote estatístico SPSS. Porto Alegre: Artmed, 2007.

CARVALHO, M. D. R.; BRAZ, M. C. D. L. Sociogênese das Representações Sociais: contribuições desta microteoria à abordagem processual de pesquisa. In: PLACCO, V. M. N. D. S.; VILLAS-BÔAS, L. P. S.; SOUSA, C. P. D. **Representações Sociais**: diálogos com a educação. Curitiba, São Paulo: Champagnat, Fundação Carlos Chagas, 2012. p. 277-288.

CRUZ, F. M. L.; MAIA, L. D. S. L. Genialidade e loucura nas representações sociais do professor de matemática segundo estudantes e professores. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 6, número 2, p. 235-247, julho-dezembro 2011.

DAVIM, R. M. B. et al. Adolescente/adolescência: revisão teórica sobre uma fase crítica da vida. **Revista Rene**, Fortaleza, v. 10, n. 2, p. 131-140, abr-jun 2009.

DEL-BEN, L. Sobre ensinar música na educação básica: ideias de licenciandos em música. **Revista da ABEM**, Londrina, v. 20, p. 51-61, jul-dez 2012.

DESCHAMPS, J.-C.; MOLINER, P. **A Identidade em Psicologia Social**: dos processos identitários às representações sociais. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

DOISE, W. Les représentations sociales. In: GHIGLIONE, R.; BONNET, C.; RICHARD, J. F. **Traité de psychologie cognitive**. Paris: Dunod, 1990.

DUARTE, M. D. A. A música dos professores de música: representação social da "música de qualidade" na categorização de repertório musical. **Revista da ABEM**, Londrina, v. 19, n. 26, p. 60-69, julho/dezembro 2011.

DUARTE, M. D. A.; MAZZOTTI, T. B. Representações Sociais de Música: aliadas ou limites do desenvolvimento das práticas pedagógicas em música? **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 97, p. 1283-1295, setembro/dezembro 2006a.

DUARTE, M. D. A.; MAZZOTTI, T. B. Professores de música falando sobre música: a análise retórica dos discursos. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 15, p. 59-66, setembro 2006b.

ECO, H. **Apocalípticos e integrados**. São Paulo: Perspectiva, 1976.

FONTEERRADA, M. T. D. O. **De Tramas e Fios: um ensaio sobre música e educação**. 2. ed. São Paulo: Editora UNESP, 2008.

FROTA, A. M. M. C. Diferentes concepções da infância e adolescência: a importância da historicidade para sua construção. **Estudos e pesquisas em psicologia UERJ**, Rio de Janeiro, v. 7, n. 1, p. 147-160, abril 2007.

GALIZIA, F. S. Educação musical nas escolas de ensino fundamental e médio: considerando as vivências musicais dos alunos e as tecnologias digitais. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 21, p. 76-83, março 2009.

GAMBOA, S. S. **Pesquisa em educação: métodos e epistemologias**. 2. ed. Chapecó: Argos, 2012.

GIBBS, G. **Análise de dados qualitativos**. Tradução de Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2009. 198 p.

GREEN, L. Ensino da música popular em si, para si mesma e para "outra" música: uma pesquisa atual em sala de aula. **Revista da ABEM**, Londrina, v. 20, n. 28, p. 61-80, 2012.

GUARESCHI, P. Representações sociais: avanços teóricos e epistemológicos. **Temas em Psicologia da SBP**, Ribeirão Preto, v. 8, n. 3, p. 249-256, dezembro 2000.

JODELET, D. Representações sociais: um domínio em expansão. In: JODELET, D. **As representações sociais**. Rio de Janeiro: Editora UERJ, 2001.

JODELET, D. O movimento de retorno ao sujeito e a abordagem das representações sociais. **Sociedade e Estado**, Brasília, v. 24, n. 3, p. 679-712, set-dez 2009.

LEITE, M. I. Educação e as linguagens artístico-culturais: processos de apropriação/fruição e de produção/criação. In: FRITZEN, C.; MOREIRA, J. **Educação e Arte: as linguagens artísticas na formação humana**. Campinas: Papirus, 2008.

LERNER, D. O ensino e o aprendizado escolar: argumentos contra uma falsa oposição. In: CASTORINA, J. A., et al. **Piaget - Vygotsky: Novas contribuições para o debate**. 6. ed. São Paulo: Ática, 2008. p. 85-146.

LIMA, L. C. Programa Alceste, primeira lição: a perspectiva pragmatista e o método estatístico. **Revista de Educação Pública**, Cuiabá, v. 17, n. 33, p. 83-97, janeiro/abril 2008.

LOUREIRO, A. M. A. **O Ensino da Música na Escola Fundamental**: um estudo exploratório. 2001. 241 f. (Mestrado em Educação). Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2001.

LOUREIRO, A. M. A. **O Ensino de Música na Escola Fundamental**. Campinas: Papirus, 2003. 235 p.

MACHADO, L. B.; ANICETO, R. A. Núcleo central e periferia das representações de ciclos de aprendizagem entre professores. **Ensaio**: avaliação política pública educativa, Rio de Janeiro, v. 18, n. 67, abr./jun. 2010.

MANUAL do usuário do SPSS, 2007.

MARCONI, M. D. A.; LAKATOS, E. M. **Metodologia Científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

MARTINEZ, A. P. D. A.; PEDERIVA, P. L. M. Um breve olhar para o passado: contribuições para pensar o futuro da educação musical. **Revista da ABEM**, Londrina, v. 21, n. 31, p. 11-22, jul-dez 2013.

MONTI, E. M. G. Canto Orfeônico: Villa-Lobos e as representações sociais do trabalho na era Vargas. **Teias**, Rio de Janeiro, n. 18, p. 78-90, jul-dez 2008.

MOREIRA, A. S. P.; OLIVEIRA, D. C. **Estudos interdisciplinares em representações sociais**. Goiânia, AB Ed., 1998.

MOREIRA, A. F.; TADEU, T. Sociologia e teoria crítica do currículo: uma introdução. In: MOREIRA, A. F.; TADEU, T. **Currículo, cultura e sociedade**. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2011. p. 13-47.

MOSCOVICI, S. **A representação social da Psicanálise**. Rio de Janeiro: Zahar, v. 280p., 1978.

MOSCOVICI, S. On social representation. In: FORGAS, J. P. **Social Cognition**. London: European Association of Experimental Social Psychology / Academic Press, 1981. p. 181-209.

MOSCOVICI, S. Prefácio da obra. In: GUARESCHI, P. A.; JOVCHELOVITCH, S. **Textos em Representações Sociais**. 12. ed. Petrópolis: Vozes, 2011. p. 7-15.

NASCIMENTO, A. R. A. D.; MENANDRO, P. R. M. Análise Lexical e Análise de Conteúdo: uma proposta de ação conjugada. **Estudos e Pesquisas em Psicologia**, Rio de Janeiro, v. 6, n. 2, p. 72-88, julho/dezembro 2006.

PARANÁ. **Diretrizes Curriculares da Educação Básica - Arte**. Curitiba: 2008. Disponível em

<http://www.nre.seed.pr.gov.br/pontagrossa/arquivos/File/EDUCACAO_BASICA/ARTE/art e.pdf> Acesso em: 05 de março de 2015.

PAREDES, E. C. **Ser Professor**. Cuiabá: EdUFMT, 2007.

PAREDES, E. C. **Ouvindo Professores**. Cuiabá: EdUFMT, 2008.

PAULA, C. A. D. **A música no ensino médio da escola pública do município de Curitiba: aproximações e proposições conceituais à realidade concreta**. Curitiba: 2007. Dissertação (Mestrado em Educação).

PENNA, M. Caminhos para a conquista de espaços para a música na escola: uma discussão em aberto. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 19, p. 57-64, março 2008.

PEREIRA, C. A análise de dados nas representações sociais. **Análise Psicológica**, v. XV, n. 1, p. 49-62, 1997.

PEREIRA, M. V. M. Licenciatura em música e habitus conservatorial: analisando o currículo. **Revista da ABEM**, Londrina, v. 22, n. 32, p. 90-103, jan-jun 2014.

PPP. **Projeto Político Pedagógico da escola A**. Ponta Grossa: não publicado, 2006.

PPP. **Projeto Político Pedagógico da escola E**. Ponta Grossa: não publicado, 2006.

PPP. **Projeto Político Pedagógico da escola C**. Ponta Grossa: não publicado, 2007.

PPP. **Projeto Político Pedagógico da escola B**. Ponta Grossa: não publicado, 2008.

PPP. **Projeto Político Pedagógico da escola F**. Ponta Grossa: não publicado, 2010.

PPP. **Projeto Político Pedagógico da escola D**. Ponta Grossa: não publicado, 2014.

QUADROS JUNIOR, J. F. S. D.; LORENZO, O. Preferência musical e classe social: um estudo com estudantes de ensino médio de Vitória, Espírito Santo. **Revista da ABEM**, Londrina, v. 21, n. 31, p. 35-50, jul-dez 2013.

QUEIROZ, L. R. S. Música na escola: aspectos históricos da legislação nacional e perspectivas atuais a partir da lei 11.769/2008. **Revista da ABEM**, Londrina, v. 20, n. 29, p. 23-38, jul-dez 2012.

QUILES, O. L. et al. Conhecimento de estilo musical em estudantes espanhóis de Educação Secundária Obrigatória com diferentes origens culturais: análise desde a educação formal. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 21, p. 67-75, março 2009.

RICHARDSON, R. J. **Pesquisa social: métodos e técnicas**. 2. ed. São Paulo: Atlas, 1989.

SÁ, C. P. D. **Núcleo Central das Representações Sociais**. Petrópolis: Vozes, 1996.

SANTOS FILHO, J. C. D.; GAMBOA, S. S. (.). **Pesquisa educacional**. 7. ed. São Paulo: Cortez, v. 42, 2009. Coleção Questões da Nossa Época.

SANTOS, R. M. S. Música, a realidade nas escolas e políticas de formação. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 12, p. 49-56, março 2005.

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 3. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

SCARDUA, A.; SOUZA FILHO, E. A. de. Analisando representações sociais através de elementos gramaticais: compondo representações sobre música. **Psicologia & Sociedade**, v. 22, n. 2, p. 374-381, 2010.

SEBBEN, E. E. **Concepções e práticas de música na escola na visão de alunos da 8ª série do Ensino Fundamental**: as contradições entre o legal e o real. 2009. 167 f. (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2009.

SEBBEN, E. E.; SUBTIL, M. J. Concepções de adolescentes de 8ª série sobre música: possíveis implicações para a implementação das práticas musicais na escola. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 23, p. 48-57, março 2010.

SÊGA, R. A. O conceito de representação social nas obras de Denise Jodelet e Serge Moscovici. **Anos 90**, Porto Alegre, n. 13, p. 128-133, julho 2000.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do Trabalho Científico**. 23 rev. e atual. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, C. R.; LOPES, R. E. Adolescência e juventude: entre conceitos e políticas públicas. **Cadernos de Terapia Ocupacional da UFSCar**, São Carlos, v. 17, n. 2, p. 87-100, jul-dez 2009.

SILVA, G. O. V. Capital cultural, classe e gênero em Bourdieu. **Informare – Cadernos do Programa de Pós-graduação em Ciência da Informação**, v. 1, n. 2, p. 24-36, jul-dez 1995.

SILVA, H. L. Música, juventude e mídia: o que os jovens pensam e fazem com as músicas que consomem. In: SOUZA, J. **Aprender e ensinar música no cotidiano**. 2. ed. Porto Alegre: Sulina, 2009.

SILVA, H. L. D. Declarando preferências musicais no espaço escolar: reflexões acerca da construção da identidade de gênero na aula de música. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 11, p. 75-83, setembro 2004.

SILVA, R. R. D. O que faz uma música "boa" ou "ruim": critérios de legitimidade e consumos musicais entre estudantes do ensino médio. **Revista da ABEM**, Londrina, v. 20, n. 27, p. 93-104, jan-jun 2012.

SOARES, G. D. B. Um concerto didático: representações sociais em música e educação. **Anais II SIMPOM - Simpósio Brasileiro de Pós-Graduandos em Música**, 2012.

SOBREIRA, S. Reflexões sobre a obrigatoriedade da música nas escolas públicas. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 20, p. 45-52, setembro 2008.

SOUZA, C. M. N. D. Educação musical, cultura e identidade: configurações possíveis entre escola, família e mídia. **Revista da ABEM**, Londrina, v. 21, n. 31, p. 51-62, jul-dez 2013.

SOUZA, J. Sobre as várias histórias da educação musical no Brasil. **Revista da ABEM**, Londrina, v. 22, n. 33, p. 109-120, jul-dez 2014.

SPINK, M. J. Desvendando as teorias implícitas: uma metodologia de análise das Representações Sociais. In: GUARESCHI, P. A.; JOVCHELOVITCH, S. **Textos em Representações Sociais**. 12. ed. Petrópolis: Vozes, 2011. p. 95-118. prefácio Serge Moscovici.

SUBTIL, M. J. D. **A apropriação e fruição da música midiática por crianças de quarta série de ensino fundamental**. 2003. (Doutorado em Engenharia de Produção - Mídia e Conhecimento). UFSC, Florianópolis, 2003.

SUBTIL, M. J. D. Mídias, música e escola: práticas musicais e representações sociais de crianças de 9 a 11 anos. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 13, p. 65-73, setembro 2005.

SUBTIL, M. J. D. **Música Midiática & o gosto musical das crianças**. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2006.

SUBTIL, M. J. D. Mídias, músicas e escola: a articulação necessária. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 16, p. 75-82, março 2007.

SUBTIL, M. J. D.; SEBBEN, E. E.; ROSSO, A. J. Representações Sociais sobre Arte e Ensino de Arte. **Contrapontos (online)**, v. 12, p. 350-361, 2012.

TEIXEIRA, M. C. T. V. Representações Sociais sobre Rejuvenescimento: Um enfoque psicossocial. In: FALCÃO, D. V. D. S.; DIAS, C. M. D. S. B. **Maturidade e Velhice: Intervenções Psicológicas**. São Paulo: Casa do Psicólogo, v. I, 2006. p. 107-130.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 2006.

VERGÈS, P. **Conjunto de programas que permitem a análise de evocações (EVOC): manual**. 2002.

WACHELKE, J. F. R.; CAMARGO, B. V. Representações Sociais, Representações Individuais e Comportamento. **Revista Interamericana de Psicologia**, v. 41, n. 3, p. 379-390, 2007.

WESTRUPP, S. L. **Representações Sociais de Música em processos de Educação Musical formal e não formal de uma escola de educação básica**. 2012. 122 f. (Mestrado em Música). UDESC, Florianópolis, 2012.

APÊNDICE – Questionário utilizado na pesquisa

Universidade Estadual de Ponta Grossa
Programa de Pós-Graduação em Educação

Escola: _____ **Turno:** _____ **Série:** _____

O Programa de Pós-Graduação em Educação da UEPG deseja conhecer sua opinião sobre o ensino de música como matéria escolar. As informações recolhidas por meio deste questionário ajudarão a compreender melhor as necessidades e a fornecer orientação para aprimorar as ações de formação de professores e a gestão nas escolas.

As suas respostas serão anônimas: jamais elas serão analisadas ou divulgadas individualmente. Nós relataremos apenas o conjunto de respostas das várias escolas que participam desta pesquisa.

Não se esqueça de responder todas as questões, elas são de tipos diferentes. Em caso de dúvida chame a pessoa responsável que ela estará à disposição para esclarecimentos. **Não existe resposta correta ou incorreta, o que nos interessa é a sua opinião sincera sobre o que for perguntado.**

1 – Gênero: () masculino; () feminino.

2 – Ano de nascimento: _____

3 – Liste as 5 palavras ou expressões que em sua opinião melhor definem a **MÚSICA. Após listá-las, enumere-as segundo a ordem de importância.**

_____.

_____.

_____.

_____.

_____.

4 – Em uma redação de 5 linhas, justifique a escolha da palavra que ficou em primeiro lugar na questão anterior.

5 – Liste os 5 **estilos musicais que mais despertam o SEU INTERESSE. Após lista-los, enumere-os segundo sua preferência:**

_____.

_____.

_____.

_____.

_____.

6 – Em uma redação de 5 linhas, justifique a escolha do estilo que ficou em primeiro lugar na questão anterior.

7 – Você ouve música **quando:** (marcar um x)

	SEMPRE	ALGUMAS VEZES	RARAMENTE	NUNCA
está correndo/caminhando?				
está fazendo alguma tarefa doméstica?				
está trabalhando?				
está lendo/estudando?				
vai a shows ou concertos?				
reserva um tempo apenas para ouvir música?				

8 – Você ouve música **por meio de:** (marcar um x)

	SEMPRE	ALGUMAS VEZES	RARAMENTE	NUNCA
Televisão				
Rádio				
Discos (CD, VINIL, etc.)				
DVD's				
Internet				
Celular				
Mp3, Mp4, IPOD				
Música ao Vivo				

9 – Você toca algum instrumento musical ou canta? () sim () não.

10 – Você possui algum membro da família que toca algum instrumento musical ou canta?

() sim () não.

Se a resposta foi sim, quem são os membros de sua família que tocam instrumentos musicais ou cantam?

11 – Você mora com: () mãe e pai () somente mãe () somente pai () outros

12 – Você trabalha: sim () não ()

13 – Renda familiar: Rendimento Mensal

1 salário mínimo	2 salários mínimos	3 salários mínimos	4 salários mínimos ou mais
---------------------	-----------------------	-----------------------	-------------------------------

14 – Em que bairro/vila você mora: _____

20 – Associe uma das alternativas abaixo sobre a disciplina de Música: (se você não tem esta disciplina em sua escola, desconsidere esta questão).

Observação: ① NUNCA; ② RARAMENTE; ③ ÀS VEZES; ④ SEMPRE.

- | | |
|---------|---|
| ① ② ③ ④ | A) As aulas de Música são atraentes; |
| ① ② ③ ④ | B) Música é uma disciplina que me atrai muito; |
| ① ② ③ ④ | C) Música é uma das minhas matérias favoritas; |
| ① ② ③ ④ | D) Procuro entender e aprofundar-me nos conteúdos de Música; |
| ① ② ③ ④ | E) Estou mais atento (a) às aulas de Música quando consigo aprender; |
| ① ② ③ ④ | F) Procuro informações adicionais referentes à disciplina; |
| ① ② ③ ④ | G) Busco associar os conhecimentos de Música com o meu cotidiano; |
| ① ② ③ ④ | H) Quando passa uma reportagem de Música na TV mudo de canal. |
| ① ② ③ ④ | I) O conhecimento musical me prepara para a vida adulta; |
| ① ② ③ ④ | J) Penso em seguir uma carreira que esteja ligada a Música; |
| ① ② ③ ④ | K) Ao invés de entender a matéria de Música prefiro decorar para as provas; |
| ① ② ③ ④ | L) Estudo Música somente para passar de ano; |
| ① ② ③ ④ | M) Estudar Música é algo muito útil; |

21– Em uma redação de 5 linhas, diga como seria **uma aula de música ideal para você**.

22 – Você acredita que futuramente sua atuação profissional possa estar ligada à Música?

- () Sim, acredito.
- () Talvez.
- () Não, não quero seguir esta profissão.
- () Não vejo música como profissão.

Explique a escolha feita na questão anterior:

23 – **Concluindo:** a música é...

SOBRE AS INFORMAÇÕES PRESTADAS:

A aplicação desse questionário foi aprovada pela Direção e Coordenação da Escola, mas caso você esteja disposto a fornecer mais informações sobre o assunto, preencha os espaços abaixo.

() Estou disposto(a) a fornecer mais informações sobre as respostas dadas no questionário.

E-mail: _____

Telefone: _____

Data: ____/____/____

Nome completo: _____