

**CLEONICE DOS SANTOS**

**PREFERÊNCIAS MUSICAIS DE ALUNOS DE 5.<sup>a</sup> A 8.<sup>a</sup> SÉRIE  
DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE CURITIBA  
"SIGNIFICADOS DA ESCUTA"**

**Dissertação apresentada como requisito  
parcial à obtenção do grau de Mestre em  
Educação, Curso de Pós-Graduação em  
Educação, Setor de Educação, Universidade  
Federal do Paraná.**

**Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Tânia Baibich-Faria**

**CURITIBA**

**2007**



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO  
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ  
SETOR DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO



### PARECER

Defesa de Dissertação de **CLEONICE DOS SANTOS** para obtenção do Título de MESTRE EM EDUCAÇÃO. As abaixo-assinadas: DR<sup>a</sup> TÂNIA MARIA BAIBICH-FARIA, DR<sup>a</sup> BEATRIZ SENOI ILARI e DR<sup>a</sup> LEILAH SANTIAGO BUFREM argüiram, nesta data, a candidata acima citada, a qual apresentou a seguinte Dissertação: **“PREFERÊNCIAS MUSICAIS DE ALUNOS DE 5<sup>a</sup> A 8<sup>a</sup> SÉRIE DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE CURITIBA: SIGNIFICADOS DA ESCUTA”**.

Procedida a arguição, segundo o Protocolo aprovado pelo Colegiado, a Banca é de Parecer que a candidata está apta ao Título de MESTRE EM EDUCAÇÃO, tendo merecido as apreciações abaixo:

| BANCA                                     | ASSINATURA | APRECIÇÃO |
|---|------------|-----------|
| DR <sup>a</sup> TÂNIA MARIA BAIBICH-FARIA |            | Aprovado  |
| DR <sup>a</sup> BEATRIZ SENOI ILARI       |            | aprovada  |
| DR <sup>a</sup> LEILAH SANTIAGO BUFREM    |            | Aprovado  |

Curitiba, 17 de agosto de 2007

Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Maria Tereza Carneiro Soares

Vice-Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação

*Aos meus pais, Irene (in memoriam) e Themístocles,  
que se empenharam para realizar muito do que sou hoje.*

*A eles agradeço minhas conquistas...*

## AGRADECIMENTOS

Agradeço a todas as pessoas que me auxiliaram, cada qual de modo diferente e acolhedor:

À Professora Dr.<sup>a</sup> Tânia Baibich-Faria, pela orientação segura, pautada também na liberdade e confiança.

À Professora Dr.<sup>a</sup> Maria Inês Hamann Peixoto, que me acolheu por ocasião do ingresso no programa de Pós-Graduação em Educação da UFPR.

Às Professoras Beatriz Ilari e Leilah Bufrem, que, ao comporem as bancas de defesa e qualificação, fizeram valiosas observações.

À professora Rosane Cardoso, pela disponibilidade.

A todos os professores do programa de Pós-Graduação em Educação da UFPR, pelo compartilhar do conhecimento.

À Secretaria Municipal da Educação de Curitiba, que propiciou o afastamento para o Mestrado.

A direção, professores e alunos das duas escolas participantes do estudo, pela acolhida.

Aos colegas de trabalho e demais amigos que acompanharam meus momentos de ansiedade.

À minha irmã, Irenice, pelas leituras.

À Beatriz de Castro da Cruz, Mara Lucia Bonaccordi Perez e Denise Mohr, pela solidariedade.

Ao meu Querido e Amado Roberto, pelo companheirismo demonstrado em todos os momentos.

A toda a minha família.

## RESUMO

Este trabalho é resultado de uma investigação realizada no segundo trimestre do ano de 2006 com alunos de 5.<sup>a</sup> a 8.<sup>a</sup> série de duas escolas públicas da Rede Municipal de Ensino de Curitiba. Teve por objetivo identificar as preferências musicais desses alunos, bem como analisar a atribuição de significados implícitos na relação da apreciação. Norteou a pesquisa a idéia de que os significados atribuídos pelo adolescente dessas séries na apreciação da música popular não se limita apenas ao caráter determinista da indústria cultural. Trabalhou-se com a hipótese inicial de que os significados atribuídos às suas preferências musicais encontravam-se também na especificidade do som e sua construção artística. Para a coleta de dados foi utilizado um questionário semi-estruturado, aplicado aos 225 alunos que compuseram a amostra. Os dados obtidos mediante a aplicação do questionário, caracterizando a metodologia *survey*, foram também analisados sob o prisma qualitativo, utilizando-se para tal a técnica de análise de conteúdo. Para trazer luz às questões, a pesquisa pautou-se na perspectiva do aluno e teve como fundamentos cinco temas centrais: (a) a música popular; (b) escola; (c) educação musical; (d) a adolescência e (e) o significado da música. Ao final do trabalho, considera-se que tanto elementos intrínsecos à música como elementos externos à estrutura musical se constituem em motivações na atribuição de valor para a escuta musical. Entre esses destacam-se as funções de expressão emocional e prazer estético. Os dados evidenciam a necessidade de ação, por parte da escola, que considere as motivações e necessidades dos alunos para a realização tanto da função de expressão emocional quanto do prazer estético por meio do conhecimento escolar.

**Palavras-chave:** apreciação musical; música popular; adolescência; educação musical; escola.

## ABSTRACT

This work is a result of a survey made with students from the 5<sup>th</sup> to the 8<sup>th</sup> grade of two public schools of the Municipal Teaching Network of Curitiba between April and June of 2006. The goal was to identify the musical preferences of students as well as analyze the attribution of implicit meanings in the appreciation relation. The idea that the meanings in the appreciation of popular music attributed by the teenager in these grades are not restricted only to the determinist character of the cultural factory has guided the research. The initial hypothesis was that the meanings attributed to their musical preferences were also found in the specificity of sound and its artistic construction. For the data collection, it was used a semi-structured questionnaire applied with the 225 students who formed the research. The data obtained through the application of the questionnaire, characterizing the *survey* methodology, was also analyzed under the qualitative prism, for that, the technique of content analysis was used. In order to put evidence into the questions, the research was based in the perspective of the student and has as main points five central subjects: (a) popular music; (b) school; (c) musical education; (d) adolescence and (e) the meaning of music. At the end of the work it is considered that elements intrinsic in music as well as outer elements of the musical structure constitute themselves in motivation in the attribution of value for the musical listening. Among these the functions of the emotional expression and aesthetic pleasure are clearly present. The data highlights the need of action by the school which considers the motivations and needs of the students for the achievement in the emotional expression as well as the aesthetic pleasure through school knowledge.

**Key-words:** musical appreciation; popular music; adolescence; musical education; school.

## LISTA DE TABELAS ANEXAS

|    |   |     |
|----|---|-----|
| 1  | AMOSTRA DA 5. <sup>a</sup> SÉRIE DA ESCOLA A - JUN 2006 ..... | 119 |
| 2  | AMOSTRA DA 6. <sup>a</sup> SÉRIE DA ESCOLA A - JUN 2006 ..... | 119 |
| 3  | AMOSTRA DA 7. <sup>a</sup> SÉRIE DA ESCOLA A - JUN 2006 ..... | 119 |
| 4  | AMOSTRA DA 8. <sup>a</sup> SÉRIE DA ESCOLA A - JUN 2006 ..... | 119 |
| 5  | AMOSTRA DA 5. <sup>a</sup> SÉRIE DA ESCOLA B - JUN 2006 ..... | 119 |
| 6  | AMOSTRA DA 6. <sup>a</sup> SÉRIE DA ESCOLA B - JUN 2006 ..... | 119 |
| 7  | AMOSTRA DA 7. <sup>a</sup> SÉRIE DA ESCOLA B - JUN 2006 ..... | 120 |
| 8  | AMOSTRA DA 8. <sup>a</sup> SÉRIE DA ESCOLA B - JUN 2006 ..... | 120 |
| 9  | TOTAL DA AMOSTRA DA 5. <sup>a</sup> SÉRIE - JUN 2006.....     | 120 |
| 10 | TOTAL DA AMOSTRA DA 6. <sup>a</sup> SÉRIE - JUN 2006.....     | 120 |
| 11 | TOTAL DA AMOSTRA DA 7. <sup>a</sup> SÉRIE - JUN 2006.....     | 120 |
| 12 | TOTAL DA AMOSTRA DA 8. <sup>a</sup> SÉRIE - JUN 2006.....     | 120 |

## LISTA DE GRÁFICOS

|    |  |     |
|----|--|-----|
| 1  | NÚMERO TOTAL DE ALUNOS POR IDADE E GÊNERO - JUN 2006.....                                    | 46  |
| 2  | FREQUÊNCIA DA ESCUTA DE SUA(S) MÚSICA(S) PREFERIDA(S) - JUN 2006 .....                       | 55  |
| 3  | POR QUE GOSTAM DE OUVIR MÚSICA - JUN 2006.....   | 57  |
| 4  | POR QUE GOSTAM DE SUAS MÚSICAS PREFERIDAS - JUN 2006.....                                    | 57  |
| 5  | PENSAMENTOS RELACIONADOS À ESCUTA - JUN 2006 .....   | 60  |
| 6  | TOTALIDADE DAS RESPOSTAS POR GÊNERO DOS PENSAMENTOS RELACIONADOS<br>À ESCUTA - JUN 2006..... | 61  |
| 7  | QUADRO GERAL DAS TEMÁTICAS DAS CANÇÕES - JUN 2006.....                                       | 67  |
| 8  | IDIOMA DAS CANÇÕES - JUN 2006 .....  | 68  |
| 9  | IDIOMA DAS CANÇÕES POR GÊNERO - JUN 2006.....  | 70  |
| 10 | O QUE SABEM SOBRE SUAS MÚSICAS - JUN 2006 .....  | 75  |
| 11 | COMO CONHECEU SUA(S) MÚSICA(S) PREFERIDA(S) - JUN 2006.....                                  | 77  |
| 12 | LOCAL ONDE TIVERAM OU TÊM AULAS DE MÚSICA - JUN 2006 .....                                   | 79  |
| 13 | GOSTARIAM DE TER AULAS DE MÚSICA NA ESCOLA - JUN 2006.....                                   | 83  |
| 14 | POR QUE GOSTARIAM DE TER AULAS DE MÚSICA - JUN 2006.....                                     | 84  |
| 15 | POR QUE NÃO GOSTARIAM DE TER AULAS DE MÚSICA - JUN 2006 .....                                | 86  |
| 16 | COMO IMAGINAM AS AULAS DE MÚSICA - JUN 2006 .....  | 90  |
| 17 | 5. <sup>a</sup> SÉRIE: TIPOS DE MÚSICA QUE GOSTARIAM DE ESTUDAR - JUN 2006 .....             | 95  |
| 18 | 5. <sup>a</sup> SÉRIE: GÊNEROS MUSICAIS REJEITADOS - JUN 2006.....                           | 97  |
| 19 | 6. <sup>a</sup> SÉRIE: TIPOS DE MÚSICA QUE GOSTARIAM DE ESTUDAR - JUN 2006 .....             | 98  |
| 20 | 6. <sup>a</sup> SÉRIE: GÊNEROS MUSICAIS REJEITADOS - JUN 2006.....                           | 100 |
| 21 | 7. <sup>a</sup> SÉRIE: TIPOS DE MÚSICA QUE GOSTARIAM DE ESTUDAR - JUN 2006 .....             | 101 |
| 22 | 7. <sup>a</sup> SÉRIE: GÊNEROS MUSICAIS REJEITADOS - JUN 2006.....                           | 102 |
| 23 | 8. <sup>a</sup> SÉRIE: TIPOS DE MÚSICA QUE GOSTARIAM DE ESTUDAR - JUN 2006 .....             | 102 |
| 24 | 8. <sup>a</sup> SÉRIE: GÊNEROS MUSICAIS REJEITADOS - JUN 2006.....                           | 104 |
| 25 | QUADRO GERAL: POR QUE NÃO GOSTA - JUN 2006 .....   | 105 |

## SUMÁRIO

|          |   |     |
|----------|---|-----|
| <b>1</b> | <b>INTRODUÇÃO: PRIMEIROS ACORDES</b> .....  | 10  |
| <b>2</b> | <b>REFERENCIAIS TEÓRICOS: OS SONS QUE VÊM DA PARTITURA</b> .....                              | 21  |
| 2.1      | MÚSICA POPULAR, ESCOLA E EDUCAÇÃO MUSICAL.....  | 21  |
| 2.2      | QUE SOM É ESTE?: CRIANÇAS, PRÉ-ADOLESCENTES OU ADOLESCENTES.....                              | 29  |
| 2.3      | O SIGNIFICADO DA MÚSICA NA EXPERIÊNCIA DA APRECIÇÃO.....                                      | 33  |
| 2.3.1    | Análise Funcionalista .....   | 39  |
| <b>3</b> | <b>METODOLOGIA: O SOM DA BATUTA</b> .....   | 44  |
| 3.1      | A CONSTRUÇÃO DA AMOSTRA.....  | 45  |
| 3.2      | CARACTERIZAÇÃO DAS ESCOLAS .....  | 46  |
| 3.3      | O INSTRUMENTO DE PESQUISA.....  | 48  |
| 3.4      | PROCEDIMENTO DE ANÁLISE DOS DADOS: "GRITOS E SUSSURROS" .....                                 | 50  |
| <b>4</b> | <b>ANÁLISE DOS DADOS: O SOAR DAS VOZES</b> .....  | 54  |
| 4.1      | FREQÜÊNCIA DA APRECIÇÃO: – QUANDO TENHO O CD OU DVD<br>REPITO ATÉ FURAR OU RISCAR.....        | 54  |
| 4.2      | "POR QUE GOSTAM DE OUVIR MÚSICA" E "POR QUE GOSTAM DE SUA<br>MÚSICA PREFERIDA" .....          | 56  |
| 4.2.1    | Estados Emocionais.....   | 58  |
| 4.2.2    | Divertimento.....   | 62  |
| 4.2.3    | Letra .....   | 63  |
| 4.2.4    | Aspectos Sonoros.....   | 71  |
| 4.3      | MÚSICA(S) PREFERIDA(S) .....  | 74  |
| 4.4      | O ENSINO DA MÚSICA EM SUAS VIDAS .....  | 78  |
| 4.5      | GÊNEROS MÚSICAIS: PREFERÊNCIAS E REJEIÇÕES .....  | 94  |
| <b>5</b> | <b>CONSIDERAÇÕES FINAIS: À BUSCA DE UMA SINFONIA QUE PROMOVA<br/>A ALEGRIA CULTURAL</b> ..... | 110 |
|          | <b>REFERÊNCIAS</b> .....  | 115 |
|          | <b>APÊNDICE A - TABELAS ESTATÍSTICAS DAS AMOSTRAS POR SÉRIES</b> .....                        | 119 |
|          | <b>APÊNDICE B - QUESTIONÁRIO 1</b> .....  | 121 |
|          | <b>APÊNDICE C - QUESTIONÁRIO 2</b> .....  | 123 |

## 1 INTRODUÇÃO: PRIMEIROS ACORDES<sup>1</sup>

O interesse no problema da presente pesquisa está intimamente relacionado à minha história de vida pessoal, acadêmica e profissional, e de alguma forma o resgate desse passado traz subsídios para a compreensão do tema central desta investigação, pois:

As experiências de vida e o ambiente sociocultural são obviamente ingredientes-chaves da pessoa que somos, do nosso sentido do eu. De acordo com o quanto investimos o nosso eu no ensino, na nossa experiência e no nosso ambiente sociocultural, assim concebemos a nossa prática. (GOODSON, 1992, p.71-72).

Desde a infância, pelo contato familiar e relações sociais, tive a oportunidade de vivenciar experiências musicais que me levaram a estudar e trabalhar com música. Meu pai, além de tocar diversos instrumentos, sempre foi um entusiasmado apreciador de música, proporcionando aos filhos um ambiente musical estimulante e eclético. Minha mãe também tinha o hábito de ouvir música popular e de cantar. Frequentávamos a igreja onde a música era presença obrigatória. O incentivo para que crianças, jovens e adultos participassem das atividades musicais era grande.

Ao ingressar na escola pública, no Instituto de Educação do Paraná, na cidade de Curitiba, onde fiz da pré-escola até o término do magistério, as aulas de música estiveram sempre presentes. Eram aulas muito apreciadas, tanto pelo envolvimento com os sons como pela ação pedagógica das professoras. Jamais esqueci a alegria e prazer com que as frequentava. Paralelamente, tive aulas de piano e teoria musical desde os 10 anos de idade, estudando na Escola de Música e Belas Artes do Paraná, onde fiz o curso fundamental de música e piano com duração de sete anos. No ano de 1977, ingressei no curso superior de Música na mesma escola, e, em 1980, terminei

---

<sup>1</sup> Permito-me neste momento do trabalho, dada a natureza do conteúdo explicitado, utilizar a primeira pessoa do singular.

meus estudos superiores graduada como Bacharel em Piano e também licenciada em Música.

Antes de estar formada, no ano de 1979, iniciei minha vida profissional em uma escola particular, lecionando aulas de música para crianças de pré-escola até o ano de 1981. Neste mesmo ano, já com o curso superior concluído, fui admitida como professora de ensino fundamental da Rede Municipal de Curitiba e, paralelamente, prosseguia com atividades docentes em escola particular. Na escola pública, passei a atuar na área de ensino da Arte sempre com ênfase em música. Surgiram então as primeiras inquietações sobre a quase ausência do ensino da música ou mesmo de atividades musicais sistemáticas nas escolas da RME.

Em minha atividade docente, algumas questões e dificuldades relativas aos alunos já eram motivos de reflexão. Uma delas, que veio juntar-se ao objeto de estudo da presente pesquisa, era a evidente mudança de atitude dos alunos de 4.<sup>a</sup> série, por volta dos dez anos de idade, em relação às suas preferências musicais. Inexperiente e recém-saída do ensino superior, esta interrogação me acompanhava no curso da profissão. Minha formação acadêmica dificultava a interpretação do problema, visto que havia se concretizado no âmbito da música erudita sem referência à música popular e ao aluno como sujeito que traz consigo uma cultura própria. Em minhas atividades docentes, buscava continuamente estabelecer uma ponte entre os conteúdos da música, que me foram ensinados ao longo dos estudos, e as preferências dos alunos.

No ano de 1993, passei a atuar profissionalmente na Secretaria Municipal da Educação de Curitiba, integrando a equipe da área de Ensino da Arte com a responsabilidade de assessorar professores na área de Música.

Nessa época, não havia informação suficiente e/ou organizada sobre a situação do ensino da música na Rede Municipal. Sabia-se apenas, através de conversas informais com os professores, da existência de diversas práticas musicais, como o canto coletivo em datas comemorativas, a utilização da música como subsídio para outras áreas, de experiências isoladas e sazonais de uns poucos professores e ainda da existência de um número muito pequeno de profissionais habilitados em música.

Embora todas as escolas de 5.<sup>a</sup> a 8.<sup>a</sup> séries da Rede Municipal de Ensino contassem com um professor habilitado para o ensino da arte, de acordo com determinações legais, a grande maioria dos professores de 1.<sup>a</sup> a 4.<sup>a</sup> séries que lecionavam arte nessa época não possuíam formação na área, residindo aí uma grande dificuldade para o estabelecimento de práticas fundamentadas e sistemáticas. Esse contexto hoje pouco mudou, e o número de professores habilitados em música é ínfimo em relação ao número de escolas e salas de aula. Portanto, considera-se necessário situar o ensino da música na RME.

A falta de profissionais habilitados foi apontada por Araújo (2001, p.89) como a mais importante entre outras dificuldades para a efetivação de um ensino sistemático na área de música em Curitiba. Em pesquisa realizada nas escolas municipais, a autora demonstrou que, de um total de 296 professores de 67 escolas que participaram da pesquisa e afirmavam ensinar música, apenas 2 possuíam habilitação específica [!]. Entre as atividades apresentadas como ensino da música, constavam corais, bandas e projetos diversificados. Esses dados demonstrados por Araújo confirmam a posição periférica da música no contexto da educação brasileira.

De acordo com Bellochio (2000), o processo histórico que levou a música a uma posição periférica na educação brasileira tem suas raízes em diversos fatores, como mudanças nas políticas educacionais, ausência de condições materiais, carência de profissionais e falta de formação específica. Entre as políticas educacionais, a promulgação da LDB, a Lei n.º 5.692/71, ocasionou a perda gradativa de espaço da área de música nas salas de aula. Anteriormente, a música era tida como disciplina autônoma e, a partir de então, passou a integrar a disciplina de Educação Artística, juntamente com as demais áreas artísticas. Essa nova concepção de ensino orientou a formação de professores polivalentes em artes, que se viram obrigados a lecionar todas as áreas artísticas. Problemas na formação eram evidentes, enfraquecendo o ensino de música cada vez mais, principalmente na escola pública nos últimos anos.

A partir da Constituição Federal de 1988, educadores das áreas artísticas iniciaram discussões manifestando-se a favor da obrigatoriedade do ensino das diversas

áreas em arte. A conquista das representações e associações dos educadores em arte foi ter assegurado, no texto constituinte da Lei n.º 9.394/96, art. 26, parágrafo 2.º, a obrigatoriedade do ensino da arte como componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica.

Decorrente da lei, o documento dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs especifica que o ensino da arte deverá contemplar a música, as artes visuais, o teatro e a dança. Percebe-se, portanto, que o caráter genérico tanto da lei como dos PCNs dão margem a interpretações e dúvidas. A ausência de indicação de quem deve ser o profissional responsável por tal ensino, se um professor generalista, um especialista ou professor polivalente; da forma como as áreas devem ser ministradas, se de maneira integrada ou autônoma, acarretam problemas.

Ao delegar-se à escola a responsabilidade de escolher qual área artística deve ou pode ser trabalhada, correm-se vários riscos, como o de contemplar somente a área na qual haja condições. Como de fato se constata, a música tem estado ausente das salas de aula por falta de condições objetivas, mesmo que determinações legais destaquem sua importância. A isso se somam carga horária reduzida, problemas na formação dos profissionais, escassez de professores e a pouca valorização da área. (HENTSCHKE; OLIVEIRA, 2000, p.51-53).

Porém,

Apesar das tentativas de relegar a educação musical formal a um segundo ou terceiro plano, o movimento dos profissionais da área está sendo decisivo no sentido de transformar o atual quadro em que se encontra o ensino de música na rede oficial de ensino. (HENTSCHKE; OLIVEIRA, 2000, p. 63).

Sobre as ações que a Secretaria Municipal da Educação – SME tem implementado para suprir as demandas da área, cita-se a instrução normativa n.º 02/02 sobre o ensino da arte, que diz "*deverá ser trabalhada nos primeiros anos do ensino fundamental a partir de 2003 com carga horária semanal mínima de 110 (cento e dez minutos)*". Anterior a ela, a Portaria n.º 09/01 – SME, que dispõe sobre a fixação de critérios para a distribuição de funções aos professores, determina: "*nos primeiros*

*anos do ensino fundamental a área de Educação Artística será desenvolvida por profissionais da educação, independente de sua habilitação específica."*

Apesar da Instrução Normativa n.º 02/02 não contemplar a presença de profissionais com formação específica na área de artes para a atuação no ensino da arte, considera-se que a determinação de um professor específico constitua um esforço no sentido de minimizar os problemas acarretados pelo caráter genérico da LDB. Somada a essa ação, a definição da carga horária mínima para o desenvolvimento das aulas de arte no município de Curitiba também se configura como uma solução para que o ensino da arte se faça presente nas escolas da Rede Pública Municipal.

A ausência da formação específica dos profissionais que atuam com ensino da arte no município implica em ações voltadas ao suprimento dessa lacuna. Nesse sentido, a SME tem, historicamente, desde a implantação da Rede Municipal de Ensino, desenvolvido programas sistemáticos de formação profissional para todos os professores da rede pública que atuam na área de ensino da arte.<sup>2</sup>

---

<sup>2</sup> O ensino da arte na Rede Municipal de Ensino de Curitiba atende às determinações legais. No ensino de 5.<sup>a</sup> a 8.<sup>a</sup> série todos os professores que atuam na área têm a formação específica. Para o ensino da arte nos ciclos I e II, existe um professor específico, porém sem a exigência de formação. Portanto, anualmente, são programados cursos por área artística para atender à demanda escolar de ciclos I e II e também de 5.<sup>a</sup> a 8.<sup>a</sup> série: artes visuais, dança, música e teatro. Especificamente na área de música, nos últimos cinco anos tem sido ofertados cursos de apreciação musical, construção de instrumentos, metodologia de ensino, abordando apreciação, execução e criação, canto coral, jogos e brincadeiras, além da efetiva participação dos professores em seminários, *workshops* e palestras. Um dado que merece destaque é o programa "Canta Criança" que desde o ano de 1994 possibilita a implantação de grupos corais nas escolas da Rede Municipal de Ensino, por meio da capacitação de professores. O programa foi implantado com o objetivo de desenvolver atividades musicais na escola de forma sistemática. Anualmente o número de escolas participantes tem sido em torno de 50 a 60 unidades. Na percepção pessoal da autora do presente trabalho, a implantação do programa tem contribuído para a difusão da música na escola, na medida em que a comunidade escolar presencia os benefícios da atividade musical no cotidiano dos alunos participantes dos corais. Nesse sentido, ao aumentar a percepção da importância da música para o desenvolvimento dos alunos, a demanda por novos cursos tem crescido na Rede Municipal de Ensino de Curitiba. Além da capacitação dos professores que atuam com o ensino da arte, a SME desenvolve outras ações voltadas ao conhecimento artístico: parcerias que possibilitam a frequência dos alunos a apresentações e exposições artísticas, eventos institucionais (Festival de dança, Jornada Municipal de Artes com exposição de trabalhos de alunos, Recital de Natal Canta Criança), viagens culturais para professores, cadernos pedagógicos de artes para professores, assessoramentos e consultorias nas escolas entre outros).

Nesse, e por causa desse contexto, como responsável pela área de música na Equipe de Ensino da Arte, busquei então desenvolver um programa de capacitação para professores que possibilitasse a efetivação de um ensino sistemático em música nas escolas municipais.

Portanto, a vivência que venho experimentando, nos cursos de capacitação e formação de professores, como docente, orientadora ou coordenadora, motivou novas reflexões voltadas aos problemas da educação musical.

Foi nesse percurso que me deparei novamente com a antiga inquietação sobre o conflito entre as preferências musicais dos adolescentes e as escolhas musicais de professores relativas ao repertório musical para sala de aula.

Neste sentido, considerou-se importante conhecer os significados implícitos na relação do adolescente com a música para a construção de um referencial teórico que auxilie professores na seleção de repertório musicais.

A multiplicidade de vivências musicais que permeia o cotidiano das pessoas, cada vez mais tem implicações para a educação musical e, portanto, deve ser considerada e não desprezada no âmbito escolar. Entre essas vivências, a escuta musical<sup>3</sup> parece ser a prática mais disseminada e valorizada de forma bastante significativa entre os jovens de todas as idades. Sabe-se que as vivências extra-escolares têm sido amplamente alimentadas pelos modernos meios de comunicação e pelas novas tecnologias. Programas de TV e rádio e a navegação pela internet compõem o cotidiano das pessoas, disseminando idéias, hábitos, formando preferências e gostos musicais.

Na sociedade contemporânea, vem se acentuando o poder pedagógico dos meios de comunicação. A mídia concretiza práticas pedagógicas à medida que se ocupa, intencionalmente, da transmissão e assimilação de sensibilidades e saberes hegemonicamente vinculados ao consumo. (LOUREIRO; DELLA FONTE, 2003, p. 13).

---

<sup>3</sup> Neste trabalho escuta musical é conceituada como escuta intencional. Este conceito será abordado de forma mais aprofundada no decorrer do texto.

Adorno e Horkheimer (1985, p.113 e 114) cunham o termo "indústria cultural" ao se referirem ao rádio, revistas, cinema e televisão, e o caráter massivo e mercantil confere a seus produtos um ar de semelhança. Nesse sentido, a música sendo um de seus produtos atingiria também a todos, indistintamente, em um processo de massificação. Na visão de Adorno (1999, p.67), esse caráter de mercadoria muda sua função destituindo-a de seu valor intrínseco, isto é, de seu valor musical. O ouvinte consome sem compreender ou apreender as qualidades específicas da música.

No entanto, uma das idéias que orientam o presente trabalho é a hipótese de que a fruição, as significações e a formação de preferências musicais não se limitam apenas ao caráter determinista da indústria cultural, apesar de serem dela decorrentes. Trabalha-se aqui com o pressuposto de que a determinação de preferências musicais encontra-se também na especificidade da música como mobilizadora de significações para o indivíduo.

A especificidade da qual se fala diz respeito ao conteúdo próprio da música: os sons e as formas derivadas da sua construção. O valor está nas relações dos sons e no sentido da construção dessas relações pelo sujeito da escuta, pois, antes de tudo, a música passa pelo ouvir para que depois o ouvinte construa significados em sua própria relação com a música. O que ela significa para o ouvinte é apontado por Swanwick (1979, p.30) como um dos pontos de vista sob o qual se pode analisar o tema da significação da música.

É entendimento deste estudo que a compreensão desse relacionamento pode contribuir e incentivar professores para atuar e pensar de forma dialógica, transformando a sala de aula em um espaço de mediação, interação e reflexão entre currículo escolar e repertórios musicais dos alunos.

A vivência da escuta musical, alimentada por outros canais que não a escola, deve ser objeto de análise no ambiente escolar, e de acordo com Souza (2000, p.7) "não há como propor uma pedagogia musical adequada sem compreender as realidades socioculturais dos alunos."

Nessa perspectiva a música ouvida pelos alunos no seu cotidiano extra escolar não pode e nem deve ser abstraída do conteúdo trabalhado na e pela escola, pelo fato de que ela pertence ao universo cultural dos alunos. O gosto deles pela música popular deve ter o direito de adentrar as salas de aula, pois é parte de sua experiência concreta e de suas motivações reais.

Mesmo o argumento de que a música popular é, unicamente, música comercial pode ser discutido, e Swanwick (1979, p.98) explica que, ao se aprofundar a análise da questão, pode-se notar que todos os tipos de música são produtos vendáveis nos diversos níveis da sociedade. Ainda nessa direção, o gosto popular do aluno não deve ser visto como sendo inferior ou deficitário, mas apenas diferente e deve ter um tratamento próprio por parte da escola. Numa sociedade com tantos e diferentes tipos de música, é necessário que a escola busque um equilíbrio entre valores culturais diferentes, ao mesmo tempo em que trabalha com conteúdos que permitam aos alunos a expansão de seus horizontes cognitivos, afetivos, sociais, bem como de suas habilidades.

Por meio da escuta das vozes dos alunos, buscou-se neste trabalho a compreensão da significação pessoal das músicas, objeto de sua escuta musical. Essa compreensão, por sua vez, também no entendimento desta pesquisa, pode funcionar como referencial empírico para uma construção teórica que auxilie professores na fundamentação de práticas dialógicas, possibilitando a substituição de discursos prontos e de via única. Não se trata de privilegiar os repertórios vivenciados através da escuta fora da escola em detrimento dos conhecimentos escolares. Porém, argumenta-se a favor de uma pedagogia que leve em conta como as significações das preferências musicais de alunos podem fornecer base para se repensar tanto a educação musical bem como o ensino de cunho geral.

Nesse ponto de vista, as indagações a seguir, ainda que não constituam o objeto deste estudo, estão irremediavelmente relacionadas ao problema das preferências musicais dos alunos e ao ensino da música. É, portanto, nesse sentido, que se busca pautar a investigação, tendo como pano de fundo as perguntas formuladas por Giroux e

Simon (2001, p.104-105), abaixo explicitadas, por entendê-las como relevantes para a reflexão também na área da educação musical.

Que relação os alunos vêem entre o trabalho que o professor desenvolve em classe e a vida que levam fora da sala de aula? É possível incorporar aspectos da vida cotidiana ao trabalho pedagógico, sem simplesmente confirmar ou reforçar valores sobre aquilo que já conhecem? Seria possível fazê-lo sem depreciar os objetos e relações que são importantes para os alunos? Qual a possibilidade de desenvolver um ensino de música de mediação entre saberes escolares e os repertórios dos alunos?

Ao buscar compreender a relação adolescente ouvinte/música pretende-se, para o ensino de música, a formação de uma consciência pedagógica que considere aspectos que se encontram "escondidos" na vida cotidiana.

E é por isso que quando se fala em vida cotidiana não se entende só o vivido no plano do indivíduo, nem a interação pura e simples, nem só as posições coletivas e muito menos a idéia de freqüência das ações (rotinas, estagnação, banalidade). A vida cotidiana é um atributo do ator individual, porém ela se realiza sempre num quadro socioespacial. Seu estudo deve partir dos homens, da sua vida real, a importância dos valores e do senso comum para revelar as estruturas. Ou seja, a banalidade do cotidiano não é tão irrelevante. O presente não é definido pela lógica da espera (do futuro, da promessa), mas pela lógica da atenção: do vivido, em que o indeterminado, o sócio-histórico se revelam. (SOUZA, 2000, p.37).

A partir dessa problemática, delineou-se o objeto desta pesquisa, a saber: preferências musicais, na experiência cotidiana da escuta musical, de alunos de ensino fundamental, de 5.<sup>a</sup> a 8.<sup>a</sup> série das escolas da Rede Municipal de Ensino de Curitiba – RME.

O objetivo geral da pesquisa foi investigar tais preferências dos alunos, considerando os espaços onde ouvem e conhecem música, como e por quê. Os objetivos específicos foram: identificar suas preferências musicais e analisar os significados atribuídos pelos jovens na escuta musical. Esse interesse não reside no julgamento das qualidades estéticas ou formais de suas músicas preferidas, mas, principalmente, nas motivações, valores e significações atribuídas que possam se relacionar às primeiras.

Essas inquietações, além da música ser um elemento de alto valor para adolescentes, associam-se à necessidade da escola e dos professores construir práticas pedagógicas também significativas para os primeiros. Sendo a música uma presença tão relevante no mundo adolescente, as instituições responsáveis pela educação deveriam, no entendimento aqui proposto, levá-la à sério, a partir de uma compreensão teoricamente consistente, no intuito de reformulação da ação pedagógica, que a ignora e a marginaliza. Portanto, reconhecendo a complexidade do problema, que requer, além de políticas voltadas ao ensino da música, o incremento das pesquisas nas temáticas relativas à adolescência e sua relação com a música, este estudo voltou-se para a análise de dados empíricos que possam subsidiar tanto a compreensão quanto a transformação do real aqui caracterizado.

Defende-se, pois, a tese de que os educadores necessitam considerar esses aspectos e repensar a questão paradoxal da música dentro e fora da escola. "O desafio dos educadores musicais é o de promover o conhecimento, as habilidades e os recursos para sustentar a 'música interna' e própria dos alunos, ao mesmo tempo em que permanecem 'fora' dela." (HARGREAVES, 2005, p.37).

O que faz a música dos adolescentes ser tão atraente para eles? "Se o ensino da música tiver em conta o grande envolvimento das crianças em experiências informais, poderá certamente se beneficiar de uma melhor compreensão deste outro lado das suas vidas musicais." (BOAL PALHEIROS, 2006, p.307).

Fazendo uma analogia, se os educadores musicais tiverem em conta o grande envolvimento dos adolescentes com a música fora da escola, o ensino poderá certamente se beneficiar dessa compreensão.

Como se pode apreender essa relação no sentido de tornar a aprendizagem formal mais estimulante e prazerosa, como o que acontece lá fora? A compreensão dos significados de seus repertórios pode auxiliar professores a estabelecerem critérios – outros critérios de escolha –, além dos conteúdos necessários à educação musical do aluno. Conhecer os processos de percepção às respostas musicais é uma necessidade de natureza profissional. Os professores precisam saber como os

alunos percebem suas músicas se quiserem ser sensíveis para com eles no sentido de uma permanente disponibilidade às diferenças do outro. Esta disponibilidade não diminui a capacidade de exercer o direito a tomada de posição, mas ao contrário, significa uma forma de preparo para melhor situar pontos de vista ou idéias.

Como sujeito que se dá ao discurso do outro, sem preconceitos, o bom escutador fala e diz de sua posição com desenvoltura. Precisamente porque *escuta*, sua fala discordante, em sendo afirmativa, porque escuta, jamais é autoritária. (FREIRE, 1996, p.120).

Portanto, para trazer luz a essas questões, a presente pesquisa pauta-se na perspectiva do aluno e está organizada em três capítulos.

O primeiro capítulo aborda cinco temas cujas teorias dão fundamento à presente pesquisa: (a) música popular<sup>4</sup>; (b) escola; (c) educação musical; (d) a adolescência na abordagem de Osório, Outeiral e Calligaris e (e) o significado da música de acordo com Hargreaves, Sloboda, Swanwick e Merriam, na perspectiva da psicologia, antropologia e educação musical.

Especificamente, na discussão sobre a adolescência, aborda-se a necessidade de adultos e profissionais que convivem com adolescentes compreenderem sua busca de identidade e as dificuldades em delimitar campos para o início desse período de vida.

O segundo capítulo contempla a descrição da metodologia utilizada, tratando tanto do instrumento utilizado para coleta de dados como também da construção da amostra e da caracterização das escolas e alunos envolvidos.

No terceiro capítulo, apresentam-se resultados, análise dos dados.

---

<sup>4</sup> "O termo popular pode se referir a diferentes músicas em diferentes níveis de compreensão musical mas, aqui, se refere àquela música que independente de nível econômico, de costumes e de instrução dos ouvintes é consumida e, de certa forma, praticada por toda uma coletividade." (COELHO DE SOUZA, 1993, p.157).

## 2 REFERENCIAIS TEÓRICOS: OS SONS QUE VÊM DA PARTITURA

Neste capítulo, serão discutidos os cinco temas relevantes para o presente trabalho: a música popular, a escola, a educação musical, a definição da adolescência e o significado da música na experiência da audição. Os temas: música popular, escola e educação musical são apresentados de forma articulada.

### 2.1 MÚSICA POPULAR, ESCOLA E EDUCAÇÃO MUSICAL

Na reflexão sobre ensino e aprendizagem, o aluno deve ser considerado como um sujeito que tem sua individualidade construída no cotidiano, considerando-se todo o conjunto de suas experiências de vida.

A vida cotidiana é a vida do homem *inteiro*; ou seja, o homem participa na vida cotidiana com todos os aspectos de sua individualidade, de sua personalidade. Nela, colocam-se "em funcionamento" todos os seus sentidos, todas as suas capacidades intelectuais, suas habilidades manipulativas, seus sentimentos, paixões, idéias, ideologias. [...] O homem já nasce inserido em sua cotidianidade. O amadurecimento do homem significa, em qualquer sociedade, que o indivíduo *adquire todas as habilidades imprescindíveis para a vida cotidiana da sociedade (camada social) em questão.* (HELLER, 1992, p.17-18).

Nesse conjunto encontram-se dois elementos, entre tantos, que se cruzam durante o percurso de sua vida: a escola e os meios de comunicação de massa. Implícita a este último, está a indústria cultural, que propicia a todos a escuta de diferentes gêneros musicais, sendo a interação com seus produtos musicais uma das temáticas centrais no estudo da sociologia da música.

É indiscutível o fato que, atualmente, todos estão submetidos a uma intensa e extensa veiculação de diversos tipos de produtos, entre eles a música, tendo no rádio e na TV os dois principais instrumentos de comunicação de massa.

Como sugeriram Adorno e Horkheimer (1985), essa infra-estrutura permite que todas as pessoas, independentemente de classe, gênero e idade, usufruam ao mesmo tempo de seus produtos, com diferentes estilos e artistas. Seu caráter determinista

influencia a formação de gostos e preferências, ao distribuir de forma homogênea e abrangente seus produtos musicais.

Se perguntarmos a alguém se "gosta" de uma música de sucesso lançada no mercado, não conseguiremos furtar-nos à suspeita de que gostar e o não gostar já não correspondem ao estado real, ainda que a pessoa interrogada se exprima em termos de gostar e não gostar. Em vez do valor da própria coisa, o critério de julgamento é o fato de a canção de sucesso ser conhecida de todos; gostar de um disco de sucesso é quase exatamente o mesmo que reconhecê-lo. O comportamento valorativo tornou-se uma ficção para quem se vê cercado de mercadorias musicais padronizadas. Tal indivíduo já não consegue subtrair-se ao jugo da opinião pública, nem tampouco pode decidir com liberdade quanto ao que lhe é apresentado, uma vez que tudo o que se oferece é tão semelhante ou idêntico que a predileção, na realidade, se prende apenas ao detalhe biográfico, ou mesmo à situação concreta em que a música é ouvida. (ADORNO, 1999, p.66).

A despeito da importância da compreensão das relações que se estabelecem no mercado fonográfico, é também essencial considerar que, se por um lado, essa distribuição massiva repete e homogeneiza, por outro, proporciona momentos de fruição e prazer.

Embora o consumo musical esteja relacionado a uma organizada estrutura de distribuição, ao mesmo tempo as músicas consumidas passam por processo de significação pessoal.

Na busca da compreensão da relação ouvinte e música, é necessário extrapolar o olhar determinista que o considera apenas como consumidor e objeto, percebendo o consumo também como lugar em que a fruição de seus produtos tem sentido e significação.

De acordo com Hargreaves (1986), em *Developmental psychology of music*, os padrões de legitimação dos valores de uma sociedade estão em constante mudança e, portanto, a teoria determinista de Adorno não é suficiente para explicar as relações música/ouvinte. Teorias deterministas sustentam a idéia de que a estrutura social impõe e modela as normas e o gosto, particularmente dos grupos dominantes.

Nesse sentido, em um mundo em permanente mudança, hoje isso não é válido, pois as análises deterministas focavam objetos culturais de épocas e contextos

específicos. A questão é, portanto, muito mais complexa. Quando Adorno analisou o tratamento dispensado pela indústria de entretenimento ao jazz e à música popular, fazia sentido olhá-las sob um único foco. Isso hoje certamente seria inválido, pois grande parte da produção jazzística foi legitimada e reconhecida pelos críticos mais conservadores como "música séria".

Por exemplo: em relação ao rock, Vulliamy<sup>5</sup> citado por Hargreaves (1986, p.181) sugere:

- a) o *rock* não é música comercial, a música *pop*<sup>6</sup> sim;
- b) o roqueiro é um intérprete sincero, criativo, que tem o controle de sua criação;
- c) a distinção entre compositor, intérprete e produtor na música *pop* nega a possibilidade da criatividade ao intérprete;
- d) o *rock* é um gênero negligenciado pelas mídias de massa que se concentram na padronização da música *pop*;
- e) o *rock* é uma música complexa e musicalmente desenvolvida enquanto a música *pop* é estereotipada.

Hoje existe uma enorme variedade de música *pop*, e não apenas um estilo, que, por sua vez, não é aceita passivamente por todos os ouvintes e nem mesmo por aqueles que a representam. Ou seja, existem muitas diferenças de contexto e, nessa perspectiva, linearidade e padronizações não cabem. Estilos musicais antes tidos como não-sérios vão adquirindo outro *status*.

No presente trabalho, a ênfase na relação música/ouvinte não recai sobre as classificações da música séria (erudita) ou música ligeira (música comercial), assim

---

<sup>5</sup> VULLIAMY, G. Music and the mass culture debate. In: SHEPHERD, J.; VIRDEN, P.; VULLIAMY, G.; WISHART, T. (Eds.). **Whose music? A sociology of musical languages**. London: Latimer, 1977.

<sup>6</sup> De acordo com Swanwick (1979, p.98), música pop é um produto de mercado cercado pela estrutura da publicidade e pelo jargão comercial altamente pressionador. É outra maneira de denominar a música produzida pela indústria cultural.

definidas por Adorno, mas sim no valor da música enquanto forma expressiva, capaz de promover significações pessoais.

Sem dúvida, os alunos, desde muito cedo, passam a ter familiaridade com a música popular, e esta não é uma força insignificante na formação da visão que o adolescente tem de si mesmo e de suas relações com diversas formas de pedagogia e de aprendizagem. Na verdade, é precisamente quando a pedagogia e a música popular se relacionam que surge a necessidade da compreensão do significado de tornar o pedagógico mais significativo e apaixonante. A música popular e a escola representam não só importantes discursos constituintes de individualidades, como também relevantes elementos teóricos que possibilitam repensar a escolarização como um caminho prazeroso.

[...] considerando que, em nossa sociedade, os jovens passam na escola tantos e tantos anos — os mais belos anos de sua juventude, os mais belos anos de sua vida, se acreditarmos nos ditados populares —, é preciso que a escola tenha por tarefa vivificar o presente desses jovens, e fortalecê-los neste presente. (SNYDERS, 1992, p.13).

Uma compreensão alargada da audição musical dos adolescentes exige a exploração das suas percepções, ampliando a perspectiva de professores e pedagogos, pois ouvir música nos espaços fora da escola tem um sentido diferente daquele que pode acontecer no interior da escola. A esse respeito, Subtil (2003) faz referência ao caráter de festa, alegria, jogo e emoção que constituem a música *pop* e a necessidade de torná-la objeto de conhecimento sem abrir mão do seu sentido para o aluno.

Mesmo que culturalmente seduzidos pela música do mercado, a relevância do incremento nos estudos de suas percepções musicais reside no valor por eles atribuído aos seus diversos repertórios.

Parece que aqueles cuja profissão é vender a música *pop* estão cientes disso e também das diferenças nas preferências musicais dos consumidores, exercendo assim grande influência sobre a formação de gostos e consolidação de modas. Portanto, "o pensamento pedagógico contemporâneo não pode se esquivar de uma

reflexão sobre a questão da cultura e dos elementos culturais dos diferentes tipos de escolhas educativas sob pena de cair na superficialidade." (FORQUIN, 1993, p.10).

A escola, caso venha a ignorar essas relações, pode levar o aluno à perda de sua capacidade de análise e construção do conhecimento. Rockwell (1995) sugere que a negação da experiência que resulta da vida fora dela pode contribuir para a falta de significação temática dos conteúdos, podendo-se assim explicar por que os conhecimentos curriculares parecem ser tão estranhos para o aluno.

Sua idéia, passível de defesa, é que a oferta cultural da escola não pode ser independente de uma demanda cultural social. Por outro lado, a instituição escolar não pode tampouco estar completamente a reboque dessa demanda, nem se regular por ela, seguindo todas as suas expressões, todas as suas contradições e suas metamorfoses.

Ensinar supõe querer fazer alguém aceder a um grau ou a uma forma de desenvolvimento intelectual e pessoal que se considera desejável. Isto não pode ser feito sem se apoiar sobre os conteúdos, sem extrair da totalidade da cultura – no sentido objetivo do termo, a cultura enquanto mundo humanamente construído, mundo das instituições e dos signos no qual, desde a origem, se banha todo indivíduo humano tão somente por ser humano, e que constitui como que sua segunda matriz – certos elementos que se consideram como mais essenciais, ou mais intimamente apropriados a este projeto. Educar, ensinar, é colocar alguém em presença de certos elementos da cultura a fim de que ele deles se nutra, que ele os incorpore à sua substância, que ele construa sua identidade intelectual e pessoal em função deles. (FORQUIN, 1993, p.167-168).

A escola é o lugar específico e instituído para tal finalidade, onde os membros das gerações jovens têm acesso a um tipo de conhecimento, sistematizado e organizado, que dificilmente teriam fora dela. A discussão sobre o papel da escola como elemento de subjetivação deve considerar esses dois aspectos para a elaboração de uma proposta para a educação musical coerente com tais idéias.

A Educação Musical que se concebe a partir do exposto defende a idéia de que a escola deve oportunizar ao aluno o desenvolvimento de sua percepção musical

por meio de uma ampla gama de experiências com a música que considerem e incluam nas demandas culturais da escola as demandas sociais do aluno.

Retomando a questão da audição, Boal Palheiros (2006, p.305) afirma que a audição é uma das principais experiências musicais nas sociedades ocidentais contemporâneas, ocupando um largo espaço na vida das pessoas. Ouve-se música em todo lugar, sozinho ou acompanhado, e a investigação tem revelado a enorme importância da música para as pessoas de todas as idades, inclusive para os adolescentes. Swanwick (1979, p.43) também afirma a audição como uma importante forma de se vivenciar música, visto que perpassa todas as demais: a execução, a apreciação e a criação, que, por sua vez, também proporcionam o envolvimento direto com o som e com a música.

Atualmente, muitos, entre esses os professores, queixam-se da decadência do gosto musical em geral, exemplificando o que Adorno (1999) denominou de *decadência do gosto e da consciência musical*.

Então um objetivo básico da educação musical deveria ser o desenvolvimento da apreciação musical independentemente do que o aluno possa vir a ser: um músico profissional, um amador ou ouvinte crítico e sensível.

Nesse sentido, a escola como partícipe da subjetivação dos alunos tem o compromisso de promover o acesso ao desenvolvimento das percepções musicais, que também são parte da realização de individualidades. Pode-se ver claramente o eficiente papel pedagógico das mídias na formação de preferências musicais das crianças e adolescentes, ao passo que as instituições responsáveis pelo processo de escolarização falham ao não permitir o acesso a uma educação musical adequada às demandas sociais. O que se pretende apontar aqui é uma educação musical, que, dentro dos limites das funções da escola e das contradições sociais existentes, caminhe na direção do desenvolvimento de uma percepção musical crítica em relação aos objetos musicais.

A escola, entre tantos elementos da subjetivação humana, toma parte na determinação das posições de valor da música. Portanto, deveria ampliar as

capacidades humanas, habilitando os estudantes a intervir na formação de suas próprias individualidades.

Diante da diversidade musical do mundo atual, é necessário repensar a educação musical, construindo aquela que propicie ao aluno o desenvolvimento do pensamento estético, no qual se inclui também a música da mídia. A demanda cria a necessidade de visualizar outros caminhos, que incluam essa música nos currículos escolares com um olhar adequado, ao invés de adotar posturas reducionistas, como adjetivações pejorativas, aversão, ou seu uso apenas como um recurso didático para outros assuntos.

A música *pop* não é uma cultura musical alternativa, mas faz parte do pluralismo cultural da atualidade, com territórios culturais delimitados e público próprio.

Professores certamente perguntarão o que fazer diante desse pluralismo quando os alunos chegam à escola se relacionando com tantos e diferentes estilos musicais oriundos da indústria cultural.

Como podem os professores ajudar os alunos por meio da experiência da audição? Qual a possibilidade de compreender tal relação?

A Educação Musical é educação estética, querendo simplesmente dizer que ela se preocupa com a qualidade mais que com a quantidade de experiência. Procura promover respostas vitais à vida e ao viver, um senso de deleite em todos os objetos e eventos que surgem a nossa frente de maneira significativa, com clareza e poder. A questão à frente é saber até que ponto as atitudes estéticas podem ser aprendidas e qual pode ser o papel do professor. (SWANWICK, 1979, p.58).

Sobre a música que constitui o repertório dos adolescentes, não se pretende no presente trabalho estabelecer julgamentos estéticos, pois, como sugere Boal Palheiros (2006, p.308), independentemente de ser bom ou ruim, todo e qualquer repertório e todos os modos de ouvir são legítimos.

Tal concepção implicará em escolhas no plano pedagógico, pois, entre os conteúdos provenientes das demandas sociais, quais podem ser considerados como tendo valor educativo ou pertinência social?

Os professores podem oferecer em sala de aula apenas uma seleção limitada de possibilidades sendo, portanto, necessário estabelecer critérios à luz das questões da indústria cultural com seus produtos musicais, na constituição de valores e significações. Também devem ser consideradas as representações culturais que contribuem para o processo de formação da individualidade, questionando cada vez mais a relação do aluno com as condições objetivas de vida.

Com as recentes tecnologias de comunicação, surgem novas práticas que colocam em cheque os modelos pedagógicos até bem pouco tempo estabelecidos no campo da Educação Musical. Nessa perspectiva, temas como o imaginário infantil, o consumo de música e a formação de identidades através dos meios de comunicação de massa tornam-se relevantes para a aula de música. (SOUZA, 2000, p.7).

Para a construção de uma teoria sobre o valor da música, é necessária a análise da sua relação com o indivíduo, buscando compreendê-la como um aspecto de alta significação na experiência humana. Uma prática pedagógica sensível requer uma noção da natureza da resposta a objetos musicais. As ações sobre o conteúdo dos currículos e avaliação dos estudantes podem ser administradas de forma mais satisfatória, ampliando a consciência sobre a natureza da relação humana com a experiência musical. É necessário buscar o entendimento do que faz a música ser atraente para diferentes pessoas.

A compreensão dos processos de percepção e respostas musicais é uma necessidade profissional para professores que precisam saber como os alunos respondem à música se quiserem ser sensíveis para com eles.

No caso específico desta pesquisa, em se tratando de alunos de 5.<sup>a</sup> a 8.<sup>a</sup> séries, é mister que se aprofundem as condições de reconhecimento das características, demandas e necessidades dos jovens desta faixa etária, isto é, discutir também a problemática da adolescência.

## 2.2 QUE SOM É ESTE?: CRIANÇAS, PRÉ-ADOLESCENTES OU ADOLESCENTES

Aqueles que convivem e trabalham com essa faixa etária têm noção da indefinição de limites precisos e claros para o início da chegada da adolescência e dos conflitos gerados nesta fase. Determinar com precisão limites para início e fim da adolescência é tarefa difícil, pois hoje nem limites biológicos, jurídicos ou sociológicos podem definir o que é adolescência.

O conceito de adolescência, como período evolutivo, se organiza no século XX, entre as duas Grandes Guerras Mundiais (1914-18 e 1939-45). Assim, adolescência é um fenômeno bastante recente e que requer, ainda, muitas teorizações. (CEREZER; OUTEIRAL, 2003, p.70).

Pode-se dizer que, se ser adolescente é difícil, ser um adulto em contato com ele é duplamente difícil: primeiro porque se tem que lidar com o adolescente 'de fora', real, e depois com o adolescente 'de dentro' com impulsos, fantasias, desejos, emoções que devem ser considerados não como algo indesejável, mas como manifestação de vida. (CEREZER; OUTEIRAL, 2003, p.6).

A necessidade de reflexão sobre o adolescente e a escola deve considerar que eles passam muito tempo em atividades de processo de escolarização ou deveriam passar. Portanto, pensar um ambiente propício e capaz de suportar as tensões desse processo de transição, a adolescência, tanto na família como na escola, é primordial. Conforme o ambiente que o jovem desta fase vivenciar, terá um aprendizado prazeroso ou, ao contrário, tenso e de mal-estar. Isso implica tornar relevantes seus espaços, suas idéias, sua busca de identidade e as pessoas com os quais é possível estabelecer uma relação de diálogo, construindo aberturas que permitam e favoreçam a formulação de soluções de problemas que são também problemas da escola. Por isso, além de ser uma necessidade profissional, torna-se premente compreender a adolescência, suas características e a construção histórica do termo. Osório (1989, p.10) diz que a adolescência está sendo vista como o momento crucial do desenvolvimento humano, em que culmina todo o processo de maturação biopsicossocial do indivíduo. Para

compreendê-la, é necessário considerar um conjunto de aspectos biológicos, psicológicos, sociais ou culturais, pois "é justamente o conjunto de suas características que confere unidade ao fenômeno da adolescência." Esse conjunto pode ser vivenciado de maneira diferente em cada sociedade, em cada geração e em cada família, sendo singular até mesmo para cada indivíduo.

O conceito mais apropriado é então o de que não existe adolescência e sim adolescências, em função do político, do social, do momento e do contexto em que está inserido o adolescente. Porém, pode-se afirmar que a adolescência é a lente pela qual os adultos olham aquele que já não é mais criança, mas ainda não completou seu desenvolvimento.

O termo adolescência é derivado do latim, verbo *adolescere*, que significa desenvolver-se, crescer. Em latim 'adolescentia' ou adolescência significa "período da vida humana que sucede à infância, começa com a puberdade, e se caracteriza por uma série de mudanças corporais e psicológicas." (FERREIRA, 1999, p.5). Sob essa ótica, o adolescente é uma pessoa que cresce, porém de um modo diferente da criança, com transformações que determinam um período de passagem do conhecido mundo da infância ao desejado e desconhecido mundo adulto.

Já de acordo com a Organização Mundial da Saúde – OMS<sup>7</sup>, adolescente é o indivíduo que se encontra entre os 10 e 20 anos de idade. No Brasil, o Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA<sup>8</sup> estabelece outra faixa etária: dos 12 aos 18 anos.

Tantas definições levam em conta mais uma questão: a pubescência, período inicial da adolescência, caracterizado, fundamentalmente, pelo processo de maturação das características físicas e sexuais, mas que traz consigo alterações e mudanças de comportamento. Corpos ganham pêlos, vozes engrossam, aparecem

---

<sup>7</sup> A Organização Mundial da Saúde (OMS) é uma agência especializada em saúde, fundada em 7 de abril de 1948 e subordinada à Organização das Nações Unidas. Sua sede é em Genebra, na Suíça.

<sup>8</sup> Lei n.º 8.069, de 13 de julho de 1990, Art. 2.º "Considera-se criança, para os efeitos desta Lei, a pessoa até doze anos de idade incompletos, e adolescente aquela entre doze e dezoito anos de idade".

espinhas, seios crescem, quadris alargam e, com isso, vêm as inseguranças e preocupações típicas desses anos.

Hoje se pode notar que a puberdade chega cada vez mais cedo. Ao considerar-se esse fato como uma característica do início da adolescência, percebe-se ainda mais o problema da demarcação dos limites dessa fase. Chega-se facilmente a um consenso de que o início da adolescência é marcado pela puberdade, ou seja, pelo amadurecimento dos órgãos sexuais.

No entanto, outros afirmam que a adolescência começa antes da puberdade, pois esta é antecipada pela adoção precoce de comportamentos e estilos de adolescentes mais velhos. Em sua observação, Calligaris (2000) e Outeiral (2003) concordam que a adolescência é cada vez mais precoce. Outeiral acrescenta também que isso se evidencia ainda mais nos extratos menos favorecidos da sociedade.

Fatores como a excessiva exposição à sexualidade e ao erotismo a que são submetidas as crianças estimulam a adolescência precoce. Participando do mundo dos adultos, transformam-se em consumidores incentivados por programas de rádio e televisão, revistas e filmes. Entre tantos apelos culturais, há aquele para que se tornem, rapidamente, adultos esbeltos, formosos e seguidores da moda.

Seja como for, esse aluno, estudante e adolescente, é alguém que teve seu tempo de infância, com um longo período para assimilar os valores e modelos adultos. É alguém cujo corpo chega à maturação sem data definida nos dias de hoje. É alguém em fase de transformações profundas em busca de identidade. O novo corpo, a perda da infância, as perspectivas desconhecidas o impulsionam a essa procura.

Pode-se observar que, muitas vezes, ídolos de grupos musicais, atletas, astros de cinema ou TV constituem importantes elementos na vida adolescente. Essa identificação dos jovens pode ser tão intensa que parecem assumir a identidade de seus ídolos, vestindo-se, falando e adotando trejeitos semelhantes. O videoclipe é um exemplo no qual, as imagens e a música são elementos perfeitos para a identificação. Os personagens que cantam e dançam inspiram a adoção de gestos e estilos. E a música funciona também como elemento de identificação com os outros. No encontro

de seus pares experimenta a vivência de poder através do grupo. De acordo com Outeiral (2003, p.24) a tendência grupal dos adolescentes é um elemento importante na estruturação de sua própria identidade.

Contudo, também se pode observar que seus gostos gregários muitas vezes são vistos pelos adultos como um problema que estabelece juízos negativos sobre o grupo adolescente. As mil e uma condutas que um adolescente pode escolher têm em comum o sentimento dos adultos de que a adolescência é uma espécie de patologia social.

O comportamento adolescente é considerado no mínimo anormal, por parecer (e de fato ser) transgressivo, quando comparado ao padrão adulto (o padrão confesso dos adultos). Os adolescentes são facilmente considerados uma ameaça à ordem estabelecida e a paz familiar. (CALLIGARIS, 2000, p.34).

Seus gostos, seu visual, suas preferências, sua atitude rebelde e suas músicas freqüentemente criticados refletem, no entanto, a sua busca de identidade.

Em relação à música, foco do presente trabalho, é comum a manifestação de queixas adultas sobre o barulho, o volume do som ou mesmo sobre aquela *música horrorosa*. Mas é senso comum que adolescentes preenchem grande parte de seu tempo ouvindo música. Segundo Boal Palheiros (2006, p.305-306), vários estudos em países ocidentais revelam a incrível quantidade de tempo que eles passam ouvindo música, e a maioria das razões para ouvirem música está relacionada à satisfação de necessidades emocionais e sociais: desenvolvimento de identidade, passatempo, alívio para os aborrecimentos e a solidão, diversão, entre outros.

A música deixa mais liberdade ainda do que o clipe. Ela dá apenas o clima, sugere uma atitude, mas não dita uma história. O adolescente vive com uma trilha sonora permanente, inspiradora de imagens com a qual compõe sua identidade. Ele fica (ou é) irritado com o *metal*, romântico com Phil Collins, cool e inspirado com o *rave*, todo dinâmico com a *disco* etc. (CALLIGARIS, 2000, p.52).

A música se relaciona com o momento, humores, lugares privados e públicos e encontros que caracterizam a vida adolescente. Ela é importante porque é parte expressiva de seu contexto e da sua identidade. Adultos que queiram ter

relacionamentos saudáveis com seus jovens precisam compreender esta e as demais dimensões do mundo adolescente.

Os elementos trazidos a essa reflexão, como a dificuldade em delimitar o início da adolescência, a antecipação dessa fase devido a fatores sociais e culturais, a questão da pubescência, os diferentes modos de busca de identidade e a tendência grupal são apenas alguns tópicos, entre muitos outros, que se referem ao tema.

A perda do corpo infantil, dos pais, da infância e da identidade infantil; a apropriação de um novo corpo; a construção de novos vínculos com os pais, caracterizados por menor dependência e idealização e flutuações de humor que marcam essa fase são aspectos importantes a serem considerados pela escola que busca ser um espaço saudável para o desenvolvimento também saudável desse aluno/estudante.

Mesmo que a organização de sua identidade esteja sujeita a turbulências, provocando dificuldades para os adultos, é necessário pensar seriamente que estar com um adolescente significa muitas vezes conviver com a confusão que ele mesmo experimenta nessa fase da vida.

Para o campo da educação musical, certo é que a compreensão das características desse período da vida humana pode contribuir para um melhor entendimento do significado da música na vida adolescente. Tendo em vista que a música preenche um largo espaço no tempo do adolescente, a abordagem que vem a seguir coloca em pauta a discussão sobre a apreciação musical e os significados atribuídos pelo ouvinte na escuta.

### 2.3 O SIGNIFICADO DA MÚSICA NA EXPERIÊNCIA DA APRECIÇÃO

A música possui a habilidade fascinante de provocar nas pessoas interações de diferentes naturezas, repousando aí uma intensa curiosidade e, ao mesmo tempo, uma dificuldade em compreender como isso acontece.

Esse é um assunto que instiga e intriga pesquisadores das ciências cognitivas da música, educadores psicólogos, filósofos, e aqueles que estudam o campo da

estética na música. Adquirindo um caráter multidisciplinar, o trabalho dos pesquisadores converge em um ponto: "o desejo de compreender os diversos processos mentais que regem as mais variadas atividades musicais humanas, incluindo suas influências externas e internas. " (ILARI, 2006, p.12).

As pesquisas abordam questões tais como: (a) desenvolvimento dos processos de audição e apreciação musical; (b) funcionamento do cérebro e as relações entre música e mente humana.

A importância da temática para o campo educacional reside no fato de que o estudo sistemático desses aspectos em música é recente e ainda muito carente no Brasil. Ao se empreender esta pesquisa, buscou-se ampliar o conhecimento sobre a interação do ouvinte adolescente e a música.

Não é difícil encontrar evidências do grande valor que a música tem para as pessoas. O difícil é explicar por que as pessoas gostam de ouvir música, pois não há uma razão única ou principal, e as motivações envolvidas nessa relação são bastante complexas. Os significados atribuídos à música na relação de audição podem estar vinculados a diferentes aspectos: a própria música, sentimentos e emoções, lembranças, imaginação, diferentes tipos de situações relacionados a subjetivos estados de espírito.

A hipótese de que os diferentes tipos de interação com a música têm o seu primeiro e principal valor no seu próprio conteúdo, isto é, na relação dos sons, é que norteou o presente trabalho. Tal hipótese não descartou outras possibilidades de compreensão dessas interações, porém considerou que elas poderiam ser subseqüentes ou conseqüentes da primeira. Essa posição apóia-se sobre duas outras, acerca do significado da música: o formalismo e o expressionismo, que serão discutidas na seqüência.

Na reflexão sobre a ampla natureza de interação com a música é também possível abordar o tema a partir dos possíveis e distintos modos de vivenciá-la, ou seja, a apreciação, a execução e a criação. O ouvir é indicado por Swanwick (1979) como a principal forma de vivência musical. No entanto, o autor utiliza a palavra apreciação ao invés da palavra ouvir, pois apreciar ultrapassa o ato biológico ou

fisiológico da audição. Refere-se a um tipo de audição responsiva, atenta, e afirma que somente "ouvir" não é suficiente para explicar a interação com a música como uma verdadeira experiência estética. Apreciar significa ouvir e perceber o objeto musical como uma forma estética.

A apreciação, porém, significa presenciar um desempenho musical como platéia. É um estado cerebral bastante especial que muitas vezes envolve empatia com os intérpretes, um senso de estilo musical relevante à ocasião, uma vontade de responder e de se relacionar intimamente com o objeto musical enquanto entidade estética. [...] Eu não estou pensando somente na situação, bastante rara hoje em dia, da sala de concerto. Dar de cara com um grupo de metais na rua, certo disco tocado numa discoteca ou um trecho de uma melodia no rádio, e focalizar só naquele objeto é se tornar um auditor, um ouvinte engajado. [...] Tornamo-nos absortos na e transformados pela experiência. Estamos pensando aqui na experiência estética crucial. Apreciação é a razão central para a existência da música [...] (SWANWICK, 1979, p.43).<sup>9</sup>

Nessa perspectiva, buscou-se compreender as interações de alunos adolescentes com a música – e aqui, é preciso ressaltar que não se trata de qualquer música, mas sim aquelas com as quais eles se relacionam no seu cotidiano por livre escolha. Entende-se que existe mais do que o "ouvir" determinado pela repetição da TV e do rádio, e que a audiência musical passa por aquilo que Swanwick (1979, p.43) chama de vontade de responder e de se relacionar com objetos musicais, caracterizando o sentido de apreciação.

Na interação do indivíduo com a música, certamente existe uma grande atividade mental que não é necessariamente observável. Sloboda (1999, p.151) diz que o produto final da apreciação é uma série de movimentos e largas imagens mentais

---

<sup>9</sup> *Audition, however, means attending to the presentation of music as an audience. It is a very special form of mind often involving empathy with performers, a sense of musical style relevant to the occasion, a willingness to 'go along with' the music, and ultimately and perhaps all too rarely, an ability to respond and relate intimately to the musical object as an aesthetic entity. [...] I am not thinking only of the somewhat rarified situation of the concert hall. To come across a brass band in the street, a particular record played in a disco or a snatch of tune on the radio, and to focus in on that to the virtual exclusion of all else is to become an auditor, an engaged listener. We become absorbed in and changed by the experience. [...] We are thinking here of the crucial aesthetic experience. Audition is the central reason for the existence of music [...]*

incomunicáveis, sentimentos, memórias e antecipações e que, ao tentar compreender o que acontece durante a escuta, o observador tem diante de si uma tarefa bastante difícil e desvantajosa. Algumas vezes, há algum comportamento específico relacionado à audição, como por exemplo: dançar, bater palmas ou pés em reação à música, que deriva do ritmo e da métrica da música.

Apesar dessas demonstrações de comportamento, o foco do presente trabalho são os processos internos que Sloboda chama de "movimentos e imagens mentais incomunicáveis" e o resultado dessa interação, isto é, os significados atribuídos pelo ouvinte ao objeto musical. Embora essa atividade mental seja de caráter individual e subjetivo e existam variações no processo da escuta musical pelas quais as pessoas constroem sentidos e atribuem significados, considera-se que, por meio da análise e comparação de um número significativo de comportamentos, possa se estabelecer padrões aproximados. Outro aspecto a considerar é apontado por Hargreaves (1986) em *The developmental psychology of music* e também por Sloboda em *The musical mind* (1999). Comportamentos musicais não são universais, considerando a variedade de contextos e suas diferenças.

O trabalho dos etnomusicólogos como Blacking (1973) demonstra que a música não pode ser identificada como um fenômeno universal. O que constitui 'música' em determinado grupo depende do contexto social e função do comportamento em questão. Existe uma variação muito grande no processo pelo qual as pessoas dão sentido ou 'constroem' uma melodia, por exemplo: e isto é verdadeiro no *interior* de um grupo cultural, bem como entre *diferentes* grupos. As experiências, idéias, e emoções comunicadas pela música são culturalmente relativas, como as estruturas tonais e os símbolos. (HARGREAVES, 1986, p.7).<sup>10</sup>

---

<sup>10</sup> *The work of ethnomusicologists such Blacking (1973) demonstrates that it is by no means clear that a universal phenomenon of 'music' can be identified. What constitutes 'music' in any given cultural group depends on the social context and function of the behavior in question. There are considerable variations in the process by which people make sense of, or 'construct' a melody, for example: and this is true within a given cultural group, as well as between different groups. The experiences, ideas, and emotions conveyed by music are culturally relative, as are the tonal structures and symbols themselves.*

O que pode ser verdadeiro num determinado grupo cultural pode ser diferente para outros grupos. De acordo com os autores, as experiências, idéias e emoções transmitidas pela música são culturalmente relativas, assim como as estruturas sonoras e os símbolos.

Portanto, há que se reconhecer que os aspectos da música popular, bem como de outros tipos de música, relacionados à atribuição de valor, devem ser analisados com olhar adequado, pois muito do que tem sido descrito sobre o significado da música se refere à música ocidental de tradição européia erudita.<sup>11</sup>

As contribuições da pesquisa empírica acerca desse tipo de música trouxeram luz às interrogações sobre o significado da música. Entre elas, existem duas teorias fundamentais: o formalismo e o referencialismo. (HARGREAVES, 1986, p.8).

De acordo com Hargreaves (1986, p.8), teóricos formalistas sustentam que o significado da música é absolutamente intrínseco aos próprios sons, sem referência a qualquer fenômeno externo ou extramusical. As qualidades sonoras têm valor em si, sem referência a coisas externas ao som ou à estrutura musical. A música tem valor pela sua estrutura sonora e somente as propriedades formais do trabalho musical são consideradas. O significado e o valor são encontrados na própria obra, isto é, nos próprios sons. A experiência musical é intelectual: se reconhece e aprecia a forma pela própria forma. Daí emerge a emoção estética, que é única, diferente do aflorar de outras experiências puramente emocionais.

Ainda nessa perspectiva, o significado da música pode ser expressionista, isto é, baseado no aflorar de emoções e sentimentos a partir da percepção do ouvinte e sua compreensão da forma ou estrutura musical.

Em contraponto, teóricos referencialistas dizem que o significado da música é derivado de eventos externos a ela e de associações de contexto com os sons.

---

<sup>11</sup> De acordo com Coelho de Souza (1993, p.159), esta tradição vem acompanhando também "o ensino de música há vários séculos" e conseqüentemente "tem perseguido a mentalidade das pessoas sobre a questão do valor."

O significado atribuído à obra encontra-se, portanto, fora dela. A música pode ajudar o indivíduo a lembrar de eventos e pessoas, descrever cenários ou fazer pessoas vivenciarem algo que está além de suas qualidades artísticas e sonoras. Idéias, emoções, atitudes, eventos compõem um conjunto de valores extramusicais. (HARGREAVES, 1986, p.8).

A partir dos fundamentos expostos até aqui, pode-se afirmar que a capacidade da música para suscitar profundas e significativas emoções é uma das fundamentais razões por que as pessoas participam de atividades musicais. Independentemente de que as teorizações sobre os significados atribuídos à música se fundamentem na estrutura sonora ou em fatores exteriores às formas musicais, emoções e sentimentos estão intrinsecamente presentes em qualquer explicação. O prazer estético que emerge da construção dos sons, os sentimentos de alegria, tristeza, monotonia ou outros estados de espírito são irremediavelmente relacionados.

A música expressa emoções ou podem-se expressar emoções através da música – são exemplos de frases comuns à discussão sobre o significado da música, e a palavra *expressar* pode ser usada pelo menos de três maneiras. A primeira relaciona a palavra à idéia de equilíbrio emocional, descarga, catarse, alívio de tensões necessárias, mas que não são centrais para atividade musical. O segundo emprego refere-se à exposição de emoções com base na auto-expressão. O terceiro significado refere-se à criação de formas simbólicas que é experimentada pelo ouvinte como resultado de um encontro estético. (SWANWICK, 1979, p.24-25).

No entanto, sentimentos e emoções podem ser um complicado aspecto relacionado aos significados atribuídos pelo ouvinte, justamente por se tratar de eventos individuais e subjetivos. As emoções são "de máxima importância para a educação musical", pois "é no espaço entre os objetos musicais e a resposta humana que os professores trabalham ou deveriam trabalhar." (SWANWICK, 1979, p.24). O modo como o professor dá valor à música, e especificamente às preferências dos alunos, afeta significativamente a natureza do seu ensino, pois não há aprendizagem sem afeto e

emoção. Deve-se considerar que "prazer e emoção são geralmente negligenciados no ensino da audição musical."(BOAL PALHEIROS, 2006, p.341).

É fascinante o fato de que a música possa provocar o afloramento de tanta vida emocional, em tantas e diferentes culturas. Pode-se concluir que o fator emocional, ao transcender culturas, parece ser fundamental na existência humana e também para a existência da música. Se, da perspectiva puramente física, os sons podem significar uma coleção de sons, com duração e medida, ao penetrar na mente humana adquirem outro valor e se transformam em significações que fazem rir, chorar, gostar ou não, ser tocado ou ficar indiferente.

É isso que habilita o ser humano a se relacionar com a música de forma intensa, apesar da diversidade cultural de diferentes épocas. A música tem significado que pode ser influenciado por contextos sociais, mas opera também através das características biológicas e psicológicas dos seres humanos, campo no qual a atribuição de valor depende de uma percepção individual relacionada a aspectos cognitivos e emoções associadas às formas simbólicas da arte.

Significados atribuídos à música no campo da apreciação estão também relacionados às funções atribuídas pelo ouvinte. Stiff e Beyer (2005, p.419), ao analisarem as respostas de adultos durante proposta de apreciação, concluíram que diferentes funções atribuídas à música produzem diferentes sentidos para a escuta.

### 2.3.1 Análise Funcionalista

Sobre a análise funcionalista como método de investigação, Triviños (1987, p.82) diz que, apesar de conservadora, defensora do equilíbrio, da adaptação social e desprovida de historicidade, ela pode ser um meio certo de pesquisa. Em relação ao conceito de função, este está basicamente vinculado ao campo da biologia, sendo entendido como um conjunto de operações pelas quais se manifesta a vida de uma célula, de um ser vivo. Esse conceito tomado pelos antropólogos significa na vida social o conjunto de operações pelas quais se manifesta a vida social. Na

psicologia se define função como o conjunto de operações pelas quais se manifesta a vida mental e para esse campo o objetivo é o estudo das funções mentais que visam o ajustamento do organismo ao ambiente. Outro conceito importante para a análise funcional deriva da antropologia social, que a define como o estudo do papel que os fatores sociais e culturais desempenham na sociedade. A função social de um artigo cultural é determinada do ponto de vista da sociedade.(TRIVIÑOS, 1987, p.83).

A utilização dessa perspectiva no presente trabalho teve como objetivo buscar uma articulação com os significados atribuídos pelo ouvinte no processo da apreciação. A análise funcional é utilizada no estudo de fenômenos sociais baseados na explicação do item da cultura em estudo e do que ele representa no conjunto com suas interdependências.

Nessa perspectiva, o antropólogo Allan Merriam<sup>12</sup>, citado por Freire (1992) categorizou as funções da música em torno de dez aspectos: expressão emocional; prazer estético; divertimento; comunicação; representação simbólica; reação física; conformidade às normas sociais; validação das instituições sociais e rituais religiosos; permanência e estabilidade da cultura; integração da sociedade.

Essas funções não são excludentes entre si, já que um mesmo evento musical pode desempenhar mais de uma função, variando em intensidade de acordo com as diferentes sociedades. Segundo Freire, Merriam não as considera definitivas. De acordo com Merriam, a música como comportamento humano é parte funcional da cultura, integrante da sociedade em que se insere, refletindo sua organização. Por meio da comparação de diversas sociedades, ele buscou compreender as funções sociais da música, comuns em todas as culturas.

*A função de expressão emocional* refere-se ao papel da música como veículo para a expressão de idéias e emoções. A liberação de idéias e pensamentos não exprimíveis de outro modo acontece com o extravasamento de uma variedade de emoções por meio da música. Como exemplo, a audição musical pode evocar

---

<sup>12</sup> MERRIAM, A. P. **The anthropology of music**. Chicago: Northwestern University Press, 1964.

sentimentos de desabafo, de equilíbrio emocional, de tranqüilidade, de excitação, de nostalgia, entre outros.

Das funções descritas pelo autor, a *função de prazer estético* refere-se ao campo da estética e aí se pode ver uma relação com os fundamentos da teoria formalista já citada. Merriam considera que música e estética estão claramente associadas na cultura ocidental, assim como em diversas culturas orientais.

A música pode estar a serviço da diversão, exercendo, portanto, a *função de divertimento* em todas as sociedades. Um exemplo atual são os caraoquês, que servem como música para cantar e se divertir ou para dançar.

Apesar de considerar discutível a inclusão da categoria *reação física*, Merriam diz que ela é claramente notada na sociedade humana. Como exemplo, cita a possessão em determinados cultos religiosos, a excitação e a canalização de comportamento da multidão e a dança.

Merriam observa que o som musical é produzido de pessoas para pessoas, portanto pressupõe uma *função de comunicação*. Embora seja possível separar conceitualmente produtor e ouvinte, um não se completa sem o outro. Revela-se nessa função o poder de comunicação da música sem enfatizá-la como linguagem inteligível, mas sim como transmissão de significados simbólicos, apesar de essa comunicação ser pouco compreendida.

Implícita a função de comunicação, Merriam também afirma que a música funciona em todas as sociedades como uma representação simbólica de idéias e comportamentos, adquirindo, portanto, a *função de representação simbólica*. Considera quatro níveis de representação: as representações existentes nos textos de canções; as representações de significados afetivos e culturais; a representação de comportamentos e valores culturais e o simbolismo de princípios universais.

Uma outra função relacionada às canções é a função de *conformidade a normas* sociais, que considera o poder instrutivo dessas canções. Os textos podem refletir mecanismos psicológicos individuais e coletivos, conduzindo a atitudes, valores e comportamentos próprios de cada cultura. Na cultura brasileira, podem-se citar exemplos

como as canções cívicas, os hinos, as canções de protesto, como o *rap*, as canções de comando utilizadas em sala de aula.

A música e a linguagem exercem influências mútuas, e os textos das canções constituem um suporte para uma linguagem com a função de *conformidade a normas sociais*. Nessa combinação a estrutura musical se constitui em veículo.

Sobre a função de *validação das instituições sociais e rituais religiosos*, o autor considera que há pouca informação e sugere que sejam realizados estudos de aprofundamento.

Como uma função decorrente das anteriores, Merriam apresenta a *função de permanência e estabilidade da cultura*. Ao evocar expressão emocional, provocar reação física, impor conformidade às normas sociais e validar instituições sociais, a música contribui para a continuidade e estabilidade da cultura. Como exemplo, cita a música como veículo de história, mito e lenda, que contribui para a continuidade da cultura, e a transmissão de valores e idéias, que contribui para o controle dos membros da sociedade.

Por fim, considera que a música pode ter a função de *integração da sociedade*, sendo ponto de união em torno do qual membros da sociedade se reúnem para se dedicar a atividades que requerem cooperação e coordenação de grupo compartilhando os mesmos valores. A execução de música em grupo, como corais ou grupos instrumentais, e as canções de protesto social que oportunizam o compartilhamento de sentimentos são exemplos da função de integração.

Ao se descreverem as funções organizadas por Merriam buscou-se uma aproximação com os fundamentos dos teóricos referencialistas e formalistas sobre o significado da música. As funções de expressão emocional; divertimento; comunicação; representação simbólica; reação física; conformidade às normas sociais; validação das instituições sociais e rituais religiosos; permanência e estabilidade da cultura e integração da sociedade podem ser aproximadas à teoria referencialista, já que nessas funções se atribui à música um valor extramusical. Já a função de prazer estético se pode relacionar ao formalismo, pois o valor é atribuído à estética musical.

Assim, buscou-se um caminho teórico para compreender os significados atribuídos a música pelos sujeitos da escuta. O significado da música é um problema que chama a atenção nos estudos sobre apreciação e, para se obter uma aproximação com as respostas do ouvinte, é necessário perguntar a ele. Apesar do caráter das respostas ser algumas vezes abstrato e de difícil interpretação, essas não podem ser subestimadas por causa da grande atividade mental implícita aí. O reconhecimento do processo pelo qual as pessoas dão significado à música pode ajudar a evitar preconceitos e juízos precários, desvendando caminhos tão significativos e prazerosos para a educação musical quanto aqueles que os ouvintes percorrem no seu encontro com a música.

### 3 METODOLOGIA: O SOM DA BATUTA

A presente pesquisa pautou-se pela busca de um entendimento geral sobre a população de alunos de 5.<sup>a</sup> a 8.<sup>a</sup> série de duas escolas da RME por meio da coleta de respostas individuais a um questionário semi-estruturado. Os dados obtidos mediante a aplicação do questionário foram também analisados sob o prisma qualitativo, utilizando-se para tal a técnica de análise de conteúdo.

A construção metodológica do trabalho está fundamentada nas seguintes referências: Laville e Dionne (1999), Bardin (2002) e Babbie (2005).

Com o objetivo de colher resultados quantitativos e de cunho geral que possibilitassem conhecer de forma abrangente o objeto da pesquisa, optou-se pela utilização de questionário para ter acesso a um grande número de respondentes. A abrangência e a aplicabilidade desse instrumento foram determinantes, pois a possibilidade de que os resultados fossem passíveis de aproveitamento na fundamentação de práticas pedagógicas e programas de ensino de música voltados aos alunos de 5.<sup>a</sup> a 8.<sup>a</sup> série foi, desde o início, uma das motivações para a realização do estudo. Nesse sentido, o levantamento realizado se caracteriza como uma *survey*.

De acordo com Babbie (2005, p.78), a *survey* é semelhante ao censo, porém dele se diferencia porque examina somente uma amostra da população, enquanto o censo vale para toda a população.

Da população a ser representada no estudo extraiu-se uma amostra com o intuito de desenvolver análises explicativas que pudessem ser estendidas a essa mesma população e/ou replicadas à população de outras unidades escolares. Embora muitas vezes se possa começar tentando explicar uma faixa mais limitada de comportamento social, a meta, normalmente, é expandir o poder explicativo das descobertas a outras formas de comportamento e a outros subconjuntos da população. (BABBIE, 2005, p.64).

Esse procedimento foi utilizado para permitir a caracterização da população, a descrição e análise de traços e atributos comuns – neste caso, as preferências

musicais dos alunos por meio do exame simultâneo das variáveis, isto é, dos elementos que diferem em termos de características individuais.

Foram analisadas variáveis como escolaridade, influências midiáticas, relações pessoais, sexo e idade *versus* as preferências musicais dos alunos.

Em relação ao desenho da pesquisa, tomou-se em consideração o tempo para a sua realização, o que determinou o desenho interseccional, isto é, o exame de um período relativamente curto. Esse desenho foi julgado apropriado e utilizado com o objetivo de descrever e determinar relações entre as variáveis na época do estudo. Um procedimento de longa duração, isto é, de caráter longitudinal, inviabilizaria o estudo, devido aos prazos para sua realização.

### 3.1 A CONSTRUÇÃO DA AMOSTRA

A partir da relação de escolas da Rede Municipal de Ensino, fornecida pelo setor de informações da Secretaria Municipal da Educação de Curitiba, passou-se à delimitação da população.

Entre as 11 escolas de 5 regionais da cidade, foram definidas duas unidades e, a partir delas, uma amostra, de forma a permitir o desenho que contemplasse especificidades de cada série escolar e que ainda pudesse oportunizar a observação de semelhanças e diferenças entre as séries. A população total de alunos das duas escolas era de 1912 alunos<sup>13</sup> e destes foi extraída uma amostra representativa de 115 estudantes da Escola A e 109 estudantes da Escola B, totalizando o número de 225.

Esse tipo de desenho amostral, denominado por Babbie (2005, p.137-138) de amostragem estratificada, proporcionou o panorama de subconjuntos mais homogêneos

---

<sup>13</sup> Dados fornecidos pelo Departamento de Planejamento e Informações da Secretaria Municipal da Educação em março de 2006.

tanto em características comuns quanto em variáveis. Como consequência, a representatividade também se mostrou mais adequada.

As duas escolas de 5.<sup>a</sup> a 8.<sup>a</sup> série foram selecionadas de acordo com a localização geográfica, ou seja, proximidade e distância do centro da cidade. Por sua vez, subdividiram-se em quatro estratos, representados por cada série escolar<sup>14</sup>.

As turmas foram indicadas pelas professoras de Ensino da Arte das próprias escolas, tendo em vista a concentração de horários, para não prejudicar o trabalho interno das unidades.

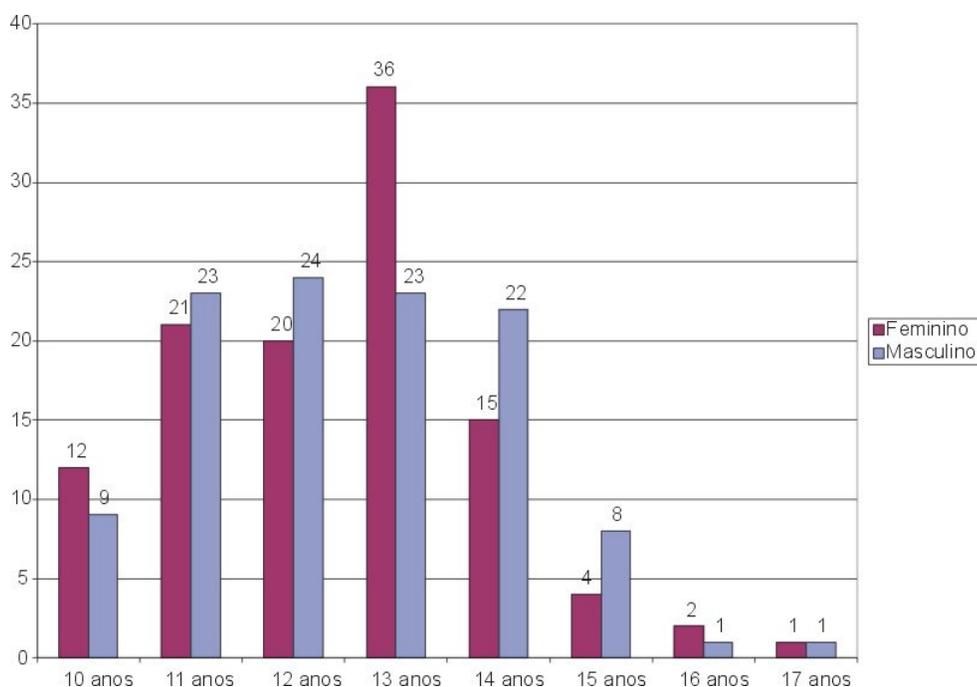


GRÁFICO 1 - NÚMERO TOTAL DE ALUNOS POR IDADE E GÊNERO - JUN 2006

FONTE: Pesquisa de campo

### 3.2 CARACTERIZAÇÃO DAS ESCOLAS

A Rede Municipal de Ensino de Curitiba contou, no ano de 2006, com 168 unidades escolares de ensino fundamental. Todas as escolas ofertam prioritariamente

---

<sup>14</sup> Tabelas estatísticas das amostras por séries em anexo (Apêndice A).

o ensino regular obrigatório de 1.<sup>a</sup> a 4.<sup>a</sup> série. Destas, 11 unidades ofertam ensino de 5.<sup>a</sup> a 8.<sup>a</sup> série e estão localizadas em cinco Núcleos Regionais<sup>15</sup>: NRE Bairro Novo (uma escola); NRE Boa Vista (3 escolas); NRE Cajuru (duas escolas); NRE CIC (3 escolas); NRE Portão (duas escolas). São ofertadas, ainda, de acordo com a escola: educação infantil, educação especial, educação de jovens e adultos e educação permanente.

A Escola A, localizada no Portão, pertence ao NRE de mesmo nome. O bairro é um dos mais antigos da cidade e suas origens datam do século XIX, com impulso no desenvolvimento situado no final do mesmo século. Localiza-se a cinco quilômetros do Marco Zero, na Praça Tiradentes, em linha reta. De acordo com dados estatísticos do IPPUC<sup>16</sup>, em 2000 a renda média dos chefes de domicílio correspondia a R\$ 1.722,89. As principais atividades econômicas do bairro são comércio (38%) e serviços (37%). A população corresponde a 2,57% à população da cidade. O NRE do Portão abrange um total de 21 unidades escolares de ensino fundamental.

No ano de 2005 a Escola A recebeu avaliação do Ministério de Educação e Cultura (MEC) como a primeira escola do Paraná e a quarta do Brasil com melhor nível de leitura e interpretação de texto. A escola atende alunos do ensino regular de 1.<sup>a</sup> a 8.<sup>a</sup> série e conta com biblioteca anexa. A população de 5.<sup>a</sup> a 8.<sup>a</sup> série da Escola A é composta por 711 alunos<sup>17</sup>.

A Escola B, fundada na década de 90, pertence ao NRE Bairro Novo, que atende 18 escolas de ensino fundamental dos bairros Sítio Cercado, Umbará e Ganchinho. A Escola B, que também possui biblioteca anexa, localiza-se no bairro

---

<sup>15</sup> O Núcleo Regional é responsável pela intermediação entre as escolas e a Secretaria Municipal da Educação. A partir deste momento, no trabalho, cada núcleo será mencionado pela sigla – NRE.

<sup>16</sup> Instituto de Pesquisa e Planejamento Urbano de Curitiba.

<sup>17</sup> Dados fornecidos pelo Departamento de Planejamento e Informações da Secretaria Municipal da Educação em março de 2006.

Sítio Cercado. Oferta ensino fundamental de 1.<sup>a</sup> a 8.<sup>a</sup> série e educação de jovens e adultos. A população de 5.<sup>a</sup> a 8.<sup>a</sup> série da Escola B é composta por 1.201 alunos<sup>18</sup>.

O bairro do Sítio Cercado se encontra a 12,717 quilômetros do Marco Zero em linha reta, localizando-se na região sul da cidade. O loteamento da área onde está situado o bairro teve início na década de 1950.

Dados do ano de 2005, fornecidos pelo IPPUC, mostram que as principais atividades econômicas do bairro são o comércio (50,59%) e serviços (25,66%), seguidos da indústria (13,33%) e outros não especificados (10,42%). A renda média dos chefes de domicílio, em 2000, era de R\$ 596,23.

### 3.3 O INSTRUMENTO DE PESQUISA

O questionário foi o instrumento considerado adequado e utilizado na pesquisa devido à necessidade de caracterizar um grupo numeroso de acordo com traços gerais.

A composição de perguntas abertas e fechadas possibilitou a interpretação e não apenas a quantificação, pois se buscava levar os respondentes a um processo de reflexão pessoal que mostrasse seu modo de pensar o assunto investigado. Perguntas abertas oferecem mais opções de resposta, e o interrogado tem ocasião:

[...] para exprimir seu pensamento pessoal, traduzi-lo com suas próprias palavras, conforme seu próprio sistema de referências. Tal instrumento mostra-se particularmente precioso quando o leque de respostas possíveis é amplo ou então imprevisível [...] (LAVILLE; DIONE, 1999, p.186).

Para a elaboração das perguntas foram considerados os seguintes critérios:

- A clareza e precisão das perguntas, no sentido de expressarem adequadamente as idéias, sem equívocos.
- A capacidade dos respondentes para compreender e responder da forma mais confiável possível.

---

<sup>18</sup> Dados fornecidos pelo Departamento de Planejamento e Informações da Secretaria Municipal da Educação em março de 2006.

- A relevância das perguntas para o tema pesquisado.
- O formato do questionário, que possibilitasse espaço para a expressão dos respondentes.

O primeiro passo para a aplicação do questionário foi o contato com a direção das duas escolas e a explicitação da pesquisa, seguido de conversa com as professoras de Ensino da Arte. Ambas as escolas foram receptivas, e cada turma cedeu o horário de 50 minutos das aulas de artes para a aplicação das perguntas.

Um questionário piloto composto por 17 perguntas foi respondido por 25 alunos de 5.<sup>a</sup> série da Escola A. Após as necessárias adequações na formatação da linguagem, a coleta de dados foi efetuada em oito turmas de 5.<sup>a</sup> a 8.<sup>a</sup> série, uma de cada série, nas duas escolas da RME no mês de junho de 2006.

Os questionários<sup>19</sup> foram aplicados pela pesquisadora ao grupo de respondentes reunidos em suas próprias salas de aula nas respectivas unidades escolares. Esse procedimento teve o objetivo de obter taxas mais altas de respostas. A pesquisadora esteve presente e inclusive auxiliou os alunos a esclarecerem dúvidas sobre uma outra questão. Isso se mostrou eficiente, pois 100% dos estudantes que compuseram a amostra responderam as questões. Foram explicadas a natureza e a importância do estudo, tendo-se informado também sobre o anonimato dos respondentes, o que resultou na aceitação e simpatia dos alunos, que demonstraram grande interesse em participar de uma pesquisa sobre música. Acredita-se que isso contribuiu para a veracidade das respostas. Estudantes de 5.<sup>a</sup> e 6.<sup>a</sup> série em geral usaram o tempo total da aula para responder, enquanto os de 7.<sup>a</sup> e 8.<sup>a</sup> foram mais rápidos, levando em média 30 minutos.

---

<sup>19</sup> Apêndice B.

O primeiro grupo a responder as 17 perguntas foram os 115 estudantes da Escola A. Na ocasião percebeu-se a necessidade de incorporar mais duas questões ao questionário<sup>20</sup>.

Para a pergunta de número 14, *Gostaria de ter aulas de música?*, acrescentou-se um *por quê*. Outra pergunta foi acrescentada pela insistência dos alunos em saber se a pesquisadora poderia dar aulas de música na sua escola: *Como você imagina que deveriam ser as aulas de música?* Portanto, na totalização da segunda parte da pergunta de número 14, a amostra conta somente com 109 alunos da Escola B, o mesmo número da pergunta *Como você imagina que deveriam ser as aulas de música?* Assim, os dados referentes a essas duas questões representam a população da Escola B.

Em relação a essa inserção, Babbie (2005, p.205) afirma que a ordem na qual são feitas as perguntas pode afetar a respostas, bem como toda a coleta de dados.

Ao avaliarem-se os efeitos de tal inclusão, concluiu-se que a sua inserção, sem alteração da ordem das perguntas, somaria mais um conhecimento para o resultado geral da pesquisa.

#### 3.4 PROCEDIMENTO DE ANÁLISE DOS DADOS: "GRITOS E SUSSURROS"<sup>21</sup>

Como técnica de análise de dados, optou-se pelo exame de conteúdo das respostas, combinando a coleta quantitativa dos dados obtidos por meio da metodologia *survey* com uma análise qualitativa. As perspectivas quantitativas e qualitativas não se opõem e podem até parecer complementares, cada uma ajudando o pesquisador a extrair as significações essenciais da mensagem. Tanto abordagens quantitativas como qualitativas apóiam-se na categorização de elementos, porém abordagens qualitativas não se resumem à conferência de freqüências. Elas se detêm

---

<sup>20</sup> Apêndice C.

<sup>21</sup> Essa é uma referência a um filme do importante diretor sueco Ingmar Bergman, do ano de 1973.

nas peculiaridades, sentidos expressos e nas relações entre as unidades de sentido. O que importa é que a especificidade dos elementos do conteúdo e as relações entre eles são portadoras de significação, sendo possível alcançá-la sem mergulhar na subjetividade. (LAVILLE; DIONNE, 1999, p.224-225).

Portanto, o pressuposto de que, por trás do discurso aparente obtido por meio das respostas ao questionário, havia sentidos a serem desvelados orientou a opção pela análise de conteúdo.

A análise de conteúdo procura identificar as categorias originárias a partir da relação entre as perguntas feitas e as respostas obtidas.

A análise de conteúdo é um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (qualitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens. (BARDIN, 2002, p.42).

A partir da perspectiva da análise de conteúdo o pesquisador trabalha seus dados sempre procurando um texto atrás de outro texto, um texto que não está aparente na primeira leitura e que precisa de uma metodologia para ser desvelado. Para Bardin, a análise de conteúdo faz do pesquisador um detetive, que "trabalha com índices cuidadosamente postos em evidência por procedimentos mais ou menos complexos". (BARDIN, 2002, p.39).

Assim, a partir da leitura das respostas dos alunos ao questionário, buscou-se compreender o sentido da comunicação, para que se pudesse apresentar a síntese das afirmações e contradições presentes na captação do real.

Após o recolhimento dos questionários, foi realizada a transcrição das perguntas por escola, turma e respondentes, de forma padronizada e em arquivos separados por pergunta. Em seguida, passou-se à análise da frequência das respostas com características semelhantes para então categorizá-las. Isso significa que, de acordo com a frequência, as respostas foram classificadas e agregadas pelo seu conteúdo. Essa organização permitiu a seqüência do estudo, tendo em vista o princípio da análise de conteúdo, que consiste em "desmontar a estrutura e os elementos desse

conteúdo para esclarecer suas diferentes características e extrair sua significação." (LAVILLE; DIONNE, 1999, p.214).

A finalidade da categorização é agrupar os elementos que irão constituir as unidades de análise em função da sua significação.

De acordo com Laville e Dionne (1999, p.216), o recorte mais simples consiste na análise das estruturas sintáticas dos conteúdos: palavras, expressões, frases ou orações.

A categorização permitiu reunir maior número de informações por meio de esquematização, correlacionando as características para então ordená-las. A categorização representa a passagem dos dados brutos a dados organizados. As unidades de análise foram construídas por meio da apreciação das palavras, expressões, frases ou enunciados escritos nas respostas ao questionário.

Portanto, uma vez agrupadas, as unidades foram novamente tratadas estatisticamente, formando então categorias de análise que também se apoiaram nos pontos de vista teóricos. No entanto, a pesquisa não se limitou à verificação da presença de elementos predeterminados, pois se tomaram em consideração todos os elementos que se mostraram significativos.

A exploração do material permitiu constatar que os alunos, em sua relação com a música, atribuem significados singulares relacionados a diversos temas que se articulam entre si, formando núcleos de sentido.

No capítulo a seguir, a partir da interpenetração das duas questões centrais da pesquisa: *Por que gostam de ouvir música* e *Quais suas músicas preferidas*, é abordado o universo musical dos adolescentes que compõem a população da pesquisa. Essas duas questões nortearam as demais, bem como as análises sobre a relação adolescente x música x escola.

As categorias emergentes das respostas ao questionário, bem como as respectivas análises, estão distribuídas nas seções que compõem o próximo capítulo e apresentam o que os 225 jovens colaborativamente se dispuseram a compartilhar.

A receptividade dos alunos em responder as questões mostrou ainda o grau de importância que atribuem ao fato de serem ouvidos<sup>22</sup>.

- *Foi muito legal essa atitude de nos deixar mostrar o que gostamos.*
- *Eu gostei de participar, muito obrigada pela oportunidade e espero que o que eu disse sirva para a senhora, pois eu disse com muita sinceridade.*
- *Eu gostaria de dizer que eu gostei muito da aula de hoje.*

Espera-se que as reflexões que seguem contribuam para a ampliação do diálogo entre professores e alunos.

---

<sup>22</sup> A partir deste capítulo as falas dos alunos aparecem sempre em itálico.

## 4 ANÁLISE DOS DADOS: O SOAR DAS VOZES

Caso alguém se disponha a perguntar a outras pessoas se elas gostam de ouvir música, a probabilidade de ouvir somente respostas positivas será grande. A dificuldade está no porquê gostamos tanto de música. Então, por que perguntar aos adolescentes? Embora seja um assunto difícil e complexo, nosso interesse reside no enorme poder que a música exerce sobre a vida emocional e pessoal, particularmente dos jovens.

As primeiras aproximações com os dados obtidos neste estudo indicaram uma relação com os referenciais teóricos e buscaram desvendar a pergunta central da investigação: Por que o adolescente gosta dessas músicas? Ou seja, nas músicas citadas como preferidas, o que justifica essa relação?

A descrição e análise das categorias emergentes da organização dos dados estão dispostas na seqüência a partir das perguntas formuladas no questionário. Das perguntas abertas emerge, com freqüência, mais de uma categoria.

### 4.1 FREQUÊNCIA DA APRECIÇÃO: – QUANDO TENHO O CD OU DVD REPITO ATÉ FURAR OU RISCAR

*Música é uma das melhores coisas da vida e nós temos que aproveitar. (Estudante de 13 anos, 8.ª série).*

Na Escola A, dois alunos afirmaram não gostar de ouvir música e um disse gostar mais ou menos. Na Escola B, 100% dos alunos afirmaram gostar de ouvir música. Do total de 225 das duas escolas, 99%, isto é, 222 alunos afirmaram gostar de ouvir música. Os três casos que são exceção revelam nas outras perguntas as razões por que não gostam ou gostam mais ou menos de ouvir música. Dois alunos não disseram por que gostam de ouvir música.

Os dados da freqüência da apreciação mostram que ouvir música tem um valor altíssimo para os adolescentes e confirmam a relevância da música no seu cotidiano. O gráfico que segue ilustra a afirmação.

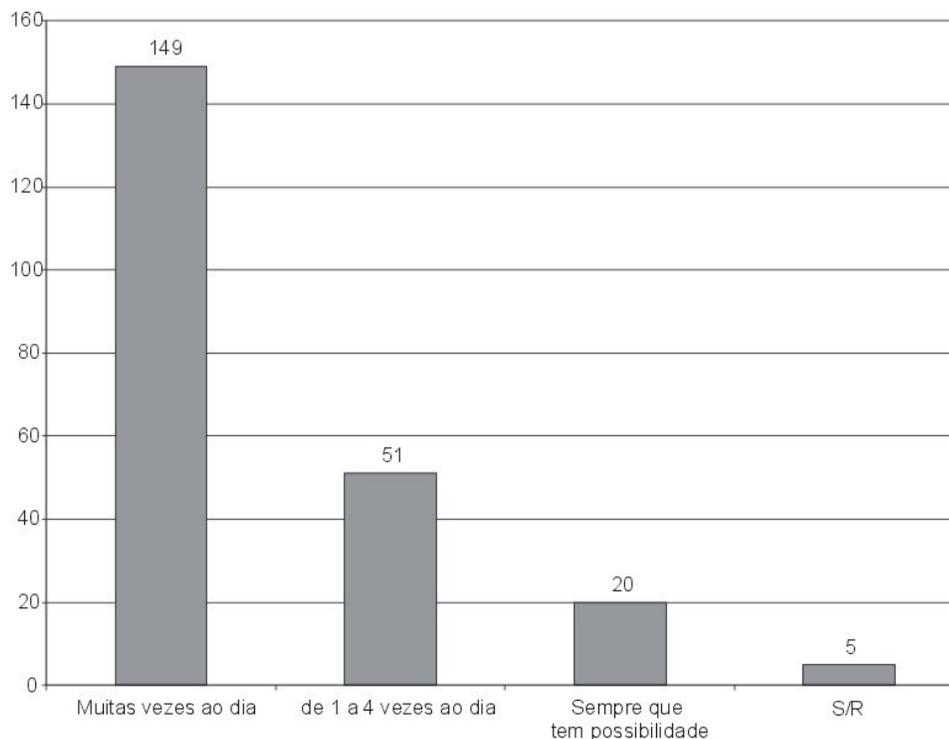


GRÁFICO 2 - FREQUÊNCIA DA ESCUTA DE SUA(S) MÚSICA(S) PREFERIDA(S) - JUN 2006

FONTE: Pesquisa de campo

Apesar das obrigações, tarefas ou situações que lhes impossibilita a apreciação musical, as seguintes respostas demonstram a importância da atividade para os respondentes e indicam também os motivos para uma escuta menos freqüente.

- *Sempre que eu posso, estou ouvindo.*
- *Só às vezes, porque eu não tenho o cd, quando posso e quando tenho tempo.*
- *Quando eu volto da escola e nos finais de semana.*
- *Muitas vezes, mas quando estou na casa da minha tia, pois não tenho o cd.*
- *Sempre quando vou à igreja e tem alguém tocando.*
- *Só de noite, porque é novela.*

Já a maioria dos jovens, 149, afirmou com ênfase a frequência com que ouve música.

- *Quando tenho o cd ou dvd, repito até furar ou riscar.*
- *Eu tenho o cd e ouço sempre.*
- *Todos os dias, 15 vezes por dia.*
- *A não ser quando estou na escola, eu ouço a mesma música o dia inteiro.*
- *Quase todos os dias, adoro elas (sic).*
- *Não tenho como deixar de escutá-las.*
- *Ouçó rádio a tarde toda e passa várias vezes todas essas músicas (sic).*
- *Depois das 8h30 da noite eu não tiro o ouvido do rádio, durante o dia trabalho e estudo.*

Os outros 51 alunos disseram ouvir de uma a quatro vezes por dia. Esses dados confirmam o que já foi verificado por outras pesquisas realizadas em países ocidentais com crianças e jovens americanos, britânicos, irlandeses, suecos e portugueses, citadas por Boal Palheiros (2006, p.305). Os resultados mostram que ouvir música é muito importante também para os adolescentes que compõem a amostra deste estudo.

Nessa intensa atividade de apreciação musical, uma grande variedade de motivos para ouvir foram apontadas pelos alunos, correspondendo a diferentes ocasiões e momentos, pois, de acordo com Hargreaves (1985, p.105), "as pessoas não escutam música no vácuo. Elas escolhem diferentes tipos de música para diferentes momentos e envolvimentos e ativamente ou passivamente escutam em variadas intensidades." Portanto, as perguntas a seguir buscaram esclarecer os motivos do "gostar de ouvir música".

#### 4.2 POR QUE GOSTAM DE OUVIR MÚSICA" E "POR QUE GOSTAM DE SUA MÚSICA PREFERIDA

As afirmações emergentes da pergunta *Por que gosta de ouvir música* foram agrupadas, para fins de análise, conforme o gráfico 3:

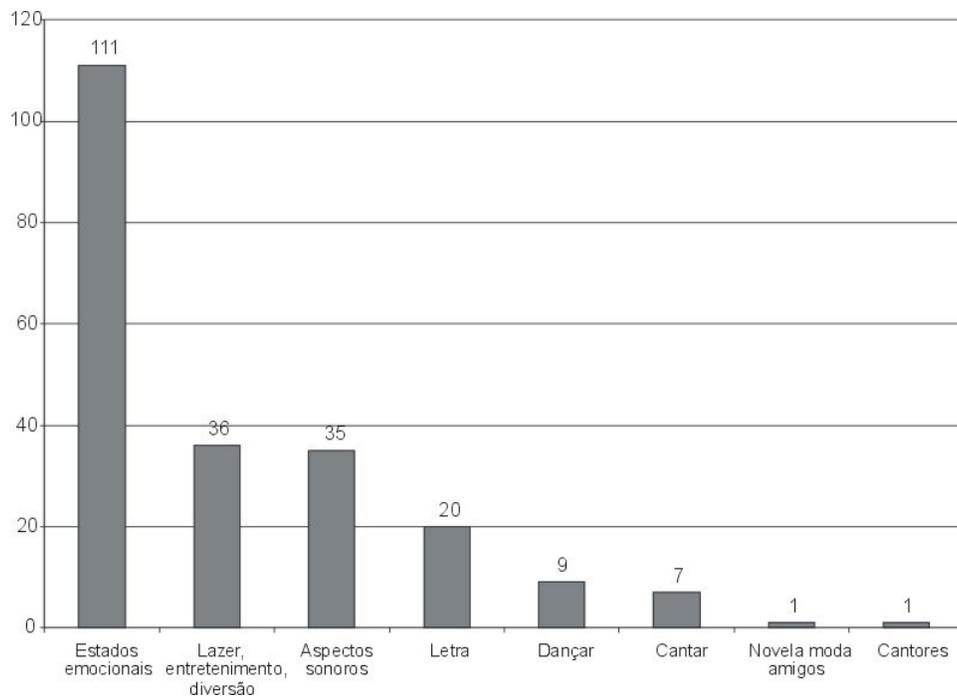


GRÁFICO 3 - POR QUE GOSTAM DE OUVIR MÚSICA - JUN 2006

FONTE: Pesquisa de campo

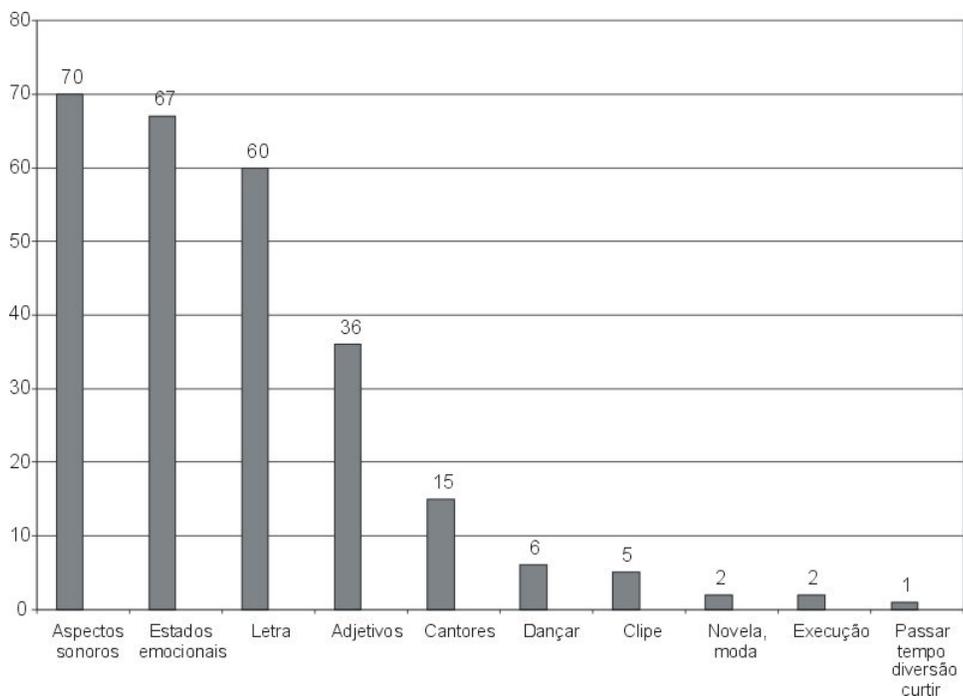


GRÁFICO 4 - POR QUE GOSTAM DE SUAS MÚSICAS PREFERIDAS - JUN 2006

FONTE: Pesquisa de campo

Respostas similares, que constam no gráfico 4, foram dadas à pergunta *Por que gosta de sua música preferida?*

As razões apontadas pelos alunos para ouvir música e gostar de determinada música, apresentadas na seqüência, foram agrupadas nas seguintes categorias: (a) estados emocionais; (b) divertimento; (c) letra; (d) aspectos sonoros.

#### 4.2.1 Estados Emocionais

*Nela você pode viver um pouco dela, pode sofrer, chorar e ficar feliz. (Estudante de 12 anos, 7.ª série).*

A função de expressão emocional presente nas respostas consiste na percepção de que a música se constitui em um veículo para expressão e extravasamento de idéias e emoções. Prazer, satisfação, alegria, tristeza, significados, sentimentos, bem-estar, lembranças de lugares ou pessoas são aspectos evidenciados como razões para gostar de ouvir música. Largamente citados nas respostas, sentimentos e diferentes estados de espírito são facilmente despertados através da música, evidenciando, inclusive, a existência de uma função de caráter profilático-terapêutico exercida pela escuta musical.

- *Quando eu estou estressada eu tenho que ouvir a música que eu gosto.*
- *Tem música que expressa nossos sentimentos.*
- *Porque me toca por dentro.*
- *Quando estou triste, às vezes chateada, coloco uma música que gosto, mas bem alto pois isso me deixa como se estivesse voando (calma).*
- *Nela você pode viver um pouco dela, pode sofrer, chorar e ficar feliz.*
- *Porque a música distrai, tira todos os pressentimentos ruins e porque quem fica sozinha em casa...*
- *A música "Poeira" porque levanta o astral, animação.*

Observando os gráficos 3 e 4, pode-se verificar que a função de expressão emocional relacionada à apreciação em geral aparece como fator predominante,

obtendo o maior número de citações em relação ao gostar em geral. Já em relação às suas músicas prediletas, aparece em segundo lugar (gráfico 4), corroborando sua importância.

- *As músicas têm significado em minha vida, cada uma tem um momento ou um significado.*
- *Eu penso em muitas coisas bonitas.*
- *A música me leva ao estado mais elevado da mente, mais elevado do que a própria existência.*

Os sentimentos associados com temas da vida real são articulados de uma forma intensa, como uma metáfora musical. As formas musicais se fundem com as experiências da vida, como se tivessem vida própria:

- *Gosto desta música por que: me faz viajar no mundo.*
- *Ela me lembra uma pessoa muito especial.*
- *Porque eu gosto de lembrar das coisas e ela tem uma letra linda que conta a história de dois jovens apaixonados.*
- *A música "Pare" porque tem sentimentos.*
- *Porque mostra se o mundo acabasse em um minuto, o que você sente e o que pode fazer.*
- *As três músicas porque marcaram momentos diversos da minha vida e todos me ajudaram a superá-los.*

Com os exemplos acima, pode-se concluir que o valor da música enquanto estrutura sonora não está sendo percebido pelos jovens. Esse fato pode ser atribuído à ausência de uma educação musical, pois não se pode atribuir valor àquilo que não se conhece. Por outro lado, a ênfase dada aos aspectos emocionais revela a importância da possibilidade de realização da função de expressão emocional. Bastante valorizada pelos estudantes, é apontada pelos teóricos que fundamentam o presente trabalho como sendo de máxima importância para a educação musical.

A pesquisa buscou também investigar os pensamentos suscitados pela apreciação por meio da pergunta *Em que você pensa quando ouve sua música preferida?*

As respostas emitidas estão também relacionadas principalmente aos estados emocionais e fatores extrínsecos à música.<sup>23</sup> Respostas ligadas a paixão, romance, reflexões sobre a vida, pessoas e lembranças têm conexão com estados afetivos e com as experiências individuais dos respondentes. A música parece significar várias coisas para os adolescentes, considerando também suas diferenças individuais. A apreciação assume a função de sonhar.

Apesar da vontade de se relacionarem com a música, concentram-se em aspectos externos à estrutura musical.

Assim, é possível considerar que, embora a música seja universal e historicamente vinculada a afetos e emoções de várias ordens, assumindo papel de destaque tanto na fruição quanto na expressão de sentimentos, a falta de conhecimento estético dos sujeitos-platéia parece empobrecer seu horizonte no que tange ao aproveitamento que possam fazer dela.

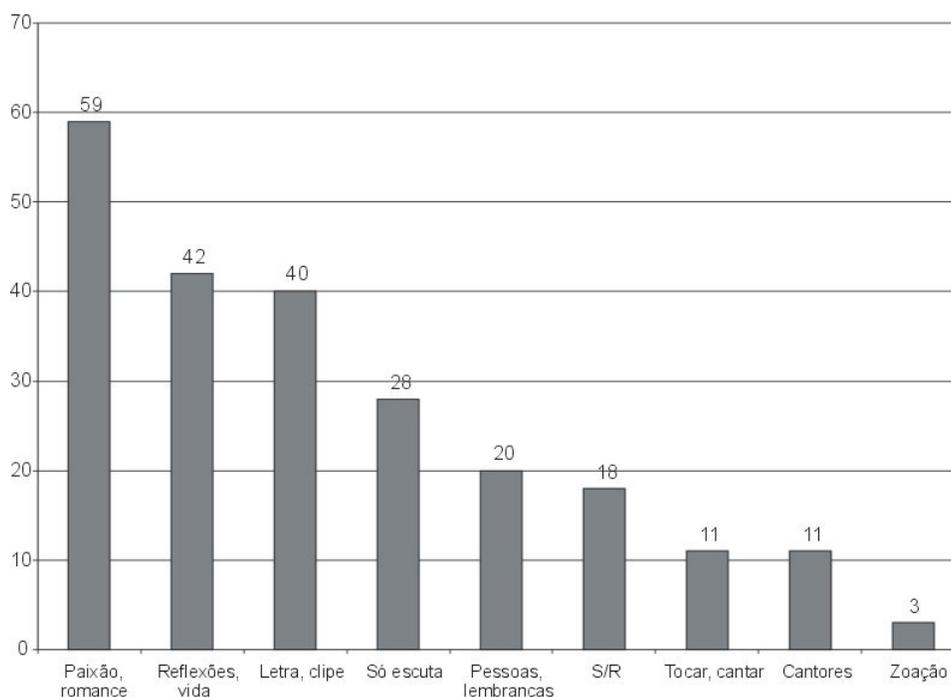


GRÁFICO 5 - PENSAMENTOS RELACIONADOS À ESCUTA - JUN 2006

FONTE: Pesquisa de campo

---

<sup>23</sup> Fatores extrínsecos à música se referem a valores externos ao som e à composição artística.

Na análise das categorias emergentes nessa pergunta, aparecem diferenças relativas a gênero. Os respondentes do sexo feminino estão mais predispostos a pensamentos, romance, reflexões sobre a vida e lembranças. Já os pensamentos que se relacionam aos videoclipes e letras das canções são mais numerosos entre o sexo masculino. O ato de somente escutar ou cantar junto também apareceu como preferência masculina.

Cabe, entretanto, quanto a esse fenômeno de "gênero da escuta", sublinhar o fato de que manifestar sentimentos amorosos, nessa cultura, nessa idade, é dado geralmente vinculado à homossexualidade. Assim, provavelmente, não é possível aos meninos manifestarem esse tipo de emoção, ainda que não nominado. Quem sabe, nesse dado em particular, o importante a ser ressaltado seja precisamente o da censura cultural.

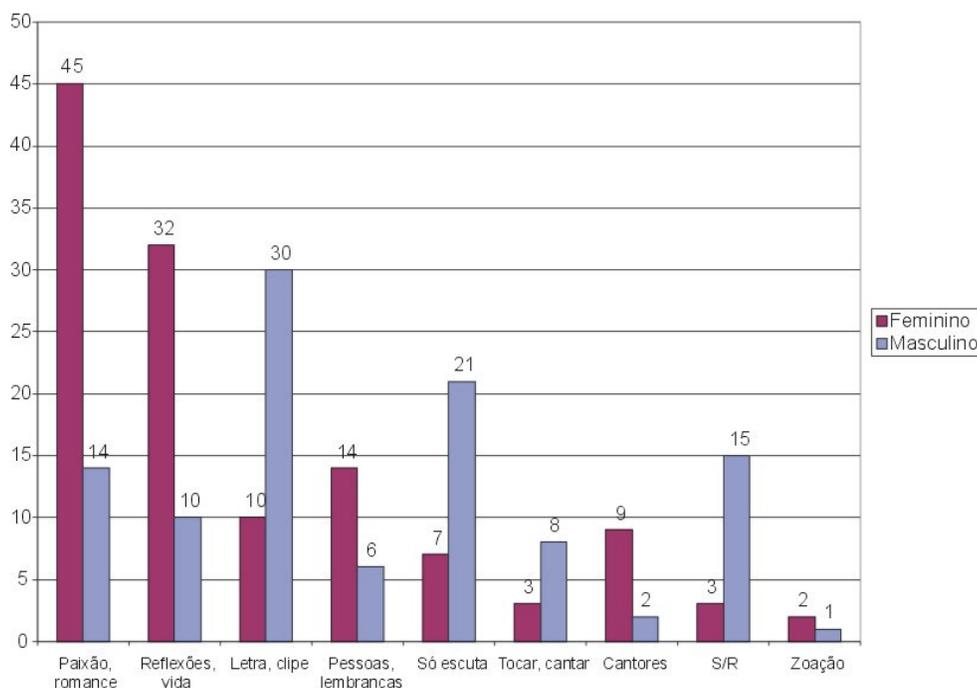


GRÁFICO 6 - TOTALIDADE DAS RESPOSTAS POR GÊNERO DOS PENSAMENTOS RELACIONADOS À ESCUTA - JUN 2006

FONTE: Pesquisa de campo

#### 4.2.2 Divertimento

Como mais um valor extrínseco atribuído à música, aparece a função de divertimento. Com o segundo maior número de indicações, a "função de divertimento" destaca-se nas respostas à pergunta *Por que gosta de ouvir música?* Os alunos apontam como motivo para ouvir música: diversão, passatempo e distração, lazer. Dumazedier (2004, p.31) define o lazer nos dias atuais "sobretudo, por oposição ao conjunto de necessidades e obrigações da vida cotidiana".

O lazer é um conjunto de ocupações às quais o indivíduo pode entregar-se de livre vontade, seja para repousar, seja para divertir-se, recrear-se e entreter-se ou, ainda para desenvolver sua informação ou formação desinteressada, sua participação social voluntária ou sua livre capacidade criadora após livrar-se ou desembaraçar-se das obrigações profissionais, familiares e sociais. (DUMAZEDIER, 2004, p.34).

Mais uma vez a música comprovadamente se destaca no universo adolescente, pois livremente os jovens ocupam com ela seus momentos de lazer, distração e passatempo.

- *A música nos traz alegria, relaxa e faz a gente não ficar na rua fazendo o que não deve.*
- *Eu escuto música para me distrair; pois dá para ouvir enquanto faz as coisas.*

Os estudantes também disseram gostar de ouvir música porque relacionam música com dança: música boa para dançar, ou ainda para ver os artistas dançarem nos videoclipes ou meios televisivos.

- *Quando a gente não tem nada para fazer, você coloca a música, dança, curte a música.*
- *Porque é legal escutar música, porque eu gosto de dançar.*
- *Porque é muito legal e divertido e dá vontade de dançar.*
- *Porque me deixa feliz, gosto de dançar com o ritmo da música.*
- *Pop é gostoso pra pular e sertanejo pra dançar; esfola a bota mesmo.*

- *Eu posso chamar minhas amigas para dançar comigo.*
- *Porque as danças deles são legais.*

Ao se analisarem as respostas, constatou-se que os alunos identificam-se, plenamente, com a função social de divertimento, que de acordo com Merriam, citado por Freire (1992, p.21), está presente em todas as sociedades. A função de resposta física, descrita pelo autor e mencionada por Sloboda (1999) como um dos aspectos observáveis na interação com a música, está presente também nas respostas relativas à função de divertimento.

Os aspectos emocionais aparecem repetidamente relacionados a essas funções: *porque é divertido, quando estou sozinha amo escutar música e porque me sinto bem.*

É preciso ressaltar que, entretanto, na resposta à pergunta *Por que gosta de sua música preferida?* a função de divertimento aparece em sexto lugar, por meio de respostas categorizadas a partir das palavras "dançar" e "curtir". Assim, ainda que o fator divertimento seja bastante significativo na ligação dos jovens com a música, relativamente à preferida, outros são os fatores primordiais: estados emocionais, aspectos sonoros e letra das canções.

#### 4.2.3 Letra

A ênfase dada ao aspecto verbal das músicas preferidas, especificado como *história, poesia, palavras, letra, pensar e refletir, viver um pouco dela, imaginar o que acontece* é algo que marca as razões para escutá-las.

- *Da música em inglês gosto das traduções e da brasileira, das letras.*
- *Porque a tradução dela é muito linda.*
- *Que ela se deu mal e eu não vou fazer isso.*
- *Eu penso nas crianças rebeldes que desobedecem os pais (sic).*
- *Tento imaginar o que os cantores falam na minha imaginação, de vez em quando também crio.*

- *Nas coisas que fala na música (sic).*
- *Que não quero acabar como aquele cara.*
- *Na saudade do cantor na falta do seu irmão (sic).*

A atenção à letra e o pensar sobre ela evidenciam quanto o sentimento de empatia<sup>24</sup>, seja na dimensão do individual, seja na do social, funciona como forma privilegiada de os jovens lidarem com a dor e a injustiça. Nesse sentido, a música funciona como uma representação simbólica de outras coisas, como idéias, significados afetivos ou culturais e comportamentos, por meio da letra das canções.

As questões do seu cotidiano — *suas próprias vidas, amores, problemas sociais, o mundo, aspectos positivos da vida, tristeza, alegria, realidade* – surgem como elementos de identificação com o real tanto de vivências passadas como do presente e projeções do futuro.

Tal é a importância do significado da poesia que chega-se a observar que, para os respondentes, a letra parece constituir a música ou é a própria música. Assim, como se refere Merriam, citado por Freire (1992, p.21), a função de comunicação, bem como a função de representação simbólica que a música desempenha não são, de forma alguma, desprezíveis:

- *Porque há bastante realidade e às vezes até parece que está falando da nossa vida.*
- *Porque esta música dá uma lição para as pessoas lutarem por seus ideais.*
- *Algumas vezes porque tem poesia no meio da música.*
- *Porque a letra é muito alegre.*
- *Porque elas falam sobre o amor que acontece no dia-a-dia.*
- *Porque fala sobre a rebeldia.*
- *Porque eu gosto de lembrar das coisas e ela tem uma letra linda que conta a história de dois jovens apaixonados.*

---

<sup>24</sup> Da origem etimológica "calçar os sapatos do outro".

- *Porque ela me emociona e conta uma história parecida com a minha e do meu pai.*

Assim, ouvir, "até furar o cd", uma História Cantada<sup>25</sup>, em que a unidade do texto e da melodia possibilita ao sujeito pensar-se/sentir-se e pensar/sentir seu mundo, encontrando/construindo seu lugar, parece desempenhar uma função importante nesse momento do desenvolvimento. Como se a História Contada por um outro presente fosse substituída pela História Cantada pelo outro virtual, nem por isso menos outro ou menos história. Ademais, a condição do sujeito da escuta, que comanda o número de vezes que ouvirá a música, e a altura em que se dará a escuta também trazem consigo a autonomia que o distingue da criança, cuja escuta pode depender diretamente do adulto.

A atenção ao texto das canções, ao assumir a função de representação simbólica e comunicação, pode também assumir função terapêutica, estimulando mudanças positivas nos estados emocionais.

- *A gente se desliga do caos que é o mundo.*
- *Porque fala coisas que eu gostaria que acontecesse, anima, alegre ou entristece a minha vida.*
- *Porque muitas músicas nos dão idéias positivas, nos fazem sentir bem.*
- *A música faz a gente fazer sempre coisas boas.*

O estímulo à reflexão, no qual o jovem é mobilizado e deliciado pela letra, que *faz a gente pensar e refletir em várias coisas que a gente faz*, e, ao mesmo tempo, *distrai e é interessante*, distingue também a escuta dos alunos de 5.<sup>a</sup> a 8.<sup>a</sup> série da escuta daquelas crianças na faixa etária de 4.<sup>a</sup> série, que, de acordo com Subtil (2003, p.174), não prestam atenção nas palavras como palavras, mas sim como sons, onomatopéias e valores rítmicos.

---

<sup>25</sup> – *É muito legal prestar atenção nas letras e entender o que elas passam pra nós. – Quando ouvimos imaginamos o que está acontecendo ou ela transmite uma história cantada e não contada, fica muito mais divertido.*

É preciso ressaltar, entretanto, que também os alunos de 5.<sup>a</sup> a 8.<sup>a</sup> série, principalmente em relação à língua estrangeira, apreciam a música que não entendem, o que se confirma na afirmação de 39 dos alunos dessa faixa, que disseram não saber a temática das letras de suas canções preferidas, apesar de serem cantadas (gráfico 7).

As temáticas relacionadas às desigualdades sociais presentes em reflexões estimuladas pelo texto cumprem também uma importante função de crítica social.

- *Porque cada música conta uma história diferente como as injustiças que acontecem na favela.*
- *Porque falam que não pode ter racismo, para não ter inveja.*
- *Penso que a esta hora todos os mendigos estão com fome.*
- *Penso nos tiroteios que acontecem nas favelas.*
- *Nos piás que ficam no sinal.*

Sobre esse aspecto, Outeiral (2003, p.59) afirma que "os adolescentes constituíram sempre um elemento importante das transformações sociais [...]" e que, diante da dificuldade do momento que vivem (de profundas transformações), eles projetam em parte essa necessidade de transformação, querendo transformar as raízes do mundo. Diante disso, há que se considerar a sensibilidade e capacidade do adolescente de captar os aspectos negativos da sociedade adulta, que o faz um crítico dos desajustes sociais, como uma qualidade saudável e desejável.

Por outro lado, a letra pode ser também fator de rejeição de determinadas músicas:

- *Só não gosto muito por causa da letra.*
- *Porque a letra é legal no jeito da música, e se a letra for 'besterenta' eu não escuto.*

Mesmo na rejeição, os adolescentes demonstram que a letra é um componente importante na formação de suas preferências musicais. Pode-se perceber uma espécie de censura, reprovação e conservadorismo em relação a determinados estilos, como *funk*, *rap* e *rock*, também por causa do texto. Essa rejeição pode ser traduzida talvez

como uma forma de alienação e "o alheamento com o que se passa consigo, na família e no mundo deve ser um elemento preocupante." (OUTEIRAL, 2003, p.61).

Em relação às temáticas preferidas desse grupo, amor, paixão e romance são as que obtiveram maior índice. No cômputo geral, a preferência entre o grupo feminino quase dobra em relação ao grupo masculino. Essa preferência feminina denota padrões culturais de uma sociedade machista. Pode-se também colar esse dado a outro, que se refere aos gêneros musicais. *Rock e rap*, somados à letra, estão relacionados a fatores de rejeição de certas músicas, pois parecem não combinar com a condição feminina.

O grupo que diz não saber qual a temática das letras é o segundo em freqüência, o que poderia ser justificado pela hipótese de que isso confere *status* a quem ouve, conhece, repete. A língua estrangeira foi apontada como motivo para não saberem a temática da letra. Os outros responderam apenas que não sabiam. Apresenta-se apenas a amostra geral sobre as temáticas, que praticamente coincidiram nas quatro séries.

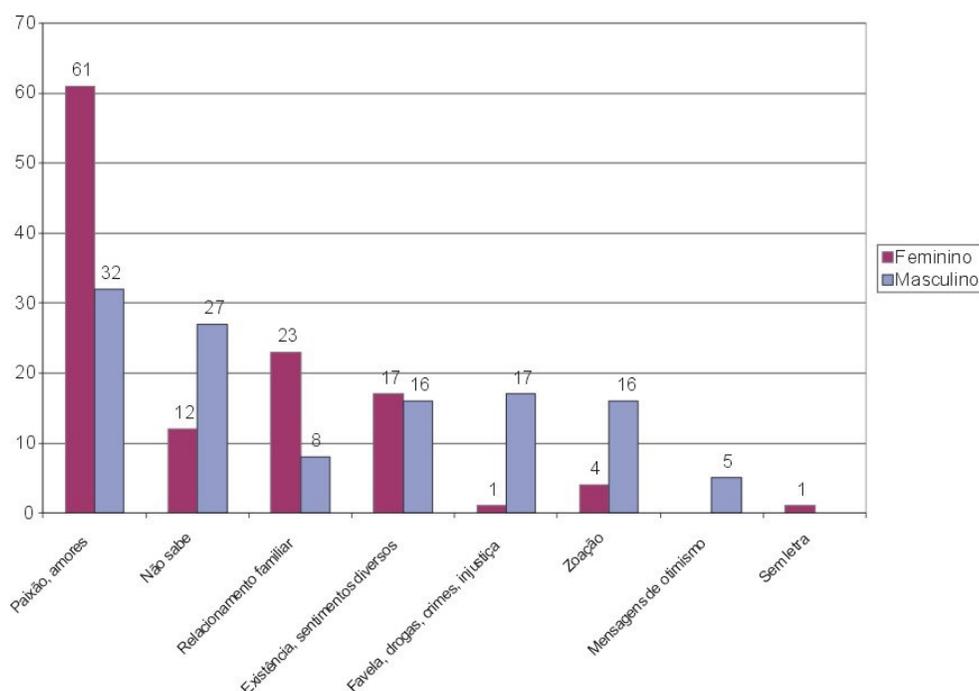


GRÁFICO 7 - QUADRO GERAL DAS TEMÁTICAS DAS CANÇÕES - JUN 2006

FONTE: Pesquisa de campo

A leitura do quadro aponta claramente para o valor, muito especialmente na faixa etária que corresponde à entrada na adolescência e à adolescência mesmo, da relação amorosa, ainda seguida pela relação familiar.

As informações obtidas nas respostas mostram que as qualidades sonoras são motivadoras para a escuta. No entanto, o texto, que aparece como uma importante motivação para a escuta, pode ora assumir sua função de comunicação e reflexão, ora assumir sua função sonora com qualidades de timbre e ritmo — *porque a letra dela tem um som gostoso*.

Esse dado parece explicar, como se pode observar no gráfico seguinte<sup>26</sup>, a preferência dos alunos por músicas cuja letra seja na língua portuguesa.

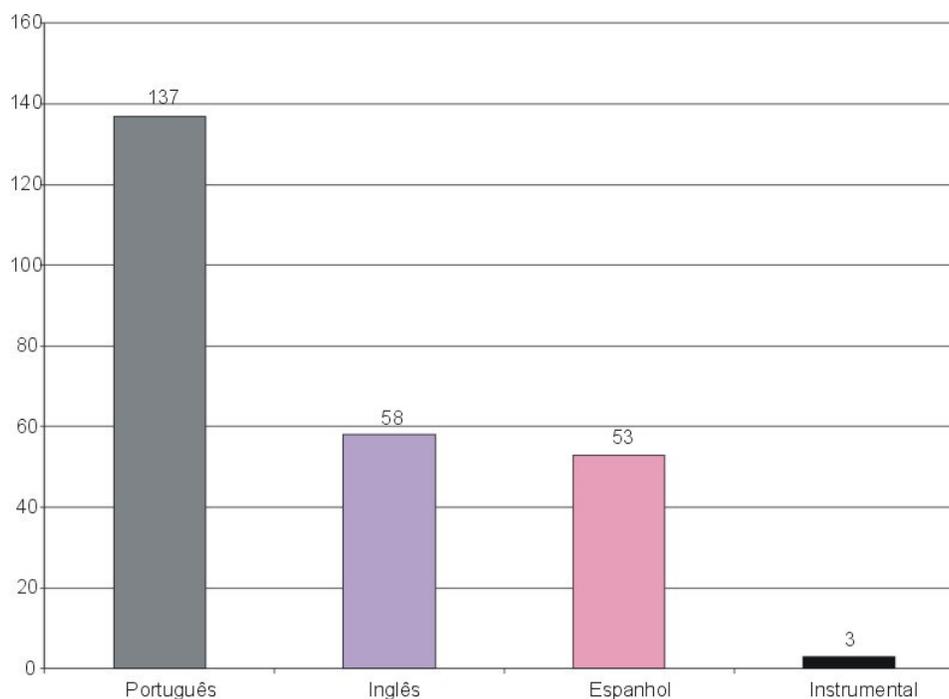


GRÁFICO 8 - IDIOMA DAS CANÇÕES - JUN 2006

FONTE: Pesquisa de campo

---

<sup>26</sup> Neste gráfico, a soma das respostas não coincide com o número de alunos da amostra, pois alguns indicaram mais de uma resposta.

A verificação do idioma das canções prediletas dos respondentes buscou investigar em que medida o texto assume papel importante na interação com a música. O objetivo era o de conhecer a força das qualidades sonoras e de outros aspectos envolvidos quando do "fisgar" do sujeito pela música.

A preferência por música em língua portuguesa se faz presente em todas as séries, o que indica a importância da compreensão do texto, das palavras.

Outro dado que chama a atenção é o baixo número de música instrumental, que indica, entre outros, a ausência de outras referências, além da música midiática. Willis<sup>27</sup>, citado por Tourinho (1993, p.116) afirma que "como professores, sabemos que grande parte da atividade musical começa através e a partir do consumo, a partir do processo de ouvir música." Hoffer<sup>28</sup>, também citado por Tourinho (1993, p.116), comenta que "tendemos a ouvir aquilo que aprendemos a gostar e essa prática reforça a preferência."

Cabe lembrar que a ênfase na letra também se deve ao fato de que a grande maioria das músicas ouvidas pelos adolescentes – por meio das crescentes demandas de novas tecnologias – é cantada. Da mostra de 225 alunos, apenas três citaram músicas instrumentais.

---

<sup>27</sup> WILLIS, P. **Common culture**. San Francisco: Westview Press, 1990.

<sup>28</sup> HOFFER, C. Sociology and music education. In: **Handbook of research on music teaching and learning**. New York: MacMillan, 1992.

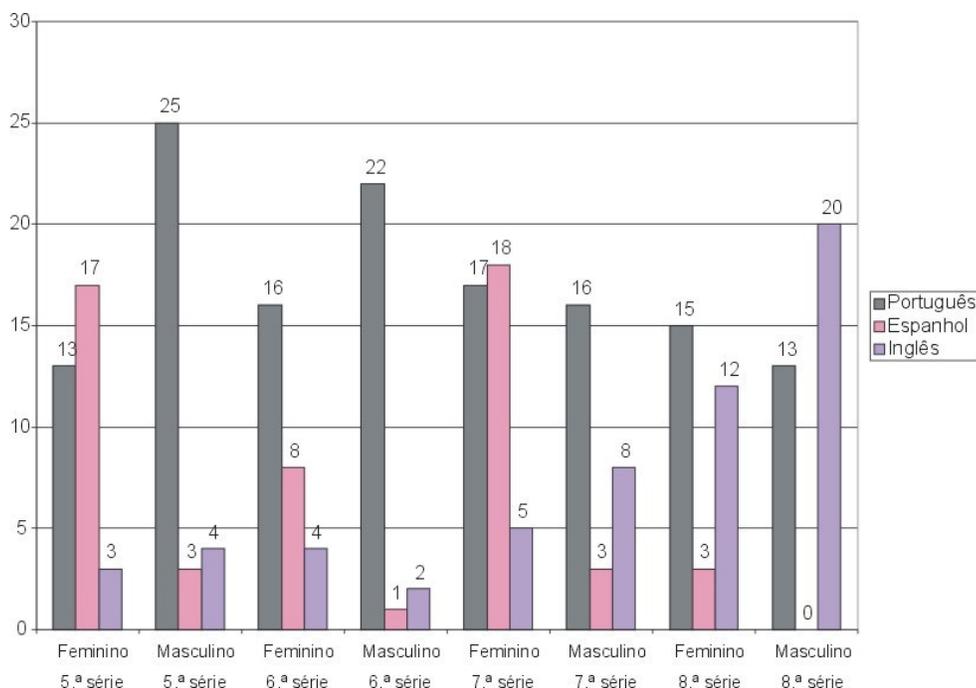


GRÁFICO 9 - IDIOMA DAS CANÇÕES POR GÊNERO - JUN 2006

FONTE: Pesquisa de campo

Em relação à língua espanhola, os números são justificados pelo total de alunos que indicaram um grupo musical em moda na época em que foi aplicado o questionário, de origem mexicana<sup>29</sup>, em suas músicas preferidas. Note-se que há uma identificação feminina com as músicas do grupo, visto que, das 53 respostas, 46 são do grupo feminino e apenas 7, do grupo masculino. Outra causa de identificação das alunas com a música do grupo ou com o grupo pode ter sido uma novela de sucesso com o mesmo conjunto musical, transmitida por um canal da televisão aberta, que retratava um grupo adolescente e seu cotidiano.

---

<sup>29</sup> O grupo RBD teve origem no ano de 2004 dentro da Novela Rebeldes, sendo, no México, o grupo POP de mais sucesso no momento. A novela retrata os conflitos de adolescentes de classe alta e adolescentes bolsistas com poucos recursos no interior de um colégio internacional de alto padrão. Em comum, os quatro jovens protagonistas da novela têm a música.

As canções em língua inglesa são objeto de maior escuta entre os jovens de 7.<sup>a</sup> e 8.<sup>a</sup> séries.<sup>30</sup>

#### 4.2.4 Aspectos Sonoros

Nesta seção, as unidades de análise – aspectos sonoros, execução (cantar) e aprender toques – estão agrupadas por se relacionarem diretamente ao som.

Observando o gráfico 3 - *Por que gosta de ouvir música*, pode-se dizer que os aspectos sonoros referentes às qualidades intrínsecas do som – timbre, densidade, altura, intensidade – e da música – ritmo, melodia, harmonia, andamento – são menos citados do que as unidades de análise da categoria 'estados emocionais', aparecendo em terceiro lugar.

No entanto, o aspecto mais indicado como motivador para a apreciação de suas músicas preferidas foram exatamente os elementos relacionados ao som (gráfico 4).

Essa contradição pode ser explicada pela generalidade da pergunta *Por que gosta de ouvir música*, ao passo que, ao evocarem suas memórias sobre músicas específicas, os elementos sonoros e estruturais tenham sido trazidos a algum tipo de consciência, mesmo que de modo superficial.

As indicações, tanto no que se refere ao fazer música, isto é, cantar, aprender novos toques e criar, são muitíssimo inferiores em comparação com os aspectos emocionais – lazer, letra e reflexão.

No entanto, ao somar o total de respostas que apontam para o envolvimento com a estrutura sonora — aspectos sonoros, execução e aprender toques — observa-se que, formando uma única categoria, seriam importante razão para ouvir música, confirmando a hipótese inicial da pesquisa - de que a principal razão para que os jovens ouçam e apreciem a música *pop* é verdadeiramente o som e sua organização artística.

---

<sup>30</sup> O aspecto *status* deve ser, também, tomado em consideração quando as preferências recaem sobre músicas estrangeiras, especialmente as de língua inglesa.

As referências aos aspectos sonoros se fazem por meio de citações, como *toques, agitado, barulhento, ritmo, voz legal, instrumentos, jeito de ser cantada, é bem animada*, referências ao estilo e outros. Os estudantes dizem que gostam de ouvir música porque:

- *Quem canta tem uma voz legal e o ritmo é legal* (referência a timbre e duração do som, mesmo sem conhecer os conceitos teóricos).
- *Tem uns toques que eu gosto* (tanto pode se referir ao timbre como à estrutura rítmica).
- *É uma forma de ouvir, cantar, aprender os toques.*
- *Para fazer uma criação, imaginar o lugar, inventar uma música inspirado numa música e que até grave um cd* (música para apreciar a forma musical e referência para aprender novas estruturas).
- *Eu só gosto de música eletrônica, eu gosto do som da bateria* (apreciação dos timbres e ritmo).
- *Por causa das letras, dos instrumentos.*

Nessas respostas se evidencia a audição voltada para a organização dos sons. Pode-se dizer que, nesse tipo de relação, os alunos apreciam a habilidade e a imaginação com que os sons são organizados: andamento, instrumentos, timbres vocais, ritmo. Percebe-se uma relação com a teoria formalista, que faz referência à estrutura musical e sua composição artística.

Os jovens parecem não somente conscientes dos gestos, dos diferentes tipos de som, dos toques, mas também é algo pelo qual esperam, uma busca pela estrutura da peça.

Swanwick (1979, p.101) diz que a observação do uso da música *pop* difere de acordo com o local onde é ouvida. Na privacidade do lar, em suas casas, os indivíduos podem aprender, interpretar, ler as palavras e se relacionar com ela como platéia. Em tais ocasiões a música *pop* pode ser tratada como um objeto estético, e as falas dos alunos da amostra em questão coincidem com essa idéia. Isso caracteriza um encontro estético entre os jovens e suas músicas, sendo, portanto, de interesse para a educação musical.

*Tem várias músicas que me impressionam pelo jeito de ser cantada e o ritmo dela.* O aluno parece consciente do timbre vocal, do modo como é cantada, da habilidade do cantor e da estrutura rítmica. Sua atenção está voltada para a qualidade intrínseca da música.

Mesmo sem condições de aprofundamento, em consequência de sua falta de formação musical, pode-se dizer que, ao prestar atenção às qualidades sonoras e sua estruturação, os respondentes demonstram algum tipo de percepção estética.

Observa-se também a percepção do gesto expressivo na estrutura musical, e escutar música transforma-se numa experiência da percepção do movimento dos sons, da sua fluência e do sentido de peso e tempo.

- *Eu acho legal porque eu gosto de seus toques, porque deixa as pessoas alegres.*
- *O ritmo é maravilhoso.*
- *É leve e é muito bom ouvir música leve.*

Assim, o que se conclui é que os alunos ouvintes valorizam a escuta pela satisfação e o prazer que, neste caso, também pode ser classificado como prazer estético, visto que é proporcionado por meio da organização sonora.

- *Porque os instrumentos não irritam.*
- *Os cantores não começam a gritar e também não dói a cabeça da gente.*
- *Porque os toques são legais e o jeito de cantar é interessante.*
- *Por causa dos instrumentos, o toque da música.*
- *Porque ela canta bem, o conjunto é ótimo.*

Muitas vezes os alunos se expressam por meio de adjetivos. O adjetivo é uma classe de palavras que funciona como algo que se adiciona ao substantivo, como um complemento que se refere à qualidade. Seu significado pode ser abstrato, percebido pela mente, como *o livro é muito legal*, ou concreto, como *o livro é azul*. Assim, os adjetivos servem de "marcas" determinar a intensidade do seu "gostar de".

- *Porque ela é maravilhosa.*
- *Não sei, ela é ótima; porque é tesão.*
- *Porque é muito loka (sic).*
- *Porque é muito massa.*
- *Porque eu acho interessante e legal.*
- *Porque é muito legal para os jovens e adolescentes de hoje.*

Considerando a questão semântica, deve-se levar em conta que tudo tem significado, mesmo que o sentido abstrato de certos adjetivos suscite dificuldades de interpretação. A respeito das adjetivações, Subtil afirma que estas qualificam a música sucintamente, em particular na escola pública. Têm a ver com certo mal-estar em explicar os "porquês" relativos às práticas musicais e dispensam o ato de falar sobre o que é inexplicável, inenarrável e apenas vivido. (SUBTIL, 2003, p.185).

No entendimento da autora da presente pesquisa, as adjetivações se devem também à ausência de conhecimentos musicais que possam fundamentar suas justificativas.

No entanto, se o foco central da presente pesquisa recai sobre as significações implícitas na escuta, há que se considerar a extensão e o significado das adjetivações, perguntando-lhes o porquê, na medida em que expressam estados de satisfação e prazer ou descontentamento e aborrecimento, que podem estar relacionados à estrutura sonora e ou à letra.

#### 4.3 MÚSICA(S) PREFERIDA(S)

A pergunta de número quatro, *Quais suas músicas preferidas*, foi feita com o objetivo de conhecer as músicas que esses alunos escutam para depois estabelecer relações com os significados a elas atribuídos e também com a questão da educação musical. Com seu caráter aberto, os jovens puderam optar por citar mais de uma música e responder de acordo com o que sabiam sobre ela(s): nome, cantor(es), conjunto, trecho da letra.

Nas respostas, pode-se verificar a predominância da música *pop* nas preferências musicais dos respondentes, condicionadas pelos meios de comunicação, que possibilitam a familiarização com esse tipo de música.

Na Escola A, somente uma estudante citou uma música da tradição clássica européia, *Pour Elise*, de Beethoven, e outro aluno citou músicas do estilo *gospel*. As músicas mencionadas fazem parte da vivência dos estudantes, respectivamente a aula de música e a freqüência à igreja. Cinco estudantes fizeram referência a músicas populares que não estavam na moda e na mídia à época da pesquisa, sabendo-se por suas respostas da influência familiar. Na Escola B, somente um estudante mencionou como música preferida uma canção popular que não estava na moda nem na mídia. Totalizando as duas escolas, apenas oito interrogados indicaram repertórios diferentes do repertório indicado pelos demais estudantes.

Posteriormente à pergunta relativa às músicas prediletas, interrogou-se: *O que conhecem sobre ela?*, com o objetivo de coletar dados sobre seus conhecimentos ou informações que poderiam se originar da relação com elas.

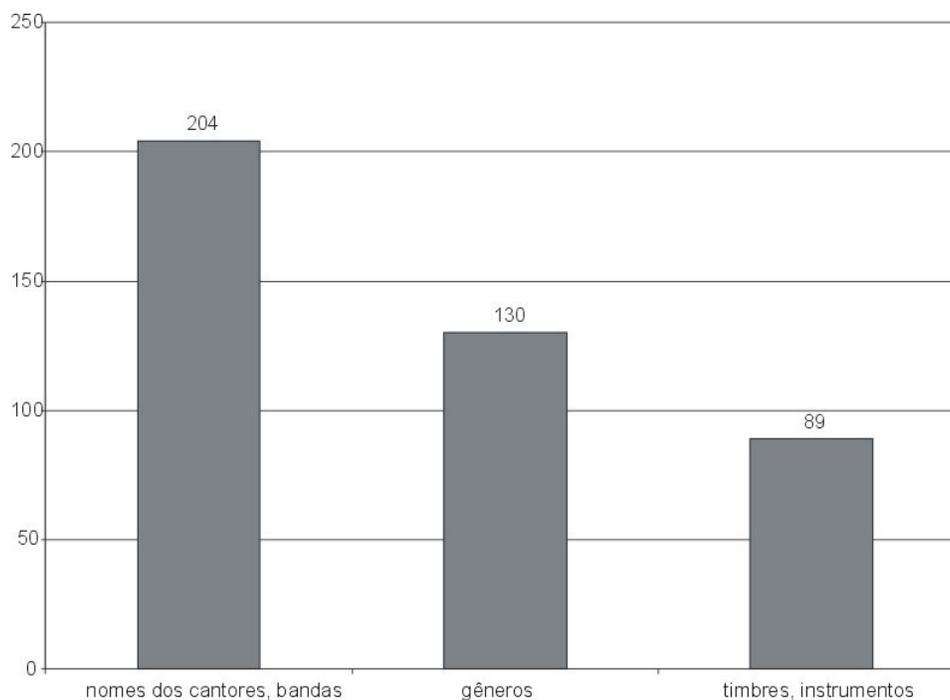


GRÁFICO 10 - O QUE SABEM SOBRE SUAS MÚSICAS - JUN 2006

FONTE: Pesquisa de campo

Segundo Kater (1992, p.115), os sentidos usuais de *informação* são "dados sobre algo ou alguém, notícia, instrução compreendida como amontoado de dados" e de *conhecimento* são "critério, experiência, discernimento, consciência de si, apropriação do objeto pelo pensamento" ou análise.

Os dados em evidência no gráfico – nomes dos cantores, gêneros musicais, timbres e instrumentos – mostram uma relação de familiaridade dos jovens com a música *pop*. De acordo com as definições, os alunos possuem um conjunto de 'informações' ou 'dados' sobre as músicas que refletem o que conhecem pelos meios informados a seguir, no gráfico 11.

Cada aluno traz consigo um conjunto de informações relativo à música *pop* e está bem familiarizado com ela, embora não a tenha submetido ao tipo de análise que se pressupõe como importante para seu desenvolvimento futuro. Considerando a definição de conhecimento como "apropriação do objeto pelo pensamento ou análise", os educadores precisam estar cientes de que "o ensino deve incentivar a capacidade de reorganizar e conectar dados [...]". (LOUREIRO; DELLA FONTE, 2003, p.17).

Portanto, mais um objetivo da educação musical, ao considerar e incorporar o repertório musical próprio do aluno, é colocar a conversação musical, que está no fundo da consciência, em primeiro plano, trazendo à luz o *conhecimento*, compreendido como critério, experiência, discernimento, consciência de si, apropriação do objeto pelo pensamento ou análise.

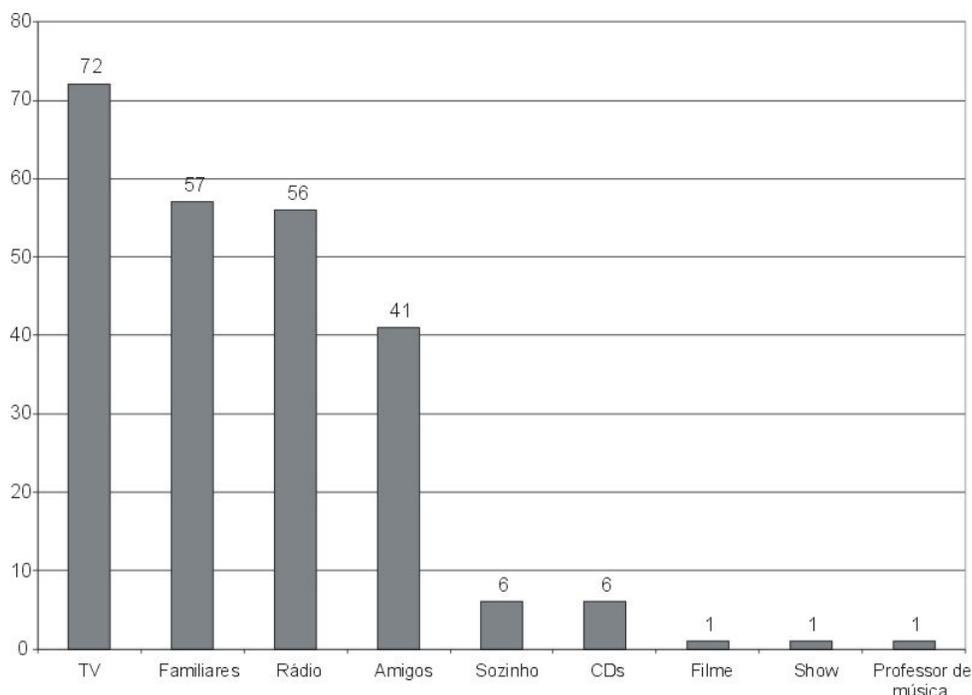


GRÁFICO 11 - COM CONHECEU SUA(S) MÚSICA(S) PREFERIDA(S) - JUN 2006

FONTE: Pesquisa de campo

Os dados trazem à pauta de discussão a necessidade de questionar o papel da escola em contraponto ao consumo musical promovido pela indústria cultural. Associando as significações atribuídas pelos estudantes à música, como a identificação afetiva e emocional, a função de referencial estético e prazer estético, é evidente que o principal veículo de referência musical dos jovens tem sido a música midiática. Os sentidos musicais, os precários conhecimentos sobre música têm sido produzidos por outros meios dos quais a escola encontra-se ausente. Nesse sentido, as escolas são, ou deveriam ser, "formas sociais que ampliam as capacidades humanas, a fim de habilitar as pessoas a intervir na formação de suas próprias subjetividades e a serem capazes de exercer poder com vistas a transformar as condições ideológicas e materiais [...]". (GIROUX; SIMON, 2001, p.95).

Segundo Bourdieu (1998, p.63), "o domínio do código só pode ser adquirido mediante o preço de uma aprendizagem metódica e organizada por uma instituição expressamente ordenada para esse fim." Assim, pode-se perguntar: em que medida

a escola tem auxiliado o aluno a superar tal estado de (des)informação e lacunas em termos de música?

#### 4.4 O ENSINO DA MÚSICA EM SUAS VIDAS

*Eu gostaria de dizer: dos professores que eu tenho, de 8 professores, só 1 que está fora dos 8 traz o rádio e coloca músicas para ouvirmos e nós até nos envolvemos mais na aula. Eu acho errado, todos poderiam trazer e dar uma aula diferente. (Estudante de 13 anos, 7.<sup>a</sup> série).*

Essa questão anterior traz à tona um problema antigo, conhecido e discutido no campo da educação musical. Por inúmeras razões, o ensino da música no Brasil tem permanecido à margem das outras artes. De acordo com Hentschke e Oliveira (2000, p.50), "essa problemática tem sido amplamente discutida em congressos e fóruns da área da música desde 1987, quando foi realizado o 1.º Simpósio Nacional sobre a Problemática da Pesquisa e do Ensino Musical no Brasil – SINAPPEM." Portanto, a precariedade do ensino da música e a quase ausência da escola no ensino da música não é assunto novo. Diante de problema tão complexo e de difícil solução, que depende de inúmeros e variados recursos, parece que a música, como um ensino sistemático e para todos, nem sequer decola, tanto mais para alcançar o mesmo *status* das demais áreas do conhecimento.

Por meio da pergunta *Você tem ou já teve aulas de música?* buscou-se obter dados sobre suas vivências musicais no âmbito de uma aprendizagem sistemática, sem indagar o tipo de ensino ou suas características. Os dados obtidos revelaram a precariedade do espaço que a educação musical ocupa na vida dos respondentes.

Dos 116 alunos da Escola A, apenas 16%, isto é, apenas 10 alunas e 8 alunos responderam positivamente a pergunta, totalizando 18. Os outros 98 alunos correspondem a 84%.

Na Escola B, o panorama não foi diferente. Dos 109 alunos, também 16%, isto é, 11 alunas e 6 alunos responderam sim à pergunta, totalizando 17 alunos. Noventa e dois alunos correspondem a 84% que não fazem menção a qualquer tipo

de educação musical. Dos 225 alunos da mostra total, 35 alunos, ou seja, 16%, têm ou tiveram aulas e 190 alunos, ou seja, 84%, responderam negativamente.

Um dado importante para a compreensão desse quadro é o panorama nacional da educação musical, já discutido no presente trabalho. Cabe ressaltar que, nas escolas pesquisadas, quatro professoras responsáveis pelo ensino da arte têm formação em artes visuais e uma em artes cênicas.

Na indicação dos locais onde tiveram ou têm aulas, a escola aparece em primeiro lugar. Das 13 indicações, um dos alunos confunde aulas de dança com aulas de música.

No entanto, ao verificar o total de outros locais, 22, e comparar com a escola, temos uma relação em que a mesma aparece em segundo lugar como local onde tiveram aulas de música.

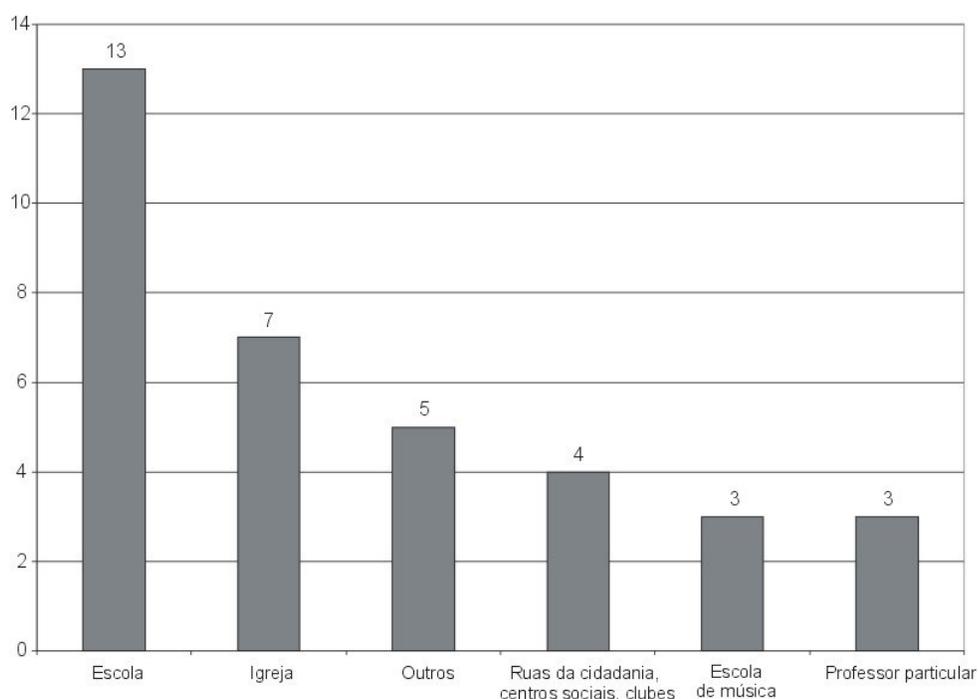


GRÁFICO 12 - LOCAL ONDE TIVERAM OU TÊM AULAS DE MÚSICA - JUN 2006

FONTE: Pesquisa de campo

Outros dados surgem, decorrentes dessa pergunta, embora não tenham sido objeto de investigação, como conceitos sobre aula de música e elitização do ensino de música.

As respostas abaixo indicam conceitos que os alunos podem ter sobre o que é uma aula de música.

- *Sim, na minha igreja; sim, eu cantava no coral da igreja.*
- *Sim, tinha aula de axé na escola.*

A elitização desse ensino se faz presente nas seguintes respostas:

- *Na casa da professora.*
- *Na casa de um professor.*
- *Em casa.*
- *Na escola de música Drum Times.*
- *Em curso de música clássica.*
- *Na escola de música Tocarte.*

Pode-se concluir que as respostas indicam aulas particulares pagas pelas famílias. Em menor escala, mas mesmo assim revelando alguma elitização, as Ruas da Cidadania<sup>31</sup> e clubes contemplam um público pagante. Na categoria *outros* os alunos não especificaram local ou instituição ou ainda citaram os amigos como referência para aprender música.

A inter-relação dos dados indica que o acesso à música permanece privilégio de poucos. A inexistência de uma relação entre escola e educação musical ou ensino da música é apenas um aspecto da desigualdade social.

---

<sup>31</sup> As Ruas da Cidadania foram criadas com o objetivo de descentralizar os serviços da Prefeitura, facilitando o acesso dos cidadãos a serviços de saúde, educação, biblioteca e Internet, juizado de pequenas causas, liceus de ofícios, acesso a programas de ação social, habitação, pagamento de impostos, tarifas de energia elétrica e água, e recebimento de benefícios de aposentadorias. Localizadas junto a terminais da Rede Metropolitana de Transporte Coletivo, o complexo possui também áreas de lazer, cultura e esportes, além de atividades comerciais, bem como quartelamentos regionais da Polícia Militar, Guarda Municipal e Corpo de Bombeiros.

Se a ação indireta da escola [...] é determinante, a ação direta, sob a forma do ensino artístico ou de diferentes tipos de incitação à prática,[...] permanece fraca: deixando de dar a todos, através de uma educação metódica, aquilo que alguns devem ao seu meio familiar, a escola sanciona, portanto, aquelas desigualdades que somente ela poderia reduzir. (BOURDIEU, 1998, p.61).

Quando a educação musical ou o ensino da música está presente na escola, as marcas também emergem nas respostas dos poucos alunos que responderam sim à pergunta. Um(a) estudante conta que teve aulas de música na escola em que estudava anteriormente, de 1.<sup>a</sup> a 4.<sup>a</sup> série:

- *Já apresentei no Coral de Curitiba e gostei muito mesmo não sendo o meu estilo preferido.*

A escola citada oferece aulas sistemáticas de música e atividades de canto coral.

Outro(a) informa que tem aulas de piano com um professor na igreja. *Pour Elise*, sua música preferida, sugere um ensino de tradição erudita e isso se mostra presente em outras respostas do(a) aluno(a).

- *A música nos traz alegria, relaxa e faz a gente não ficar na rua fazendo o que não deve.*

Para ele(a), o estudo do piano, que exige disciplina, dedicação e horas de estudo, preenche um tempo importante, trazendo ao mesmo tempo bem-estar. Nesse sentido, pode-se dizer que as aulas deixaram marcas positivas para esses alunos. O gostar aparece em suas respostas expressando prazer, bem-estar.

Parece fácil chegar ao senso comum de que todos os alunos gostariam de ver a música incluída nos currículos escolares. Mas como realmente convencer as pessoas e justificar tal inclusão sem juízos apressados?

Como me convencer de que o trabalho no qual estou engajado com meus alunos é de real importância para a vida deles? Se a matéria for música, pode ser óbvio – ou presumimos que poderia – que o professor sabe, pois ama a música. Essa é uma questão: justificar a inclusão da música num currículo é bem outra. Isso requer uma argumentação elaborada, e é essencialmente um tópico de difícil elaboração porque a música, assim

como as outras artes, não possui a mesma utilidade óbvia de outras disciplinas, e é difícil passar uma mensagem a outros se estes já não se encontram predispostos. Isso se torna especialmente verdade se o professor não chegou ao ponto de deliberada e explicitamente construir para si um conceito da natureza da música enquanto arte e das funções e do propósito da educação musical. (SWANWICK, 1979, p.1).

A música tem sido incluída na educação escolar pelos mais variados motivos e a literatura sobre arte-educação tem consistido em palavras e expressões como: auto-expressão, auto-revelação, expressão das emoções, educação integral da pessoa, educação para a criatividade.

Souza et al. (2002) descrevem algumas justificativas fornecidas por professores para a inclusão da música no currículo escolar: música como terapia, música como recurso pedagógico, música como mecanismo de controle, música como prazer, divertimento e lazer, música como meio para transmissão de valores e música como disciplina autônoma.

Porém, parece que nada disso tem sido suficiente para justificar a presença do ensino da música na escola. Ele tem até mesmo sido prejudicado pela falta de sustentação nas justificativas. Poderia ser feita uma lista de todos os motivos que levaram à inclusão da música nos currículos escolares ao longo da história, porém o que parece ser mais importante é que o espaço que a atividade musical poderá ocupar na cultura escolar vai depender da compreensão que se tem da música e da importância que ela possui para a vida do cidadão.

Assim, a despeito de esses alunos não atribuírem um sentido prático e instrumental para a música, ou seja, a despeito de ela não ser vista como útil no sentido objetivo e utilitário de subsistência, que pode ser atribuído, por exemplo, à língua materna ou à matemática, buscou-se, a partir de suas vozes, respostas que encaminhassem essa questão.

Na visão desta pesquisa, é importante destacar que, apesar de um sentido instrumental de se aprender música ou desenvolver as percepções musicais ser ignorado pela maioria das pessoas, ele existe numa possibilidade concreta de campos profissionais, assim como as demais áreas do conhecimento. Portanto a total falta

deste tipo de educação limita as possibilidades de subjetivação individual e um potencial campo de trabalho.

Como demonstra o gráfico, dos duzentos e vinte e cinco respondentes (225), cento e quarenta e cinco (145) responderam sim à pergunta *Gostaria de ter aulas de música?* Portanto, 66% responderam afirmativamente e 34% negativamente.

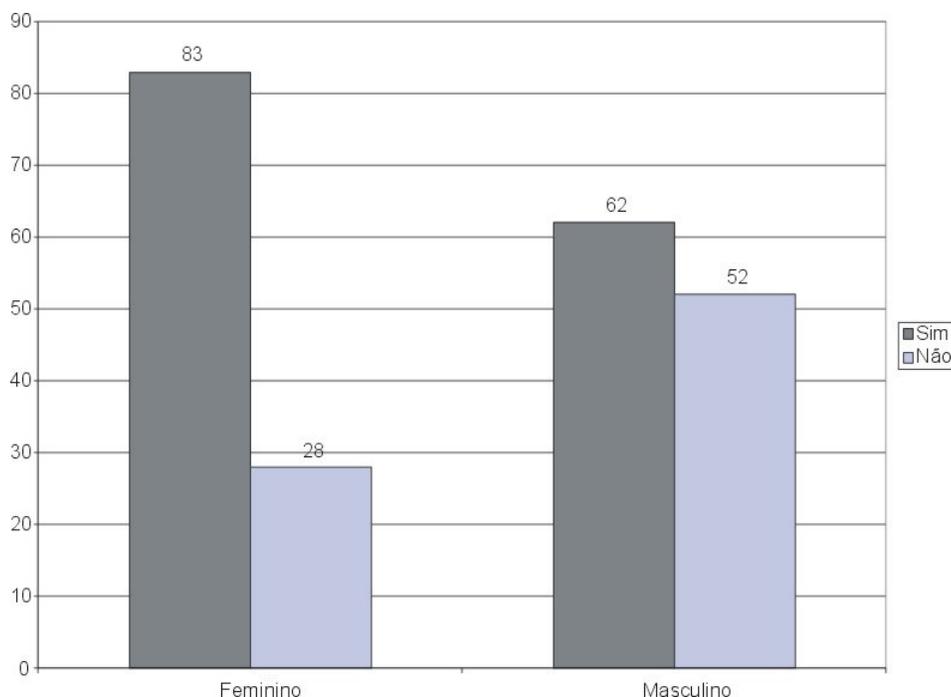


GRÁFICO 13 - GOSTARIAM DE TER AULAS DE MÚSICA NA ESCOLA - JUN 2006

FONTE: Pesquisa de campo

Pode-se observar que o número de respostas negativas entre os alunos do sexo masculino dobra em relação ao sexo feminino, indicando que este pode ser um tema de investigação para futuros trabalhos.

Cabe novamente explicar que, na ocasião da ida à escola, essa pergunta não estava acrescida de "por quê". O acréscimo aconteceu por conta do número significativo de alunos que perguntaram à pesquisadora se ela poderia dar aulas de música em sua escola.

Portanto, ao perguntar-se "por quê", a mostra conta com 109 alunos da Escola B. O gráfico detalha os motivos apontados para terem aulas de música. São apresentados os dados gerais somente por gênero, pois não houve diferenças nas respostas quanto à série. Desses alunos, 70 alunos afirmaram que gostariam de ter aulas e 66 disseram o porquê.

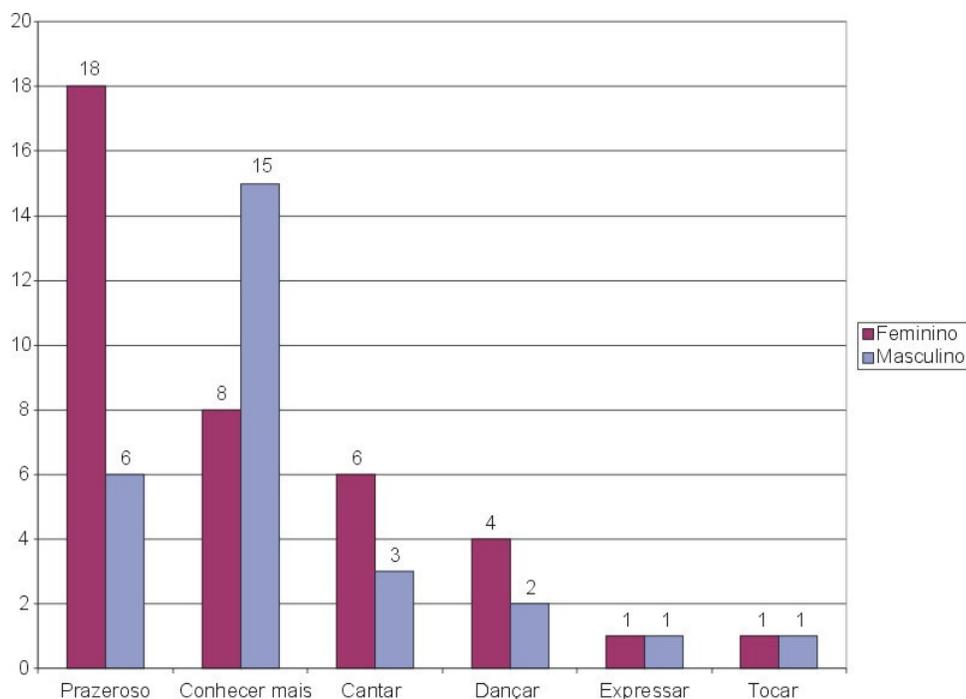


GRÁFICO 14 - POR QUE GOSTARIAM DE TER AULAS DE MÚSICA - JUN 2006

FONTE: Pesquisa de campo

Vinte e quatro alunos deram respostas relacionadas a aspectos prazerosos da música. As frases e palavras a seguir estão relacionadas às perguntas de números 2 e 3: *Gosta de ouvir música e Porquê*, onde a maioria das respostas corresponderam a expressão emocional.

- *Gosto muito, é uma das coisas que mais gosto.*
- *A música faz a gente ficar mais feliz, seria ótimo para todo mundo.*
- *Adoraria, animaria o ambiente, seria interessante.*
- *Iria inspirar os alunos a virem para a escola.*

Vinte e três estudantes afirmaram que gostariam de ter aulas de música para conhecer e saber mais sobre. As respostas em torno do cantar, expressar e tocar, isto é, fazer música totalizaram 13 e podem estar agregadas ao conhecer, pois, para cantar, tocar e expressar, é necessário aprender sobre.

O "gostar de" é uma referência sempre recorrente nas respostas afirmativas.

- *Sim, gosto de cantar; sim porque eu adoro música e gosto de cantar.*
- *Sim, para melhorar e pegar o ritmo da voz.*
- *Sim, gostaria de ter aula de guitarra.*
- *Sim, porque queria tocar violão.*

A idéia de expressão aparece relacionada ao mundo dos sentimentos, como um meio de comunicação do mundo emocional, como uma maneira de entender-se e de entender as pessoas sob outra ótica:

- *Sim, porque eu acho que nós expressaríamos nossos sentimentos.*
- *Sim, porque ia expressar mais o sentimento de todo mundo.*

As respostas estão associadas ao conceito de auto-expressão.

Quando se referem a aprender mais, saber, entender, ter mais conhecimento, não explicitam o conteúdo deste conhecer. Os estudantes referem-se de modo genérico a algo que lhes é tão significativo e constituinte de sua subjetividade e sequer têm condições de supor que seja possível aprender muito a partir dos repertórios com os quais possuem familiaridade.

Demonstram ao mesmo tempo desconhecimento e desejo de aprender sobre.

- *Sim, porque ouvir música nos ajuda a descobrir várias coisas.*
- *Sim, porque seria aprendizagem para todos.*
- *Sim, pois entenderia mais sobre música.*
- *Sim, para ter mais conhecimento dessa arte.*
- *Sim, para ter uma base de notas.*
- *Sim, para aprendermos a ser músicos.*

Seis respostas mencionam a dança, que aparece como atividade preferencialmente feminina, ligada à representação do feminino. Quatro respostas são femininas.

- *Sim, porque aprenderíamos a dançar músicas que nós gostamos.*
- *Sim, porque a gente fica aprendendo mais movimentos.*
- *Sim, para aprender a dançar melhor.*
- *Sim, porque dá pra gente dançar.*

As respostas indicam a associação de música e dança, tendo como foco da atividade a dança e não a música. Ainda na concepção dos respondentes, ter aula de música significa movimento, ou seja, dançar. O objeto de estudo das aulas de música não está claro para elas.

Outra associação que se pode fazer é com a imagem mediada pela TV, em cuja programação a grande maioria dos videoclipes apresentados integra música e dança, espaço em que as canções podem estimular ainda mais a idéia do movimento e também o cantar. Na seção *Onde conheceu suas músicas preferidas?*, o videoclipe, através da TV, aparece como uma das referências na formação do repertório.

Dos 39 alunos que responderam não desejar ter aulas de música, 33 explicaram os motivos pelos quais não gostariam de ter aulas de música.

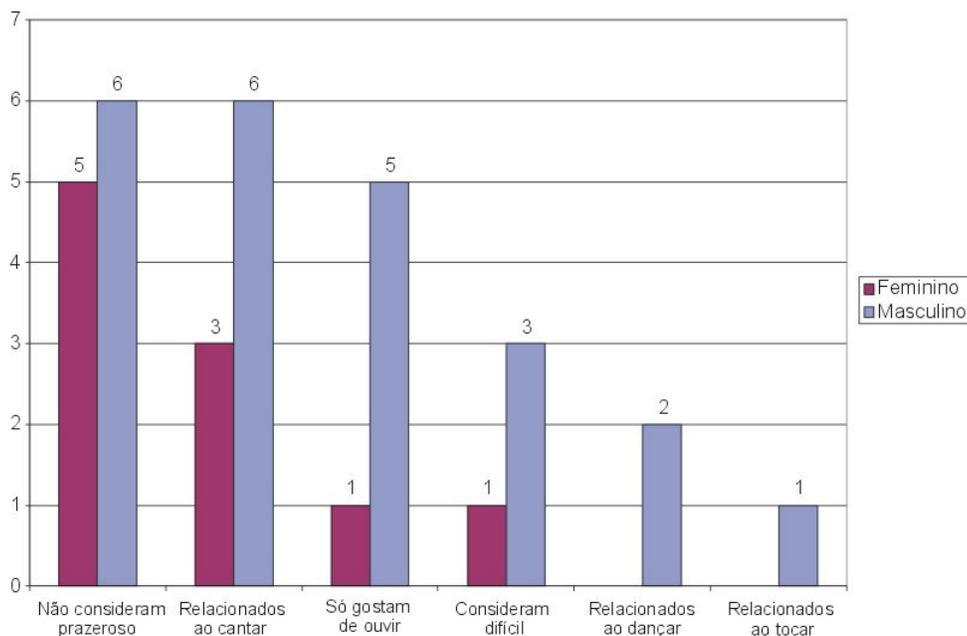


GRÁFICO 15 - POR QUE NÃO GOSTARIAM DE TER AULAS DE MÚSICA - JUN 2006

FONTE: Pesquisa de campo

O encantamento e o prazer que encontram na música em suas vidas cotidianas parecem desaparecer ao adentrar a sala de aula. A dimensão do prazer bem como a liberdade ao serem consideradas fatores de desenvolvimento de capacidades estão ausentes das atividades escolares na concepção dos alunos. A liberdade é característica marcante de vivências musicais fora da escola.

- *Gosto de ouvir sozinha porque posso cantar à vontade.*
- *Gosto de ouvir sozinho e bem alto.*
- *Não gostaria de ter aulas porque não gosto de expor minha pessoa.*

As respostas expressam o seu cotidiano mais amplo, no qual os jovens encontram as músicas que entram em suas vidas de acordo com cada momento. Por que isto acontece? Swanwick (1988, p.143) afirma que no caso da música *lá fora*, na comunidade, não há dúvida de que os jovens com mais de 10 anos têm uma atitude muito positiva: que parece ser uma parte essencial da vida. É a música na escola que parece ter, comumente, um perfil negativo, não a música em si.

- *Não quero ter aulas porque tem umas que são chatas.*
- *Não, não tenho paciência para aulas de música*
- *Não, porque não acho muito bom.*

É oportuno verificar a relação que estabelecem com outros modelos escolares. As referências negativas parecem ser transferidas para as aulas de música, visto que a grande maioria dos alunos nunca tiveram aulas de música, e estes não são os alunos da mostra que disseram já ter freqüentado aulas de música.

Outro problema em relação à rejeição das aulas de música pode ser que, mesmo que os repertórios sejam aqueles dos quais gostam, estes adquiram outro caráter ao serem didatizados, perdendo muito do seu caráter subjetivo e prazeroso. Suas músicas representam suas vozes, experiências e identidades.

Na escola, as atividades são realizadas num contexto em que as regras são ditadas pelo professor e pela instituição validando, única e preferencialmente, as vozes do mundo adulto. Isto parece ser contrário à fase de desenvolvimento desta faixa etária

que se encontra na busca de identidade própria e suas músicas refletem esta procura exercendo um papel central no seu estilo de vida e de seu mundo emocional.

A música na escola<sup>32</sup> diverge da música "lá fora", no sentido de que, lá fora, ela é organizada em torno do prazer, da diversão, subjetividades e relações importantes para esses jovens.

Sobre este tema é entendimento desta autora que as possibilidades estão nas mãos do próprio professor que, ao didatizar e dar forma aos conteúdos, poderia considerar e refletir sobre os aspectos e sentidos importantes para o aluno. Isto pode constituir uma das grandes dificuldades para a educação musical e é necessário observar que nem todos se sentem tocados pelas mesmas músicas, ou como diria Snyders "pelas mesmas alegrias" (1992, p.24). Porém, isto pode significar um passo adiante em direção a emoção estética.

Entre os outros fatores relacionados à rejeição as aulas de música encontra-se o do mito de que é música é de difícil aprendizado e/ou é apenas para quem tem talento.

- *Não, acho que não tenho o dom.*
- *Não, porque eu não consigo entender.*
- *Não, porque é muito difícil.*
- *Não, só gosto de ouvi-las e cantar sozinha.*
- *Não, porque não gosto de cantar.*
- *Não, tenho vergonha de cantar.*
- *Não, porque eu sou muito desafinado.*

As respostas dos alunos denotam a noção de que para se fazer música é preciso um dom ou talento especial. Uma das implicações desta concepção é de que muitos alunos possam ficar a margem do processo educacional, uma vez que para eles a música é compreendida como inacessível. Este pensamento está fortemente impregnado na cultura brasileira como uma herança do século XIX. Perpassa a idéia

---

<sup>32</sup> Aqui, música na escola refere-se à presença dela de forma geral, em virtude da reduzida presença da música nos currículos escolares.

romântica do artista como gênio ou ser humano especial que não necessita aprender a sua arte, uma vez que já nasceu 'pronto'. (FIGUEIREDO; SCHMIDT, 2005, p.386).

Cabe sublinhar que a tese de que música é para os bem-dotados, é culturalmente reforçada de maneira a quase se transformar em algo naturalizado, até mesmo entre alguns músicos e educadores musicais.

Somadas a essa concepção, as afirmações dos alunos denotam uma idéia de menos-valia a respeito de suas próprias habilidades, não passível de alteração. O fato de não se considerarem musicais ou talentosos demonstra uma auto-imagem de incapacidade diante da qual é melhor nem tentar. A adolescência precoce é um período crítico na motivação perante a escola, que pode resultar na mudança das suas convicções sobre a natureza das suas capacidades; "[...] preocupam-se mais com seus pontos fracos do que com os aspectos em que são fortes, e aprendizagem da música pode fazer parte desse quadro de desmotivação. " (BOAL PALHEIROS, 2006, p.310).

A educação musical contemporânea não pode ignorar esses fatores, pois, ao se pensar no talento como condição prévia para qualquer tipo de atividade em música, exclui-se a possibilidade de realização do desenvolvimento musical. A perspectiva do talento como um ponto de chegada, cuja trajetória, possa ser mediada pelo professor e pela escola, talvez viesse não apenas no ensino de música, mas no ensino em geral constituir-se em mudança paradigmática na educação.

Outros motivos apontados como o cantar, tocar e o dançar podem ser objetos de futuras investigações, tendo em vista o caráter sucinto das respostas e ausência de explicação dos motivos.

- *Não, eu não me interesso em cantar, gosto de escutar.*
- *Não, porque eu não gosto de tocar nada.*
- *Não, eu gosto mesmo é de ouvir.*
- *Não, eu só gosto de ouvir, não de dançar.*
- *Não, porque eu não gosto de fazer, gosto de ouvir.*
- *Não, não gosto de dançar.*

As perguntas a seguir: "Como imaginam que deveriam ser as aulas de músicas"<sup>33</sup> e "Que tipos de música gostariam de estudar na escola?" são decorrentes da pergunta "Gostaria de ter aulas de música?".

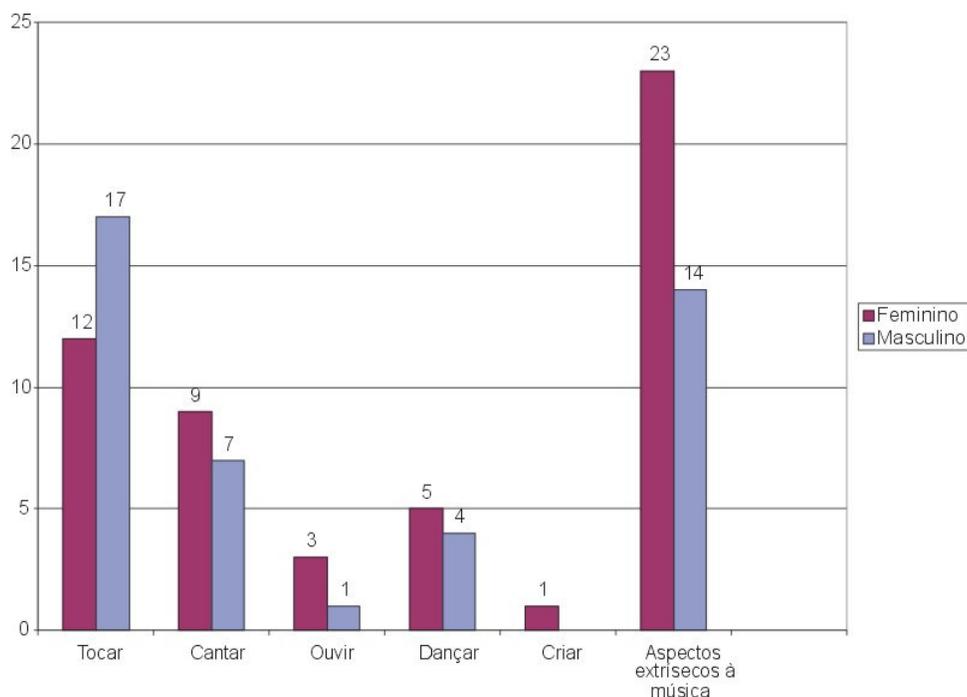


GRÁFICO 16 - COMO IMAGINAM AS AULAS DE MÚSICA - JUN 2006

FONTE: Pesquisa de campo

As respostas mostram o que os alunos gostariam de aprender ou como gostariam que fosse o clima das aulas. Os modos de vivenciar música (SWANWICK, 1979) – execução, apreciação e criação – são os aspectos mais salientados pelos alunos. Essas atividades são aquelas que proporcionam um envolvimento direto com a música e possibilitam a ação do próprio aluno na construção do seu conhecimento musical.

Estabelecendo um paralelo desta pergunta com a pergunta *Por que gostariam de estudar música?* – em cujas respostas aparecem, na seguinte ordem, justificativas

---

<sup>33</sup> Como você imagina que deveriam ser as aulas de música? Pergunta de número 14: amostra conta somente com 109 alunos da escola B pelos motivos já explicados.

relacionadas a prazer, conhecer mais, cantar, dançar, expressar, tocar – pode-se observar que os parâmetros sistematizados por Swanwick se repetem como uma das idéias principais sobre o que se deve aprender em uma aula de música ou como imaginam uma aula de música.

Técnica e literatura são também reconhecidas como modos de vivenciar música, apesar de nem sempre propiciarem o envolvimento direto com o som. A técnica inclui a aquisição de habilidades, como controle técnico vocal e instrumental, percepção auditiva, leitura e escrita. A literatura contempla estudos históricos e musicológicos como, por exemplo, contexto da obra, carreira do compositor ou intérprete, análise, estilo, gênero, etc.

As respostas, *para ter mais conhecimento dessa arte e para ter uma base de notas e outras ou pelo menos aprenderíamos um estilo*, podem indicar tanto os parâmetros de execução como da literatura, tendo em vista a amplitude da resposta. Todos os parâmetros podem ser reconhecidos quando o aluno diz que gostaria de ter aulas *para aprendermos a ser músicos*.

Em relação a essa resposta, é importante lembrar que, apesar de a educação musical escolar não ter como objetivo a formação do músico profissional, é necessário considerar os anseios do jovem em relação às aulas de música se pretendemos auxiliá-lo na construção de suas identidades. A seqüência de respostas instiga a reflexão sobre essa questão:

- *Gostaria de aprender a cantar e tocar instrumentos.*
- *Eu quero que tenha instrumentos e que a gente aprenda a cantar.*
- *Seria muito legal ficar tocando violino, com ensaios e apresentações.*
- *Com um som, primeiro ouvir a música com instrumentos musicais, produzi-los e também que fosse uma aula de campo, não só na sala de aula.*
- *Na verdade eu gostaria de aprender a tocar guitarra e nada mais.*
- *Não música, queria ter aula de bateria e guitarra.*

O parâmetro da apreciação se caracteriza nas respostas:

- *Só ouvir música e contar sobre ela.*
- *Com um som, primeiro ouvir a música com instrumentos musicais, produzi-los.*
- *Legais, mostrando músicas atuais, e ensinando tudo de um jeito que não seja cansativo.*
- *Muito legal, cada um dando sua opinião e ouvindo o que gosta também.*

A execução (tocar seguido de cantar) ocupa o maior número de indicações:

- *Eu gostaria de tocar bateria e guitarra e dançar hip-hop e instrumentos saxofone e pandeiro.*
- *Com muita bateria, reco-reco, pandeiro e outros instrumentos.*
- *Aprender toques de instrumento.*
- *Com muitas luzes e câmeras e muitos instrumentos para aprender a tocar todos.*
- *Com instrumentos de ópera.*
- *Música que se usa e piano.*
- *Um professor ou professora ensinando a gente a cantar.*
- *Eu cantando bem.*
- *Tem que ter muita voz.*
- *A professora explicando as letras e como se canta.*

Portanto, evidencia-se aqui que o fazer música, isto é, uma relação como aquele que produz o som, seja como instrumentista ou cantor, é o objetivo maior desses alunos.

O parâmetro da composição, que aqui chamaremos de criação, obteve apenas uma indicação — *ler a letra, ensaiar, cantar, inventar. Seria legal!*

Novamente se pode levantar a hipótese da ausência da escola, da formação musical e do mito do talento no pensamento desses jovens, que nem sequer suspeitam a possibilidade de se expressarem como criadores.

Quanto aos fatores exteriores à música, dizem respeito às ações do professor, ao clima prazeroso das aulas e ainda aos seus estilos preferidos:

- *Legais, interessantes e divertidas.*
- *Eu acho que deveria ser bem alegre e ser mais de samba, igual ao ritmo da banda Calypso<sup>34</sup>.*
- *Numa sala com som, muito funk e dance.*
- *Uma coisa que todos gostassem, uma diversão, e que nós gostássemos da aula.*

À primeira vista, a relação entre o repertório dos alunos, prazer e a pedagogia aplicada em sala de aula parece ser remota. O caráter lúdico, prazeroso e divertido da música popular pode parecer inexequível, porém é um importante espaço para trazer ao 'primeiro plano' a consciência e a percepção estética do indivíduo. É um espaço no qual o adolescente poderá exercer suas capacidades musicais e não deve ser visto como banal, insignificante ou indigno de legitimação na vida acadêmica, mas sim com uma possibilidade de realização humana:

- *O professor ensinando bem, tendo paciência com os alunos, bem organizada, uma música animada.*
- *Três vezes por semana para não interromper o aprendizado.*
- *Acho que deveriam ser cansativas, mas boas para quem gosta de música instrumental.*

Nas falas desses alunos, a escola e o professor têm um significado importante e demonstram que, conforme o ambiente vivenciado, o aprendizado poderá ser prazeroso e propício, apesar das regras a serem seguidas. Esse é o espaço imaginado que o aluno percebe a partir de seus desejos. Na percepção dos jovens, as aulas deveriam ser *educativas e que valessem a pena, que quando terminasse todos*

---

<sup>34</sup> A Banda Calypso foi formada em 1999 pela dupla paraense Joelma e Chimbinha, que hoje somam 4 milhões de discos vendidos, com ritmos caribenhos e letras de apelo popular.

*estivessem também envolvidos!*. Apresenta-se o desejo de saber e obter prazer pelo saber certamente mediatizado pelo professor. Tais depoimentos levam a considerar que é imprescindível que o aluno seja escutado, no sentido de se fazer uma leitura subjetiva da linguagem por ele apresentada. "O educador tem de descobrir-se como mediador do conhecimento e a possibilidade de significação desse conhecimento que, pelo aluno, passa pela via da linguagem e da fala, que é sempre endereçada a um Outro." (CEREZER; OUTEIRAL, 2003, p.61).

#### 4.5 GÊNEROS MUSICAIS: PREFERÊNCIAS E REJEIÇÕES

O repertório é um elemento de constante motivação no processo de ensino e aprendizagem. A alegria, o prazer, a possibilidade de realização emocional e musical discutidas nesta pesquisa passam por ele. A seleção de repertório é um desafio para a educação musical, pois as decisões tomadas exercem considerável influência sobre a relação ensino-aprendizagem.

Por considerar a necessidade de buscar caminhos e estratégias, o tema instiga a dialogar com os alunos no sentido de conhecer a variedade de gêneros que perpassam o gosto popular deles. *Que tipos de música os alunos gostariam de estudar na escola?* é uma pergunta que pode ajudar no trabalho da construção de repertórios significativos, tanto para a aquisição de conhecimentos como para o sentimento pessoal de satisfação e realização.

Isso não significa que, ao considerar o repertório dos alunos, desconsiderem-se os demais tipos de repertórios musicais importantes para a construção de um amplo referencial que os auxilie no desenvolvimento de sua percepção estética: "O repertório das aulas, funciona de igual maneira que um programa alimentar, o balanceamento de uma dieta." (sic) (TOURINHO, 1992, p.44). Nesse entendimento, o aluno deve vivenciar os mais variados tipos de repertório, possibilitando um equilíbrio entre diferentes perspectivas, pois a estratificação das preferências musicais dos

jovens tem implicações para a educação musical. Eles têm preferências e interesses, e há que se considerar a valorização da diversidade em sala de aula.

Portanto, apresentam-se, na seqüência, gráficos por série e por gênero, visto que cada qual demonstrou preferências distintas. Os parâmetros da vivência musical, já mencionados em outras questões, aparecem novamente em todas as séries, independentemente do teor dessa pergunta.

Os alunos em geral revelaram não só uma multiplicidade de interesses como também escreveram em suas respostas características relativas à estrutura musical. Música italiana, músicas clássicas ao piano, músicas de andamento rápido, diferentes timbres e referências ao tipo de letras constituem indicativos do que influencia suas preferências.

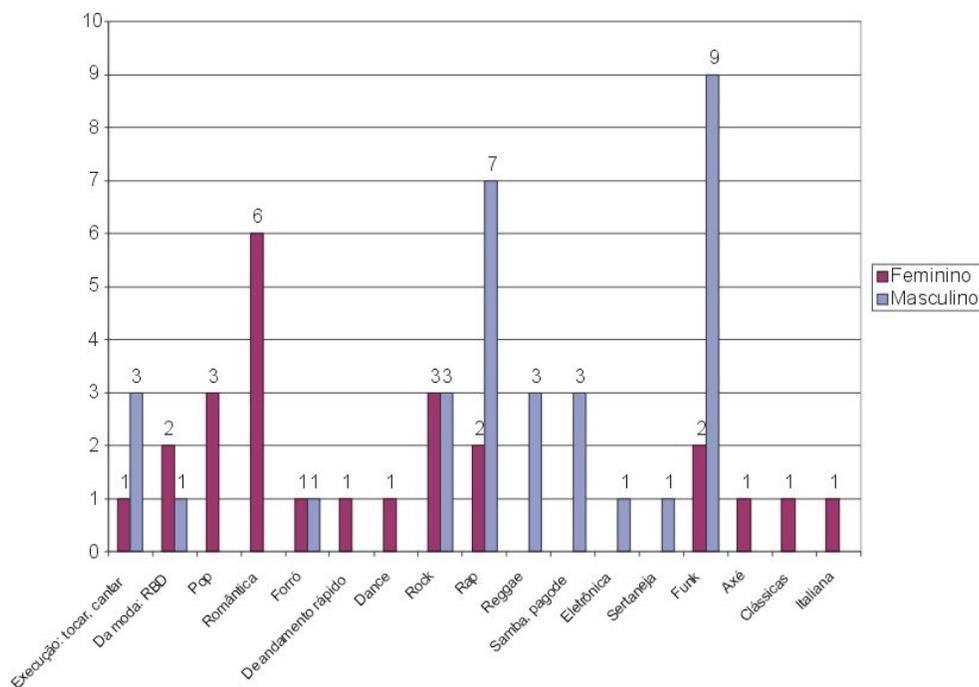


GRÁFICO 17 - 5.<sup>a</sup> SÉRIE: TIPOS DE MÚSICA QUE GOSTARIAM DE ESTUDAR - JUN 2006

FONTE: Pesquisa de campo

Entre os 61 alunos de 5.<sup>a</sup> série, a música *pop*, com distinções de gênero, obteve o maior número de citações. No cruzamento das respostas com o nome das músicas preferidas, observou-se que música romântica, *pop* e o grupo musical RBD

se constituem como sinônimos para os alunos e totalizam 12 citações. De 28 alunas dessa série, 17 citaram o grupo RBD em suas músicas preferidas e 12 afirmaram que gostariam de estudá-las na escola.

No grupo masculino, de 33 alunos, apenas 1 citou o grupo RBD. Observa-se a identificação das alunas dessa série com as músicas ou com o grupo RBD, seu estilo *pop* e com algumas letras românticas que refletem situações, humores e encontros próprios da vida adolescente feminina, expressando seu contexto e sua consciência nesse momento, ao mesmo tempo que essas alunas parecem buscar no imaginário um ideal para o real. Um dado a acrescentar é o fato de as alunas citarem os artistas do grupo como razão de sua preferência musical, constituindo-se, portanto, com uma função de identificação.

- *Por que é música dos meus ídolos.*
- *Por que a dança deles é legal.*
- *Por que sou fã do RBD.*

Aqui se faz importante refletir sobre os modelos de identificação que a sociedade está oferecendo aos jovens das escolas públicas, notadamente aqueles cujo acesso aos bens culturais é precarizado. Considerando que as imagens de identificação com as personagens estão como que amalgamadas aos objetos musicais na percepção dos adolescentes, poder-se-ia inferir o significado formador que essa via identificatória possui.

Em seguida, *funk*, *rap* e *rock*, formando uma única categoria, estão entre os estilos apontados pelo maior número de alunos. *Rap* e *funk* aparecem mais uma vez como uma preferência masculina. Isso reforça a idéia de censura e reprovação entre o grupo feminino, tanto por causa das letras, como pela associação a estereótipos que resultam em preconceito contra aqueles grupos: *se a letra for 'besterenta' eu não escuto* ou *rap de maloqueiro*.

Ao mesmo tempo que se buscou conhecer quais gêneros seriam os preferidos pelos alunos, estes puderam também apontar os gêneros rejeitados.

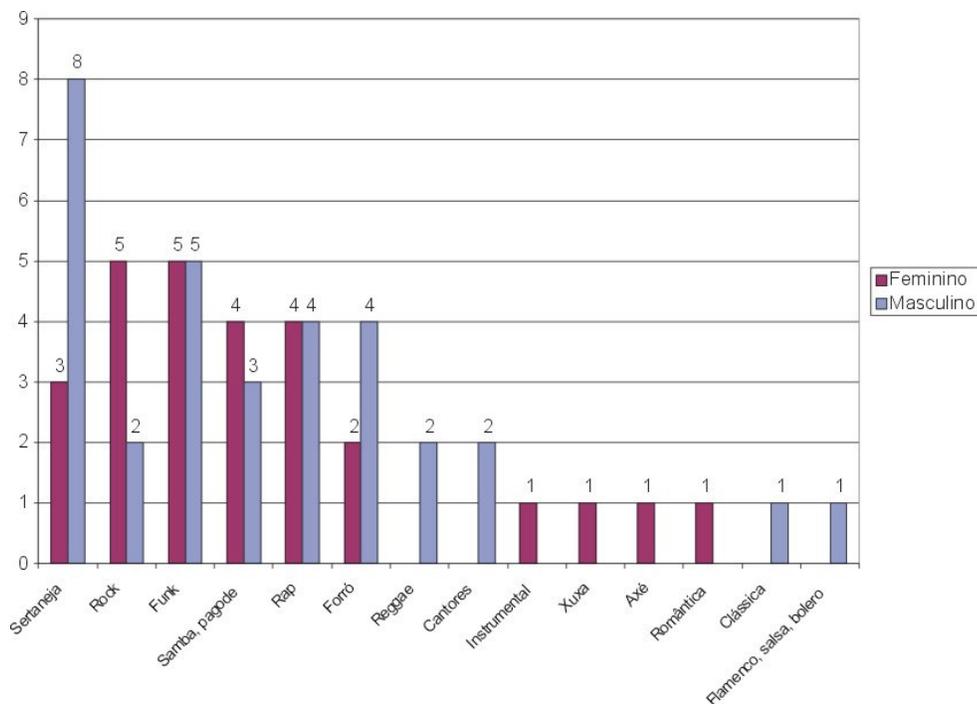


GRÁFICO 18 - 5.ª SÉRIE: GÊNEROS MÚSICAIS REJEITADOS - JUN 2006

FONTE: Pesquisa de campo

Em relação aos gêneros rejeitados, é possível observar que, apesar de o *pop*, *funk*, *rap* e *rock* estarem entre os de maior preferência, aparecem também com um índice significativo de rejeição.

O gênero *sertanejo* consta como o mais preterido, principalmente pelo segmento masculino. Esse fato, também, como o da escolha da música estrangeira como preferência, pode indicar *status*, isto é, gostar do que é importado e desdenhar o que é do meio rural, classificando o sujeito como o ideal que ele sonha para si mesmo. É importante lembrar que esse gênero de música popular, identificado como sertanejo, remete a um determinado modo de vida ou a um tipo de sociedade diferente do contexto em vivem os alunos da amostra. Mesmo que o repertório sertanejo produzido pela indústria fonográfica

seja dirigido para um público de massa, o adolescente típico da presente pesquisa mostra não se identificar com esse gênero musical, apesar de todo o apelo comercial.<sup>35</sup>

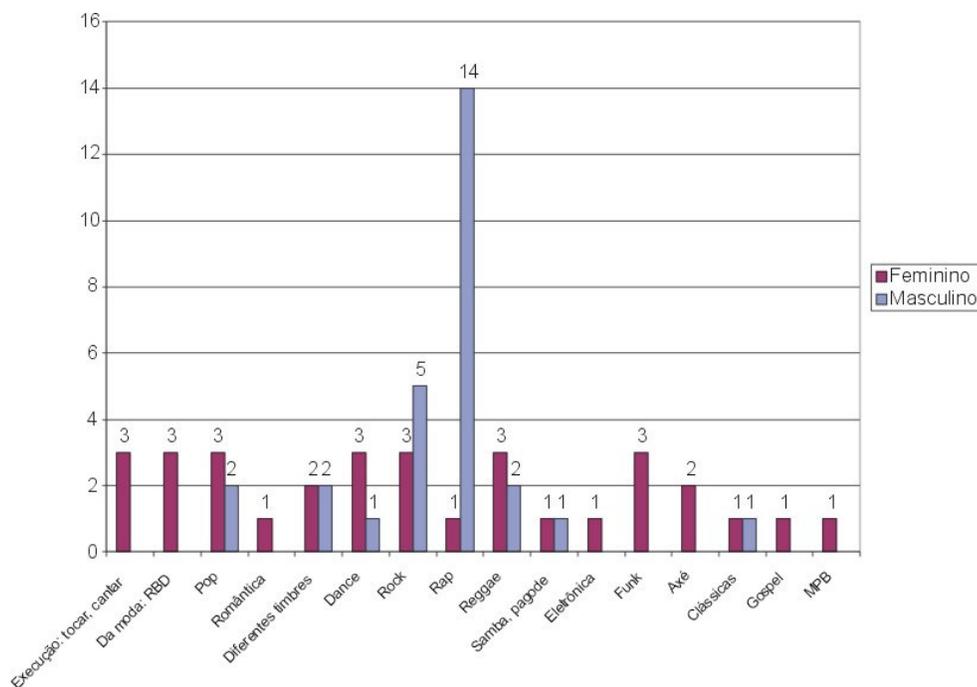


GRÁFICO 19 - 6.<sup>a</sup> SÉRIE: TIPOS DE MÚSICA QUE GOSTARIAM DE ESTUDAR - JUN 2006

FONTE: Pesquisa de campo

No grupo de 50 alunos da 6.<sup>a</sup> série, o *RBD* obteve também um número maior de indicações, 7, entre as 26 alunas em relação aos demais gêneros. Foi utilizado o mesmo procedimento de agrupar *pop*, *romântica* e *RBD* em um só bloco. Apenas dois meninos citaram o grupo *RBD*. O que se destacou foi a preferência do grupo masculino por *rap*. Entre 24 alunos, houve 14 citações para esse gênero musical,

<sup>35</sup> A pesquisa de Pelaez (2005, p.87-88) realizada com adolescentes da cidade de Joinville apresenta resultados semelhantes em relação ao gênero sertanejo. Este obteve o maior índice de rejeição entre os componentes da amostra. A autora se refere à rejeição adolescente como 'intolerância estética' onde não há espaço para aquilo que ele distingue como estranho ao seu espaço e subjetividade.

delineando-se como um gênero de identificação masculina. No grupo da 5.<sup>a</sup> série, pode-se observar a mesma ocorrência.

Do mesmo modo como em relação a outros gêneros musicais, surge a importante evidência da construção das preferências a partir do gênero. Então, qual a relação existente entre as escolhas musicais dos alunos e a identidade de gênero? No caso de o *rap* se configurar como um gênero predominantemente masculino, nessas duas séries, a questão das diferenças entre as preferências musicais está associada a uma das tendências da sua idade: a crítica à sociedade. Por meio das respostas à pergunta *Do que fala a sua música preferida?* os alunos esclareceram o conteúdo das letras das canções.

O *rap* expressa sentimentos, denunciando condições de violência, preconceito, desigualdade e discriminação social. Oferece aos jovens a chance de expressarem simbolicamente uma realidade com a qual se identificam (que parece ser o caso nessas duas séries) e de se sensibilizarem no caso de não ser a sua realidade. Na compreensão da presente pesquisa, mais do que somente lazer e consumo, essa identificação simboliza um instrumento de reflexão. Mesmo porque se deve observar o fato que o *rap* não é um gênero musical amplamente divulgado pela mídia.

Entre os fatores de identificação do grupo masculino com o *rap*, aponta-se ainda o fato de que esse gênero tem sido representado artisticamente e historicamente por pessoas do sexo masculino, somado a sua estética musical, que contraria padrões femininos, como leveza e romantismo, relacionados à feminilidade.

Um dado que pode significar uma porta aberta para escuta de outros gêneros musicais são as seguintes citações:

- *Gostaria de estudar música sonora (música instrumental); clássica, violino; em espanhol, inglês, músicas de outra língua.*

As referências à língua estrangeira foram agrupadas com música instrumental, caracterizando a categoria *diferentes timbres*. O interesse por músicas em outras línguas, talvez fenômeno de busca de *status*, pode também denotar a busca por sonoridades diferentes e não propriamente pelo significado do texto.

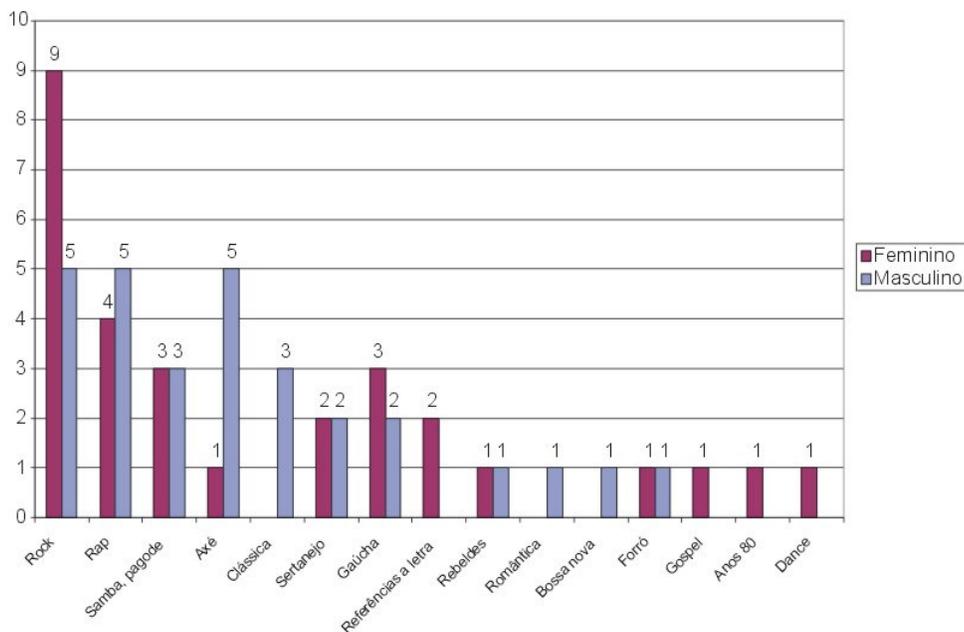


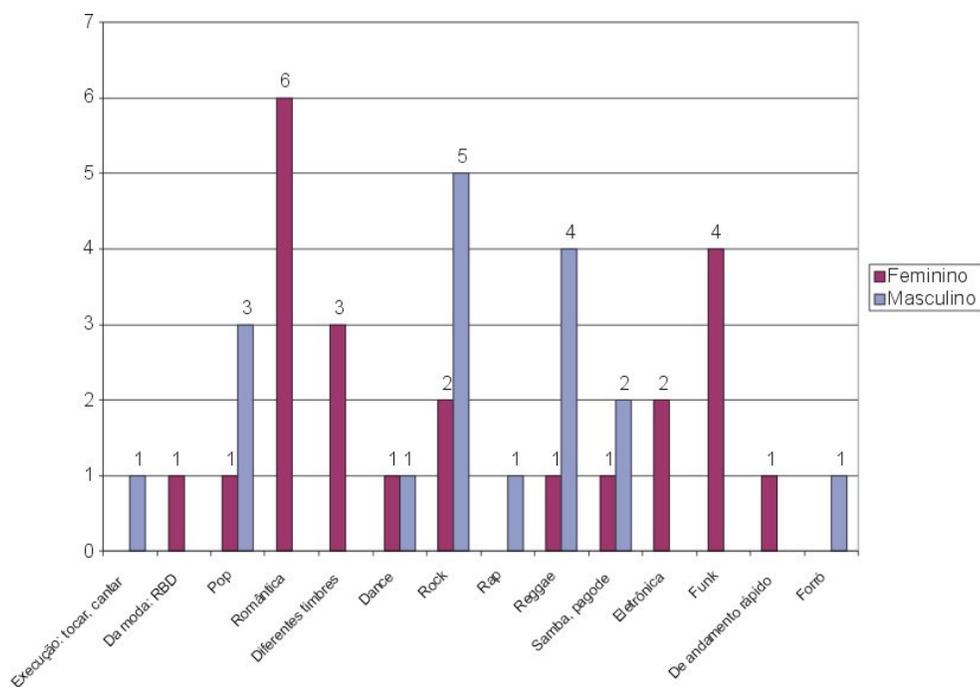
GRÁFICO 20 - 6.ª SÉRIE: GÊNEROS MÚSICAIS REJEITADOS - JUN 2006

FONTE: Pesquisa de campo

Observando o gráfico 20, pode-se verificar que o *rock* é o gênero mais rejeitado, notadamente entre o segmento feminino, seguido do *rap*. O *rap*, que na 6.ª série foi apontado como preferido pelo grupo masculino, tem um índice significativo de rejeição no mesmo grupo. Samba, pagode e axé aparecem em terceiro lugar.

A música *pop* obteve baixo índice de rejeição em comparação com os índices de preferência.

Os dados que se apresentam confirmam a simultaneidade e a convivência de diferentes preferências musicais também entre os alunos de 7.ª e 8.ª séries.

GRÁFICO 21 - 7.<sup>a</sup> SÉRIE: TIPOS DE MÚSICA QUE GOSTARIAM DE ESTUDAR - JUN 2006

FONTE: Pesquisa de campo

Entre os 61 alunos da 7.<sup>a</sup> série, o bloco de respostas em torno do grupo RBD, *música romântica ou pop* recebeu 8 indicações femininas e 3 masculinas, caracterizando-se mais uma vez como uma preferência feminina. *Rock* foi o segundo gênero mais citado, com maior preferência entre meninos, e aparece com o maior índice de rejeição com predominância entre o público feminino.

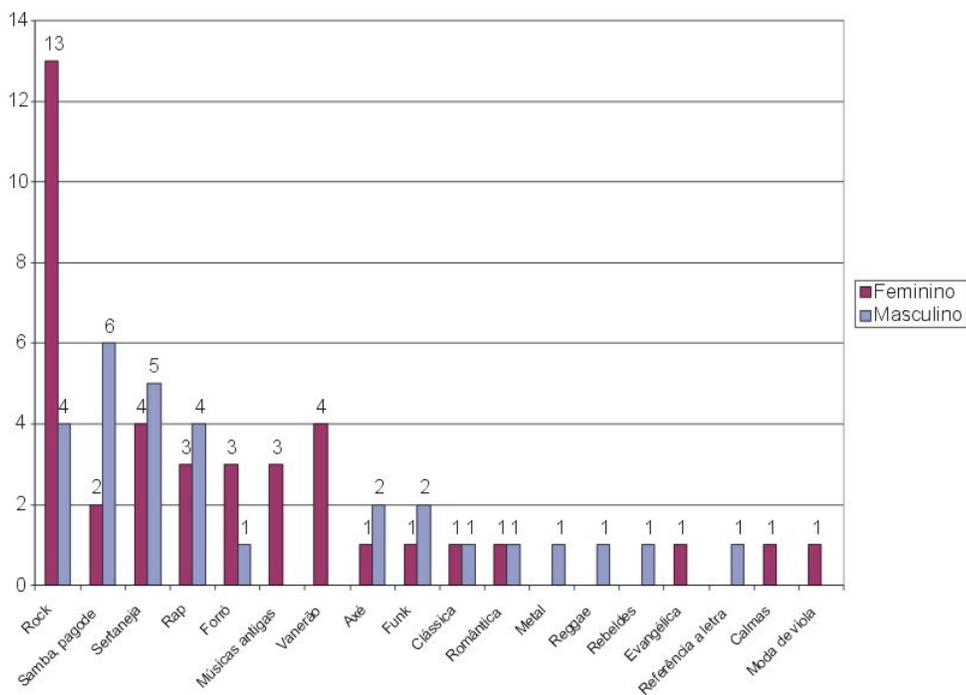


GRÁFICO 22 - 7.ª SÉRIE: GÊNEROS MÚSICAIS REJEITADOS - JUN 2006

FONTE: Pesquisa de campo

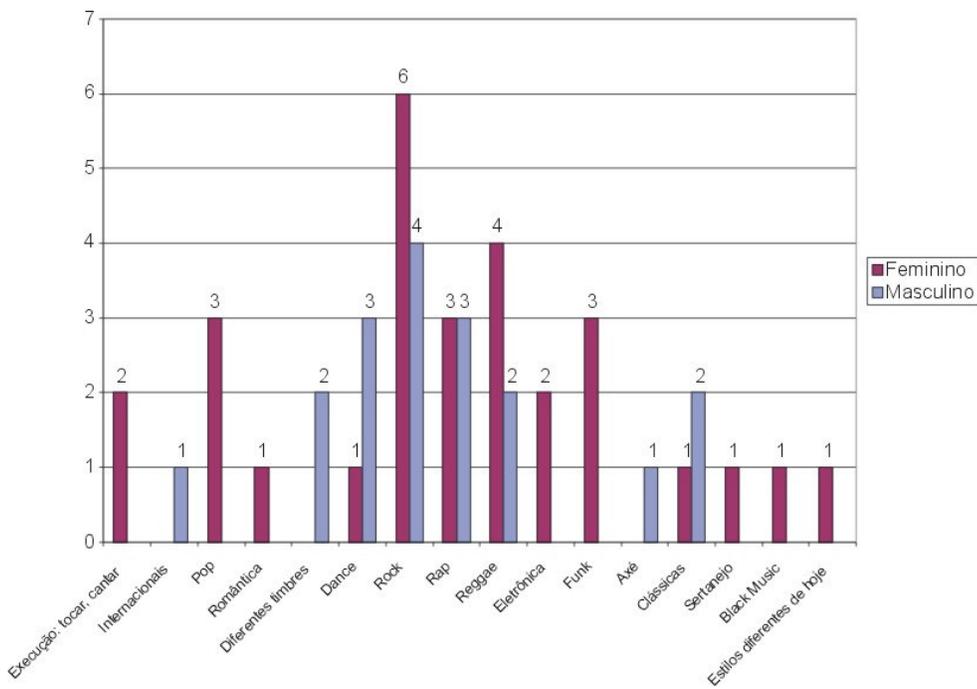


GRÁFICO 23 - 8.ª SÉRIE: TIPOS DE MÚSICA QUE GOSTARIAM DE ESTUDAR - JUN 2006

FONTE: Pesquisa de campo

Entre os 53 alunos da 8.<sup>a</sup> série, *rock* foi o gênero que recebeu o maior número de indicações, sendo o primeiro nas preferências femininas. Entre os alunos de 8.<sup>a</sup> série, o *rock* também obteve maior índice de rejeição: 10 estudantes, em oposição aos outros 10 que o indicaram como preferido.

Na soma de respostas, o *rock* se caracterizou como uma preferência dos jovens de 7.<sup>a</sup> e 8.<sup>a</sup> série, apesar das diferenças entre gênero.

Interessante notar que esses respondentes mostraram não se identificar com o grupo RBD, como os alunos de 5.<sup>a</sup> e 6.<sup>a</sup> série. Estes últimos, a grande maioria com idade entre 10 e 12 anos, encontram-se naquele período de definição ou indefinição da adolescência. Por meio da identificação com o grupo RBD, seus personagens (mesmo que estereotipados, como no caso do grupo musical) e letras projetam uma imagem idealizada para si mesmos. Cabe dizer que os personagens da novela *Rebeldes*, interpretada pelos integrantes do grupo musical RBD, caracterizam-se pela beleza dos corpos, boa posição e pela rebeldia.

No entendimento desta pesquisa, os alunos de 7.<sup>a</sup> e 8.<sup>a</sup> da amostra, a maioria com idade entre 13 e 15 anos, projetam sua busca de identidade em gêneros musicais de identidade jovem, talvez por já terem superado aquela fase inicial entre os 10 e os 12 anos.

- *Não gosto de Rebelde, não acho interessante o grupo.* (aluno de 8.<sup>a</sup> série)
- *Eu não gosto da Banda RBD de jovem que as músicas não tem nada a ver, eu só gosto da Maite (Lupita).* (aluno de 7.<sup>a</sup> série)

Embora as idades possam parecer muito próximas, há que considerar que nessa fase da vida as transformações se processam de modo mais acelerado. Portanto, os adolescentes de 7.<sup>a</sup> a 8.<sup>a</sup> série desta pesquisa procuram novas identidades em novos gêneros musicais, buscando talvez a identidade 'jovem' em outros gêneros musicais, como o *rock*.

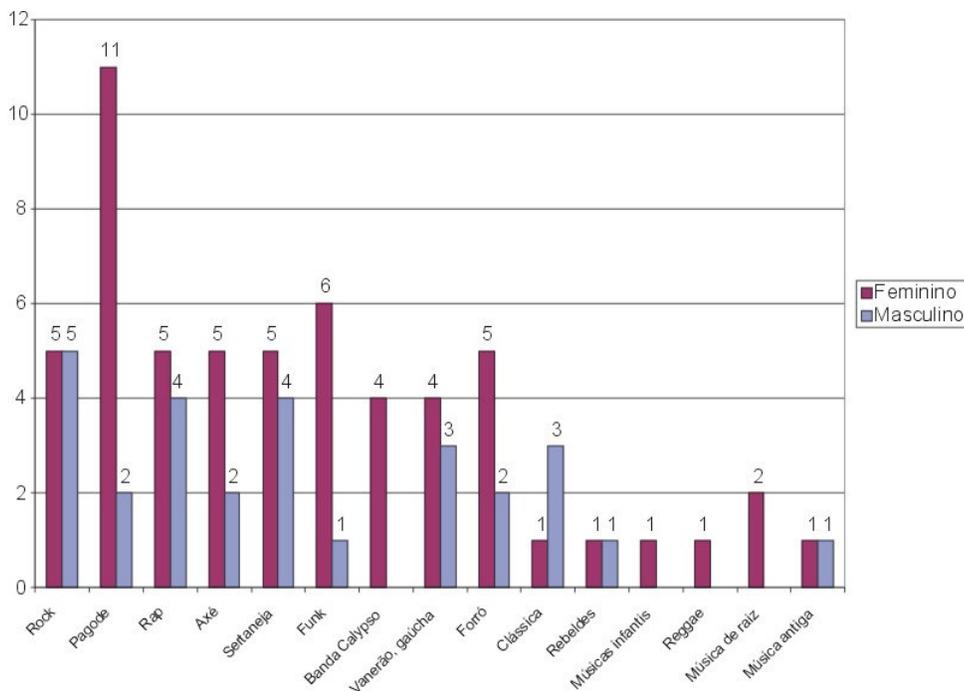


GRÁFICO 24 - 8.ª SÉRIE: GÊNEROS MÚSICAIS REJEITADOS - JUN 2006

FONTE: Pesquisa de campo

Tais dados demonstram que, dentro de um mesmo ambiente, há a convivência de preferências musicais diversas, que passam por processo de identificação e significação pessoal. Assim, gêneros e estilos musicais, como o *rap*, *rock*, *funk*, sertanejo e outros encontram seu(s) espaço(s) de acordo com a identificação que o público tem com cada qual. Essa simultaneidade, bem como a possibilidade de o indivíduo escolher o que ouvir, apesar das determinações estruturais da sociedade, é uma característica que permeia as turmas interrogadas.

Basta observar que, apesar de vários gêneros musicais se destacarem, tanto na preferência como na rejeição, na maioria das vezes o intervalo numérico entre os gêneros indicados é próximo. Mesmo havendo tendências mais definidas em relação a alguns gêneros, há também uma variabilidade de preferências entre tantas opções disponíveis.

Portanto, a demonstração dos gêneros preferidos, bem como dos gêneros musicais rejeitados pelos alunos, confirma a necessidade de se considerar o potencial educativo da diversidade e das diferenças individuais.

Outro interesse da pesquisa relacionado com os significados atribuídos à apreciação musical foi o levantamento dos motivos de rejeição aos gêneros musicais.

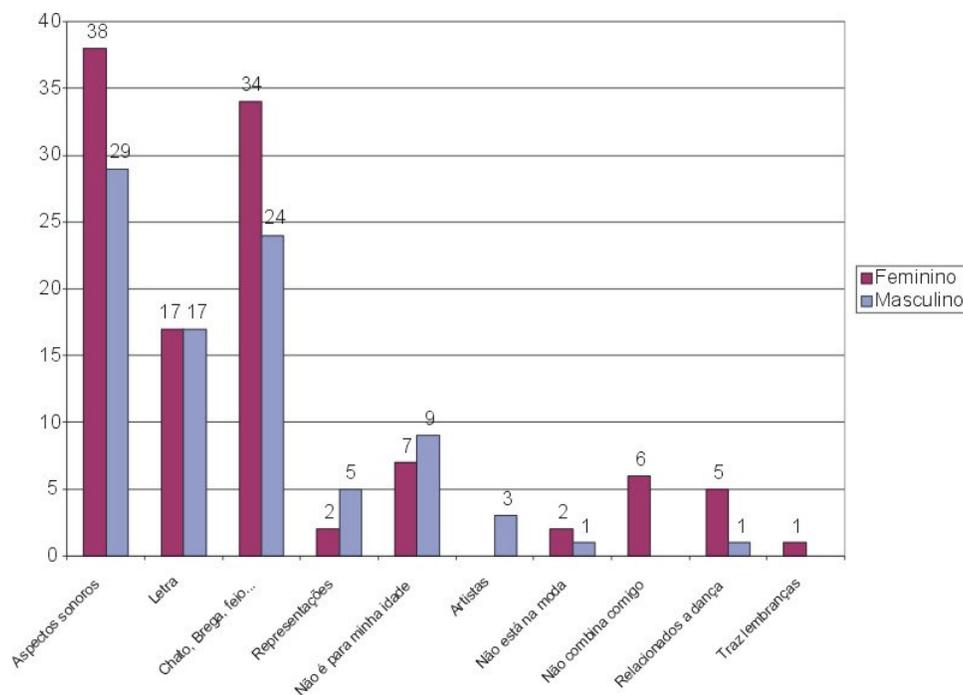


GRÁFICO 25 - QUADRO GERAL: POR QUE NÃO GOSTA - JUN 2006

FONTE: Pesquisa de campo

O gráfico mostra o somatório dos aspectos indicados, tendo em vista que os índices para cada categoria foram semelhantes em todas as séries.

Ao explicitarem os motivos por que não gostam de determinados tipos de música, os aspectos sonoros, assim como um importante motivo para gostar de determinadas canções, foram novamente evidenciados nas respostas como principal motivo para rejeição de um ou de outro gênero musical.

- *Não gosto de rock, porque aqueles instrumentos fazem muito barulho (percepção de timbre, intensidade e densidade sonora).*

- *Sertanejo porque é muito lenta* (percepção do andamento).
- *Forró porque é muito rápida* (percepção do andamento).
- *Rap, porque tem muita batida* (percepção de intensidade e densidade).
- *De línguas, porque eu não gosto de ouvir vozes* (percepção de timbre).
- *Samba, pagode. Não gosto das letras e dos instrumentos* (percepção de timbre).
- *Samba, porque é muita batida no pandeiro e pouca na bateria* (percepção de timbre).

Nessas respostas novamente se evidencia o fato de que os alunos têm uma percepção estética acerca dos gêneros a que se referem.

A adjetivação expressa pelas palavras *chato, brega, enjoativo, horrível, feio, é um saco, ridículo, sem graça* relaciona-se a gêneros musicais que, apesar de comporem o cenário da música popular, estão longe de integrar o universo local dos respondentes:

- *Música gaúcha, acho muito sem graça.*
- *Odeio sertanejo porque é muito caipira e muito chato.*
- *Axé, é muito chata.*
- *Sertanejo, é muito chato.*
- *Gaúcha, acho ridícula.*
- *Pagode e sertanejo, acho ridículo o toquinho, o jeito que se vestem, as letras, odeio tudo que se relaciona com isso.*

O valor das letras das canções se confirma também como fator de rejeição demonstrando conceitos e preconceitos implícitos em sua visão de mundo.

- *Hip Hop, porque é muito atrevedora.*
- *Rock, porque têm algumas que tem coisas ruins.*
- *Funk, porque fala muita besteira e coisas feias do nosso país.*
- *Pancadão, porque tem muito palavrão.*

Sobre as letras de *rap*, uma aluna diz não gostar de *rap porque os cantores não cantam, só falam de morte e o que acontece nas favelas*.

Essa afirmação é coerente com os demais dados, que apontam as preferências femininas por gêneros românticos. No entanto, o grupo masculino também demonstra restrições que evidenciam preconceitos:

- *Rock, porque fala de coisas que não gosto.*
- *Rap, porque fala de drogas, preto e muitas...*
- *Rap, porque só fala de violência.*

Emergem de suas respostas idéias e conceitos relacionadas aos gêneros.

- *Não gosto de rock porque é um som muito pesado e normalmente as pessoas que ouvem não são muito legais.*
- *Hip-hop, porque é só maloqueiro que canta e dança.*
- *Rap, porque tem piá que quer bater em todos quando ouve.*
- *Rap de maloqueiro.*
- *Axé, porque os axezeros tem cara de viado.*

Pode-se observar, nessas respostas, idéias relacionadas aos gêneros musicais citados, que constituem a imagem que os alunos têm acerca destes e dos grupos relacionados a eles. A atenção não está voltada à música, mas à idéia que ela remete. A atividade pela qual o sujeito constitui uma imagem, idéia, pensamento ou conceito acerca de um objeto constitui o que se denomina de representação simbólica e remete a representação de comportamentos e valores culturais categorizada por Merriam citado por Freire (1992). Estas representações de ordem social podem também ser definidas como representações sociais:

O termo *Representações Sociais* designa tanto um conjunto de fenômenos quanto o conceito que os engloba e a teoria construída para explicá-los, identificando um vasto campo de estudos psicossociológicos. A cunhagem desse termo e, portanto, a inauguração do campo deve-se ao psicólogo social francês Serge Moscovici. (PEREIRA DE SÁ, 2004, p.19).

A teoria das representações sociais trabalha com um tipo de conhecimento que funciona na elaboração de comportamentos e na comunicação entre indivíduos, construído socialmente e compartilhado.

Nesse sentido, as explicações dos alunos sobre não gostar de determinados gêneros musicais remetem ao conceito de *representações sociais*. No discurso – *porque é só maloqueiro que canta e dança* – estão implícitos pensamentos e conceitos percebidos e construídos no conjunto da vida cotidiana.

Assim, *as representações* das pessoas ligadas, por exemplo, ao *rap* parecem ser derivadas das coisas observáveis e relacionadas: quem são os artistas, quem canta, onde moram, qual sua cor e os temas das letras são aspectos ligados às imagens construídas socialmente.

Na resposta *não gosto de axé, porque os axezeros têm cara de viado* observam-se os preconceitos subjacentes a essa afirmação. Por que os *axezeros têm cara de viado* na interpretação desse aluno? Cabe lembrar que esse gênero musical está fortemente associado a um tipo de dança na qual o 'rebolado' acentuado é uma característica que os respondentes associam ao homossexualismo: – *Não gosto de axé, porque eu odeio gente rebolando ou suando, e sempre que eles dançam eles fazem isso.*

Essas representações advêm de um contexto cotidiano mais amplo no qual as imagens são construídas.

- *Xuxa, é enjoada e de criança.*

Este aluno já não é mais criança, portanto não se identifica com coisas da infância.

- *A que eu não gosto é da Eliana, porque é muito metida.*

- *Forró porque é daqueles velhos que são viúvos.*

- *Não gosto de bossa nova, samba, pagode porque são de velho.*

As afirmações têm a conotação de 'isto não é para mim'. Esse aspecto é recorrente em outras afirmações, como *música antiga não é para a minha idade.*

Os adolescentes, mesmo que desejosos de se contraporem e se diferenciarem dos adultos na busca de suas identidades, reprisam os preconceitos.

Outras respostas que se referem à dança também podem ser incluídas nas representações sociais.

- *Vanerão e sertanejo parece que eu to no bailão.*
- *Forró se pega muito;*
- *Samba, porque eles têm que sambar e eu não sei.*

De acordo com Jodelet<sup>36</sup>, citado por Lane (2004, p.61), o estudo das Representações Sociais deve se realizar articulando elementos afetivos, mentais e sociais; integrar os campos da cognição, da linguagem e da comunicação. Deve também considerar as relações sociais que as afetam bem como a realidade sobre a qual elas irão intervir.

Em linhas gerais, esse é o panorama das características que configuram o perfil musical dos alunos da amostra. Semelhanças e diferenças dentro de um mesmo espaço coletivo compõem um universo complexo. Alunos com interesses e motivações variadas relacionam-se inseridos no espaço escolar. Apresentam particularidades e distinções entre si que levam à constituição de subgrupos diferenciados dentro de um mesmo ambiente. Todos esses aspectos devem ser contemplados, para que não haja generalizações. A ausência de linearidade na constituição de suas preferências ou rejeições requer o aprofundamento dos estudos, tendo em vista elementos que favorecem para a atribuição de significados à música.

---

<sup>36</sup> JODELET, D. Les représentations sociales: un domaine en expansion. In: JODELET, D. (Org.). **Les représentations sociales**. Paris: PUF, 1989.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS: À BUSCA DE UMA SINFONIA QUE PROMOVA A ALEGRIA CULTURAL<sup>37</sup>

Neste estudo analisou-se o significado do ouvir música para os adolescentes que protagonizaram a pesquisa, tendo em vista a preocupação com a educação musical no âmbito escolar de 5.<sup>a</sup> a 8.<sup>a</sup> série. Essa preocupação teve origem no contexto de minha própria prática docente com professores que, inúmeras vezes, relataram suas dificuldades em relação ao repertório musical dos alunos.

Os objetivos desta pesquisa decorreram de um desafio comum a esses professores: trabalhar com as condições de socialização musical que os alunos possuem, buscando simultaneamente ampliar seus horizontes culturais em geral e musicais em particular.

A primeira parte discutiu os cinco temas centrais da pesquisa: (a) música popular; (b) escola; (c) educação musical; (d) a adolescência e (e) o significado da música.

À luz das teorias sobre as funções da música de Merriam citado por Freire (1992) e das reflexões de Hargreaves (1986) e Swanwick (1979) sobre o significado da música, destacou-se uma variedade de razões elencadas pelos sujeitos tanto para seu ouvir quanto para seu gostar de ouvir música.

Buscou-se também problematizar os motivos em relação à educação musical e escola, a partir da música popular, que constitui a preferência musical dos alunos.

Um fato instigante que aconteceu no início deste empreendimento e que não pode deixar de ser mencionado foi a receptividade, a motivação e a atitude agradecida dos estudantes pela iniciativa da pesquisadora em ouvir suas vozes. Isso reforçou ainda mais a convicção de quão importante e necessário é saber escutar, pois é " somente quem escuta paciente e criticamente o outro, fala com *e/e*, mesmo que, em certas condições, precise de falar a ele." (FREIRE, 1996, p.113).

---

<sup>37</sup> Aqui novamente atribuo-me a licença de utilizar a primeira pessoa quando necessário.

À medida que se pode ouvir os protagonistas do estudo, melhor se pode também compreender suas canções, pois desde o início houve o entendimento de que não se deve ignorar o contexto individual dos alunos, sob o risco de castrar as possibilidades implícitas no diálogo com eles.

O *dar voz* aos adolescentes tornou evidente uma variedade de aspectos que contribuem para a atribuição de significados à escuta musical. Para eles o valor da música pode ser decorrente tanto da percepção dos elementos sonoros e sua composição artística como também da percepção de fatores externos à música, intrinsecamente relacionados com a busca de identidade, característica da adolescência.

Entre as referências a fatores externos, destacaram-se algumas funções da música, tais como: função de expressão emocional, função de divertimento, função de comunicação e representação simbólica, corroborando os fundamentos teóricos.

Sem dúvida a função de expressão emocional evidenciou-se como uma das principais razões para apreciar música.

As canções tornam-se para os adolescentes lugares para sonhar, refletir, escapar da realidade ou viver uma vida imaginária para rir ou chorar – lugares nos quais a função de expressão emocional atribuída à música pode ser plenamente realizada. E, apesar de não ser o objetivo central da educação musical, essa função deve ser considerada no âmbito escolar, tendo em vista o alto grau de importância atribuído a ela. Nesse sentido, a música popular é um veículo de realização da função de expressão emocional, e a sua ausência no espaço escolar restringe essa possibilidade.

Subjacente às funções de comunicação e representação simbólica, emergiu ainda a função de crítica social ou reflexão estimulada pelo texto das canções. O texto configurou-se como um importante elemento na constituição dos sentidos atribuídos à música, e a identificação dos sujeitos da escuta com as mensagens denota a percepção de si mesmos e do mundo.

Embora essas funções assumam posição de destaque nas justificativas, a hipótese inicial da pesquisa, que "considerava o valor dos sons na atribuição de sentidos

ao gostar de música", foi confirmada pelos dados. **A função de prazer estético**, descrita por Merriam, é vivenciada por meio da música popular. Juntamente com a **função de expressão emocional**, constitui a principal razão para ouvir e ter preferência por determinada música (grifo da autora).

A consciência dos sons e sua construção artística são aspectos percebidos pelos jovens, ainda que a ausência ou mesmo a precariedade da educação musical, decorrente de sua vida escolar, não lhes forneça ferramentas para esse tipo de percepção.

Os resultados da pesquisa, ao evidenciarem os significados da música popular para os alunos das séries investigadas, corroboram o entendimento de que as suas músicas, *as músicas de sua vida cotidiana*, merecem ser consideradas na educação formal.

Apesar de que nenhuma das funções da música expressa nas falas dos alunos possa ser desprezada no âmbito escolar, esta pesquisa destaca dois aspectos que considera centrais para a educação de forma geral: a possibilidade de realização emocional e a possibilidade de realização cognitiva, traduzidas aqui como a possibilidade de realização consciente do prazer estético.

Embora os alunos tenham demonstrado algum tipo de percepção estética, o que configura um encontro estético, como definiu Swanwick (1979), torna-se indispensável problematizar o papel das instituições escolares, principais agentes da educação obrigatória, no desenvolvimento cognitivo e estético dos alunos - a falta de conhecimento musical por parte dos estudantes empobrece seus horizontes enquanto *platéia*, restringindo e limitando a possibilidade de realização da função de prazer estético.

O próprio desejo dos alunos de aprender e conhecer música, dado emergente da pesquisa, remete à necessidade de se buscar caminhos para a efetivação desse ensino na escola.

A relação ativa com os sons e a conseqüente autonomia para tocar ou cantar estão presentes na pauta de projetos dos estudantes. No entanto, ao contrário do

que ocorre na vida fora da escola, a apreciação não está colocada como principal objetivo para a aprendizagem em música, talvez por considerarem essa atividade bastante intensa no seu cotidiano e também por ignorarem as possibilidades do 'ouvir'. Desconhecem que, a partir dos repertórios com os quais têm familiaridade, poderiam aprender muito sobre música, incluindo aí o 'ouvir' no sentido de trazer à plena consciência o objeto artístico e sua forma, alcançando o 'prazer estético' aprimorado.

A função de expressão emocional, expressa nas concepções dos alunos sobre o valor da música e nas concepções sobre as aulas de música, pode auxiliar professores, tanto da área da educação musical quanto do ensino geral, a compreender o alto grau de interesse dos alunos pelas músicas do seu cotidiano. E, se não há dúvida de que, por causa da grande exposição a que os alunos são submetidos pelos meios de comunicação, eles tendem a ouvir cada vez mais, aprendendo a gostar e a reforçar ainda mais a preferência musical, talvez esteja na hora de a escola e os responsáveis pela educação fazerem o mesmo, inundando a vida escolar dos alunos com crítica musical e outros repertórios.

Com a possibilidade de realização da função de expressão emocional de modo semelhante ao que se experimenta nas experiências vividas fora da escola, quem sabe se possa permear o ensino com conteúdos que ampliarão o referencial estético dos alunos. A música popular é importante para a educação musical porque incorpora não somente a possibilidade de realização das funções de expressão emocional e prazer estético como também de outras funções da música: divertimento, comunicação e representação simbólica.

Os alunos devem ter a possibilidade de romper os limites da familiarização que possuem com seus repertórios, trilhando um caminho de conhecimento no qual expressão emocional e prazer estético estejam juntos.

A música evoca a emoção humana e, nesse sentido, a música popular pode levar a experiências de prazer além da superfície ou, nas palavras de Snyders (1992), à "alegria cultural", trazida à plena consciência por meio de uma educação musical.

A educação musical, ausente na vida dos adolescentes que compuseram a amostra do estudo, é, contraditoriamente, o espaço mediante o qual a escola pode transformar-se em porta de entrada para o 'sentir aprimorado'. Assim, parodiando Freire (1996), ética e estética, valores e boniteza poderão, ao entrar na escola, inundar as platéias de sensibilidade e conhecimento, condições primeiras e permanentes para um mundo mais humano, mais sensível e mais justo, no qual a cultura seja bem comum.

## REFERÊNCIAS

- ADORNO, T. W. O fetichismo da música e a regressão da audição. In: **Textos escolhidos**. São Paulo: Nova Cultural, 1999. p.65-108. (Coleção Os Pensadores).
- ADORNO, W. T.; HORKHEIMER, M. **Dialética do esclarecimento**. Rio de Janeiro: Zahar, 1985.
- ARAÚJO, R. C. **O ensino da música nas séries iniciais das escolas municipais de Curitiba no ano de 2000**. 2001. 109 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba, 2001.
- BABBIE, E. **Métodos de pesquisas de survey**. 3.ed. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2005.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2002.
- BELLOCHIO, C. R. **A educação musical nas séries iniciais do ensino fundamental: olhando e construindo junto às práticas cotidianas do professor**. 2000. 420 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2000.
- BOAL PALHEIROS, G. Funções e modos de ouvir música de crianças e adolescentes, em diferentes contextos. In: ILARI, B. S. (Org.). **Em busca da mente musical: da percepção à produção**. Curitiba: Ed. da UFPR, 2006.
- BOURDIEU, P. A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. In: NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. (Org.). **Escritos de educação**. Petrópolis: Vozes, 1998. p.39-64.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**. Arte. Brasília: MEC; SEF, 1997.
- CALLIGARIS, C. **A adolescência**. São Paulo: Publifolha, 2000.
- CEREZER, C.; OUTEIRAL, J. **O mal-estar na escola**. Rio de Janeiro: Revinter, 2003.
- COELHO DE SOUZA, C. V. A função da música popular na educação musical contemporânea. In: **Fundamentos da Educação Musical**, maio 1993. p.157-177. (Abem, Série Fundamentos, v.1)
- DUMAZEDIER, J. **Lazer e cultura popular**. São Paulo: Perspectiva, 2004.
- FERREIRA, A. B. de H. **Novo Aurélio século XXI: dicionário da língua portuguesa**. 3.ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999.
- FIGUEIREDO, S. L.; SCHMIDT, L. M. Discutindo o talento musical. In: SIMPÓSIO DE COGNIÇÃO E ARTES MUSICAIS, 1., 2005, Curitiba. **Anais...** Curitiba: Deartes, Departamento de Artes da Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 31 de março a 3 de abril 2005.

FORQUIN, J. C. **Escola e cultura**: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar. Trad. Guacira Lopes Louro. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, V. L. B. **Música e sociedade**: uma perspectiva histórica e uma reflexão aplicada ao ensino superior de música. 1992. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1992. (Abem: Série Teses 1).

GIROUX, H.; SIMON, R. Cultura popular e pedagogia crítica: a vida cotidiana como base para o conhecimento curricular. In: MOREIRA, A. F.; SILVA, T. T. **Currículo, cultura e sociedade**. São Paulo: Cortez, 2001.

GOODSON, I. Dar voz ao professor: as histórias de vida dos professores e o seu desenvolvimento profissional. In: NOVOA, A. (Org.). **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 1992.

HARGREAVES, D. J. **The developmental psychology of music**. Cambridge: Cambridge University Press, 1986.

\_\_\_\_\_. 'Whitin you without you': música, aprendizagem e identidade. In: SIMPÓSIO DE COGNIÇÃO E ARTES MUSICAIS, 1, 2005. Curitiba. **Anais...** Curitiba: Deartes – UFPR, 31 de março a 3 de abril 2005.

HELLER, A. **O cotidiano e a história**. São Paulo: Paz e Terra, 1992.

HENTSCHKE, L.; DEL BEN, L. A aula de música: do planejamento e avaliação à prática educativa. In: \_\_\_\_\_. (Org.). **Ensino de música**: propostas para pensar e agir em sala de aula. São Paulo: Moderna, 2003.

HENTSCHKE, L.; OLIVEIRA, A. A educação musical no Brasil. In: HENTSCHKE, L.(Org.). **Educação musical em países de línguas neolatinas**. Porto Alegre: Ed. da UFRGS, 2000.

ILARI, B. S. (Org.). **Em busca da mente musical**: da percepção à produção. Curitiba: Ed. da UFPR, 2006.

KATER, C. Educação musical na realidade brasileira: informação ou conhecimento? In: ENCONTRO ANUAL da ABEM, 1., 1992, Rio de Janeiro. **Anais...**, Rio de Janeiro, 3 a 7 de agosto 1992. p.115-121. Impressão: CPG- Música/UFRGS.

LANE, S. T. M. Usos e abusos do conceito de representação social. In: SPINK, M. J. (Org.). **O conhecimento no cotidiano**: as representações sociais na perspectiva da psicologia social. São Paulo: Brasiliense, 2004. p.46-58.

LAVILLE, C.; DIONNE, J. **A construção do saber**: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

LOUREIRO, R.; DELLA FONTE, S. S. **Indústria cultural e educação em "Tempos Pós-Modernos"**. Campinas: Papyrus, 2003. (Coleção Papyrus Educação)

OSÓRIO, L. C. **Adolescentes hoje**. Porto Alegre: ARTMED, 1989.

- OUTEIRAL, J. **Adolescer**: estudos revisados sobre adolescência. 2.ed. Rio de Janeiro: Revinter, 2003.
- PELAEZ, N. C. M. **A música do nosso tempo**: etnografia de um universo musical de adolescentes. 2005. 114 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2005.
- PEREIRA DE SÁ, C. Representações sociais: o conceito e o estado atual da teoria. In: SPINK, M. J. (Org.). **O conhecimento no cotidiano**: as representações sociais na perspectiva da psicologia social. São Paulo: Brasiliense, 2004. p.19-45.
- ROCKWELL, E. De huellas, bardas y veredas: una história cotidiana en la escuela. In: \_\_\_\_\_. (Coord.). **La escuela cotidiana**. México: Fondo de Cultura Económica, 1995.
- SLOBODA, J. A. **The musical mind**: the cognitive psychology of music. Oxford: Oxford University Press, 1999.
- SNYDERS, G. **A escola pode ensinar as alegrias da música?** São Paulo: Cortez, 1992.
- SOUZA, J. et al. **O que faz a música na escola**. Porto Alegre: 2002. (Série Estudos)
- SOUZA, J. (Org.). **Música, cotidiano e educação**. Porto Alegre: Programa de Pós-Graduação em Música do Instituto de Artes da UFRGS, 2000.
- SPINK, M. J. (Org.). **O conhecimento no cotidiano**: as representações sociais na perspectiva da psicologia social. São Paulo: Brasiliense, 2004.
- STIFF, K.; BEYER, E. O significado das canções de ninar para adultos e crianças. In: SIMPÓSIO DE COGNIÇÃO E ARTES MUSICAIS, 1., 2005, Curitiba. **Anais...** Curitiba: Deartes – UFPR, 31 de março a 3 de abril 2005.
- SUBTIL, M. J. D. **A apropriação e fruição da música midiática por crianças de quarta-série do ensino fundamental**. 2003. 230 f. Tese (Doutorado em Engenharia de Produção) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2003.
- SWANWICK, K. **A basis for music education**. London: Routledge, 1979.
- \_\_\_\_\_. **Music, mind and education**. London: Routledge, 1988.
- \_\_\_\_\_. **Ensinando música musicalmente**. São Paulo: Moderna, 2003.
- TOURINHO, C. Estruturando currículos saudáveis. In: ENCONTRO ANUAL da ABEM, 1., 1992, Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro, 3 a 7 de agosto 1992. p. 41-46. Impressão: CPG-Música/UFRGS
- TOURINHO, I. Usos e funções da música na escola de 1.º grau. In: **Fundamentos da educação musical**, maio 1993. p.91-133. (Abem, Série Fundamentos, v.1)
- TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

## APÊNDICES

## APÊNDICE A

### TABELAS ESTATÍSTICAS DAS AMOSTRAS POR SÉRIES

TABELA 1 - AMOSTRA DA 5.<sup>a</sup> SÉRIE DA ESCOLA A - JUN 2006

|           | 10 ANOS | 11 ANOS | 12 ANOS | 13 ANOS | TOTAL |
|-----------|---------|---------|---------|---------|-------|
| Feminino  | 2       | 9       | 0       | 1       | 12    |
| Masculino | 6       | 7       | 2       | 1       | 16    |
| TOTAL     | 8       | 16      | 2       | 2       | 28    |

TABELA 2 - AMOSTRA DA 6.<sup>a</sup> SÉRIE DA ESCOLA A - JUN 2006

|           | 10 ANOS | 11 ANOS | 12 ANOS | 13 ANOS | 14 ANOS | TOTAL |
|-----------|---------|---------|---------|---------|---------|-------|
| Feminino  | 1       | 4       | 3       | 3       | 2       | 13    |
| Masculino | 0       | 4       | 7       | 3       | 1       | 15    |
| TOTAL     | 1       | 8       | 10      | 6       | 3       | 28    |

TABELA 3 - AMOSTRA DA 7.<sup>a</sup> SÉRIE DA ESCOLA A - JUN 2006

|           | 12 ANOS | 13 ANOS | 14 ANOS | 15 ANOS | 16 ANOS | TOTAL |
|-----------|---------|---------|---------|---------|---------|-------|
| Feminino  | 7       | 11      | 0       | 0       | 1       | 19    |
| Masculino | 2       | 9       | 0       | 3       | 0       | 14    |
| TOTAL     | 9       | 20      | 0       | 3       | 1       | 33    |

TABELA 4 - AMOSTRA DA 8.<sup>a</sup> SÉRIE DA ESCOLA A - JUN 2006

|           | 13 ANOS | 14 ANOS | 15 ANOS | 16 ANOS | TOTAL |
|-----------|---------|---------|---------|---------|-------|
| Feminino  | 11      | 3       | 1       | 0       | 15    |
| Masculino | 4       | 5       | 2       | 1       | 12    |
| TOTAL     | 15      | 8       | 3       | 1       | 27    |

TABELA 5 - AMOSTRA DA 5.<sup>a</sup> SÉRIE DA ESCOLA B - JUN 2006

|           | 10 ANOS | 11 ANOS | 12 ANOS | 13 ANOS | TOTAL |
|-----------|---------|---------|---------|---------|-------|
| Feminino  | 9       | 5       | 2       | 0       | 16    |
| Masculino | 3       | 8       | 4       | 2       | 17    |
| TOTAL     | 12      | 13      | 6       | 2       | 33    |

TABELA 6 - AMOSTRA DA 6.<sup>a</sup> SÉRIE DA ESCOLA B - JUN 2006

|           | 11 ANOS | 12 ANOS | 13 ANOS | 14 ANOS | 15 ANOS | TOTAL |
|-----------|---------|---------|---------|---------|---------|-------|
| Feminino  | 3       | 6       | 0       | 4       | 0       | 13    |
| Masculino | 4       | 4       | 0       | 0       | 1       | 9     |
| TOTAL     | 7       | 10      | 0       | 4       | 1       | 22    |

TABELA 7 - AMOSTRA DA 7.ª SÉRIE DA ESCOLA B - JUN 2006

|           | 12 ANOS | 13 ANOS | 14 ANOS | 15 ANOS | 17 ANOS | S/R | TOTAL |
|-----------|---------|---------|---------|---------|---------|-----|-------|
| Feminino  | 2       | 7       | 3       | 1       | 1       | 0   | 14    |
| Masculino | 5       | 2       | 3       | 2       | 1       | 1   | 14    |
| TOTAL     | 7       | 9       | 6       | 3       | 2       | 1   | 28    |

TABELA 8 - AMOSTRA DA 8.ª SÉRIE DA ESCOLA B - JUN 2006

|           | 13 ANOS | 14 ANOS | 15 ANOS | 16 ANOS | S/R | TOTAL |
|-----------|---------|---------|---------|---------|-----|-------|
| Feminino  | 3       | 3       | 2       | 1       | 0   | 9     |
| Masculino | 2       | 13      | 0       | 0       | 2   | 17    |
| TOTAL     | 5       | 16      | 2       | 1       | 2   | 26    |

TABELA 9 - TOTAL DA AMOSTRA DA 5.ª SÉRIE - JUN 2006

|           | 10 ANOS | 11 ANOS | 12 ANOS | 13 ANOS | TOTAL |
|-----------|---------|---------|---------|---------|-------|
| Feminino  | 11      | 14      | 2       | 1       | 28    |
| Masculino | 9       | 15      | 6       | 3       | 33    |
| TOTAL     | 20      | 29      | 8       | 4       | 61    |

TABELA 10 - TOTAL DA AMOSTRA DA 6.ª SÉRIE - JUN 2006

|           | 10 ANOS | 11 ANOS | 12 ANOS | 13 ANOS | 14 ANOS | 15 ANOS | TOTAL |
|-----------|---------|---------|---------|---------|---------|---------|-------|
| Feminino  | 1       | 7       | 9       | 3       | 6       | 0       | 26    |
| Masculino | 0       | 8       | 11      | 3       | 1       | 1       | 24    |
| TOTAL     | 1       | 15      | 20      | 6       | 7       | 1       | 50    |

TABELA 11 - TOTAL DA AMOSTRA DA 7.ª SÉRIE - JUN 2006

|           | 12 ANOS | 13 ANOS | 14 ANOS | 15 ANOS | 16 ANOS | 17 ANOS | S/R | TOTAL |
|-----------|---------|---------|---------|---------|---------|---------|-----|-------|
| Feminino  | 2       | 18      | 3       | 1       | 1       | 1       | 0   | 23    |
| Masculino | 5       | 11      | 3       | 5       | 0       | 1       | 1   | 28    |
| TOTAL     | 7       | 29      | 6       | 6       | 1       | 2       | 1   | 61    |

TABELA 12 - TOTAL DA AMOSTRA DA 8.ª SÉRIE - JUN 2006

|           | 13 ANOS | 14 ANOS | 15 ANOS | 16 ANOS | S/R | TOTAL |
|-----------|---------|---------|---------|---------|-----|-------|
| Feminino  | 14      | 6       | 3       | 1       | 0   | 24    |
| Masculino | 6       | 18      | 2       | 1       | 2   | 29    |
| TOTAL     | 20      | 24      | 5       | 2       | 2   | 53    |

**APÊNDICE B**  
**QUESTIONÁRIO 1**

Série: \_\_\_\_\_ Sexo: \_\_\_\_\_ Idade: \_\_\_\_\_

1. Você tem ou já teve aulas de música?

( ) Sim      Onde? \_\_\_\_\_

2. Gosta de ouvir música?

( ) Sim      ( ) Não

3. Por que você gosta de ouvir música?

4. Qual é a sua música preferida?

5. Quantas vezes você a escuta?

6. Escreva o que sabe sobre ela: nome, conjunto, cantores, instrumentos, estilo.

7. Por que gosta dela?

8. Como, onde, com quem você conheceu a sua música preferida?

9. Sua música preferida é cantada ou só instrumental? Se for cantada, em que língua?

10. Do que fala a letra da sua música preferida?

11. Em que você pensa quando ouve sua música preferida?

12. Gosta de ouvir música sozinho ou com outras pessoas? Com quem e onde?

13. As músicas que você mais ouve são:

( ) As mesmas que meus amigos ouvem.

Quais amigos? \_\_\_\_\_

( ) Quase sempre as mesmas que meus amigos ouvem.

Quais amigos? \_\_\_\_\_

( ) Diferentes das que meus amigos ouvem.

Quais amigos? \_\_\_\_\_

14. Gostaria de ter aulas de música em sua escola?  
( ) Sim      ( ) Não
15. Que tipo de músicas gostaria de estudar em sua escola?
16. De que tipo de música você não gosta e por quê?
17. Gostaria de dizer mais alguma coisa? Use o verso da folha.

**APÊNDICE C**  
**QUESTIONÁRIO 2**

Série: \_\_\_\_\_ Sexo: \_\_\_\_\_ Idade: \_\_\_\_\_

1. Você tem ou já teve aulas de música?

( ) Sim      Onde? \_\_\_\_\_

2. Gosta de ouvir música?

( ) Sim      ( ) Não

3. Por que você gosta de ouvir música?

4. Qual é a sua música preferida?

5. Quantas vezes você a escuta?

6. Escreva o que sabe sobre ela: nome, conjunto, cantores, instrumentos, estilo.

7. Por que gosta dela?

8. Como, onde, com quem você conheceu a sua música preferida?

9. Sua música preferida é cantada ou só instrumental? Se for cantada, em que língua?

10. Do que fala a letra da sua música preferida?

11. Em que você pensa quando ouve sua música preferida?

12. Gosta de ouvir música sozinho ou com outras pessoas? Com quem e onde?

13. As músicas que você mais ouve são:

( ) As mesmas que meus amigos ouvem.

Quais amigos? \_\_\_\_\_

( ) Quase sempre as mesmas que meus amigos ouvem.

Quais amigos? \_\_\_\_\_

( ) Diferentes das que meus amigos ouvem.

Quais amigos? \_\_\_\_\_

14. Gostaria de ter aulas de música em sua escola? Por quê?  
( ) Sim      ( ) Não
15. Que tipo de músicas gostaria de estudar em sua escola?
16. De que tipo de música você não gosta e por quê?
17. Como você imagina que deveriam ser as aulas de música?
18. Gostaria de dizer mais alguma coisa? Use o verso da folha.