

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL  
INSTITUTO DE ARTES  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA

## **AULA DE MÚSICA E ESCOLA: concepções e expectativas de alunos do Ensino Médio**



CRISTINA BERTONI DOS SANTOS

Porto Alegre  
2009

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL  
INSTITUTO DE ARTES  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA

# **AULA DE MÚSICA E ESCOLA: concepções e expectativas de alunos do Ensino Médio**

Dissertação de Mestrado submetida como requisito parcial para obtenção de título de Mestre em Música, Área de Concentração Educação Musical.  
Orientadora: Profa. Dra. Luciana Marta Del Ben

CRISTINA BERTONI DOS SANTOS

Porto Alegre  
2009

Aos meus alunos

## Agradecimentos

À Clara, minha filha, e ao Marcelo, meu marido, meus dois amores.  
Ao Bobi e à Raja, meus companheiros.  
À Mônica, minha mãe, e à Vera Lúcia, minha irmã, que sintonizaram com meus pensamentos e participaram na construção deste trabalho.  
À Anamaria e à Suzana, minhas irmãs, que, assim como a Mônica e a Vera Lúcia, me auxiliam na condução e organização da vida.  
Ao Rui, meu pai, e novamente à Mônica, minha mãe, que são minhas referências para a vida.  
À minha tia Yara e meus primos Maria Luisa e Antônio, que são também parte dos meus momentos importantes.  
À Florência, Natália, Vitória, Moniquinha, Gabriel, Denise, Francisco, Marlucci, Jorge e Glauco, que são parte da minha família  
À Marjori, minha querida amiga, pela revisão ortográfica deste trabalho.  
Às minhas colegas do Pós, Lílian, Cíntia, Leila, Miriam, Cassiana, Andréia, Hirlândia, Delmary, Juliana e ao colega Alexandre, meu pares.  
Às queridas professoras Jusamara Souza e Maria Cecília Torres.  
À Luciana Del Ben, minha orientadora, pela condução deste trabalho e principalmente pelos momentos de apoio, que me fizeram sentir confiante e ser ativa durante todo o processo.  
A todos os professores e funcionários do Instituto de Artes e do Programa de Pós-Graduação em Música.  
Aos meus alunos, em especial àqueles que participaram desta pesquisa.  
E, por fim, à Universidade Federal do Rio Grande do Sul, uma universidade pública e gratuita que me proporcionou uma formação de qualidade.

## RESUMO

Este trabalho teve como objetivo compreender as relações que permeiam as concepções e expectativas de alunos do Ensino Médio a respeito da aula de música na escola. Os objetivos específicos procuram examinar suas concepções e os significados atribuídos à escola e à aula de um modo geral, à música, aos processos de ensino e aprendizagem em música e à aula de música na escola. Para tanto, parto de uma revisão de literatura no sentido de conhecer estudos que tratam das diferentes concepções de juventude, das relações entre os jovens e a música, dos sentidos atribuídos pelos jovens à escola, e de alguns estudos acerca das renovações propostas na legislação em vigor no Brasil para o Ensino Médio, frente à situação que se evidencia na realidade das escolas. A seguir, aponto os elementos elaborados por Bernard Charlot (2000) para “uma teoria da relação com o saber”, e enfoco alguns termos e conceitos utilizados pelo autor, que permeiam a análise dos dados da pesquisa. Na metodologia trago o método de grupo de discussão e discorro a respeito da escolha dos participantes e da formação dos grupos, dos procedimentos de coleta dos dados e dos procedimentos de análise dos dados. As falas dos alunos são analisadas sob a perspectiva de Bernard Charlot no que diz respeito às relações de identidade, às relações sociais e às relações epistêmicas. A análise é organizada em subcapítulos, nos quais busco compreender as relações que envolvem as concepções e os significados atribuídos pelos alunos do Ensino Médio à escola, à aula, à música, à aula de música da escola e ao ensino e à aprendizagem em música. A identificação e a distinção dessas relações me permitiram perceber que a música tem sentido para os alunos e que a aula de música na escola é reconhecida como um espaço/momento de aprendizagens específicas relacionadas à música, e contribui para aprendizagens que levam ao desenvolvimento do sujeito no sentido amplo.

**Palavras-chave:** educação musical escolar; música e ensino médio; jovens e música

## ABSTRACT

This work aimed at to understand the relations that underlie students' conceptions of, and their expectations to, the school music class. More specifically, it aimed to examine the students' conceptions and the meanings attributed to the school and to the class in general, to music, to the processes of music teaching and learning music and to the school music class. I started by reviewing the literature in order to understand the studies done about the different conceptions of youth, the relationships the youths establish with music, the meanings the students attribute to the school and, finally, some studies about that discuss proposed renewals in the legislation in force in Brazil for the secondary education, facing the situation that shows up in the reality of the schools. After that, I point out the elements elaborated by Bernard Charlot (2000) about the "theory of the relation with knowledge" and I focus on some terms and concepts elaborated by the author that will guide the data analysis. The research methodology presents the method of group discussion, the process of choosing the participants and of the formation of the groups, the procedures of data collection and the procedures of data analysis. The speeches of the students are analyzed under the perspective of Bernard Charlot in what concerns the relations of identity, the social relations and the epistemic relations. The analysis is organized in subchapters, aiming to understand the relations that involve the conceptions and the meanings attributed by the students of the secondary education to the school, the class, music, the music class and the processes of music teaching and learning. The identification of those relations allowed me to perceive that music has a meaning to the students and that school music class is recognized as a distinct space to learn music that also contributes to the students' development in a broad sense.

**Keywords:** school music education; music and secondary education; youth and music.

## Sumário

<b>Introdução.....</b>	<b>8</b>
<b>1. Jovens, música e escola .....</b>	<b>11</b>
1.2. Os jovens e a música .....	14
1.3. Os jovens na escola.....	18
1.4. Os jovens no Ensino Médio.....	22
<b>2. Da relação com o saber, segundo Bernard Charlot .....</b>	<b>27</b>
2.1. Definição dos conceitos: mobilização, atividade e sentido .....	31
2.2. O saber .....	32
2.3. As figuras do aprender .....	34
2.4. Tipos de relação .....	36
2.4.1. A relação epistêmica.....	36
2.4.2. A relação de identidade .....	37
2.4.3. A relação social.....	37
2.5. Relação com o saber e o desejo de aprender e saber .....	38
<b>3. Metodologia da pesquisa .....</b>	<b>40</b>
3.1. O método: grupos de discussão.....	40
3.2. A escolha dos participantes e a formação dos grupos .....	42
3.3. Procedimentos de coleta dos dados .....	48
3.4. Procedimentos de análise dos dados.....	50
<b>4. Da relação com a aula de música na escola .....</b>	<b>54</b>
4.1. A escola – “Se não for esse lugar, vai ser onde?” .....	54
4.2. Aula – “Onde tem alunos e professores” .....	63
4.3. A relação com a música – “Música é tudo”.....	70
4.4. A música e as figuras do aprender – “De tudo um pouco” .....	77
4.4.1. Objetos-saberes.....	77
4.4.2. Objetos cujo uso deve ser aprendido .....	79
4.4.3. Atividades .....	80
4.4.4. Dispositivos relacionais .....	83
4.5. Processos de ensino e aprendizagem em música – “Assim, tentar fazer ele ir evoluindo aos poucos” .....	84
4.6. A aula de música da escola e as expectativas – “É, eu pensava que flauta era só soprar”.....	89
4.7. A importância da aula de música na escola – “Eu dou valor”.....	96
<b>Considerações finais .....</b>	<b>100</b>
<b>Referências .....</b>	<b>105</b>
<b>Apêndices.....</b>	<b>109</b>

## INTRODUÇÃO

Atuo como professora de música no Colégio Estadual Júlio de Castilhos, uma escola de Ensino Médio da Rede de Escolas Estaduais do Rio Grande do Sul. Trabalho com alunos que estão na faixa etária que vai dos 14 aos 23 anos.

- A senhora tá cansada, né, professora?
- É, tenho trabalhado bastante e hoje é sexta... a semana tá acabando... não consigo disfarçar o cansaço.
- Pois é, profe, a senhora convive com a música a semana inteira. Pra senhora, esta é só mais uma aula e, pra nós, esta é a *nossa* aula de música...

Esta é uma das falas desses alunos, dentre muitas outras que ocorrem no dia a dia da minha sala de aula. Inicialmente, ressalto a generosidade do aluno evidenciada pelo modo como me senti estimulada para dar início ao trabalho daquele dia, que começava às sete horas e trinta minutos de uma manhã de sexta-feira. Depois da aula, quando saía da escola, pude pensar sobre o significado daquela observação, sobre o que a mesma representava para mim, para o aluno que falou, e para os demais alunos, que, ao ouvirem o colega, acenaram com a cabeça, concordando, aparentemente, com o que havia sido dito.

Naquela ocasião, meu pensamento oscilou em duas direções: uma que me levou a refletir sobre o meu cansaço, que se evidenciara a ponto de chamar a atenção do aluno, e que me fez pensar na minha aparência; outra, que me levou a refletir sobre o sentido da aula de música para aqueles alunos, agentes do processo de aprendizagem musical no meio escolar, e, principalmente, para aquele que havia se manifestado.

Sua fala me possibilitou concluir que ele tinha uma expectativa sobre o que poderia ocorrer na aula de música. Imaginei que nela estivessem implícitas as idéias do aluno sobre o espaço da sala de aula, sobre o tempo destinado à aula de música, sobre o professor e a intensidade da sua relação com a música, sobre as suas próprias relações com a música e sobre os fatores que envolvem a instituição escolar.

Relato essa experiência para esclarecer que as origens dos questionamentos que me levaram a desenvolver a presente dissertação relacionam-se intimamente



com a concepção do aluno como agente do processo de aprendizagem musical no meio escolar. É nesse sentido que questiono como os alunos do ensino médio se relacionam com a aula de música, nos aspectos que envolvem seus conhecimentos de música, suas expectativas, os tipos de atividades que esperam realizar e os conhecimentos que buscam aprender.

A partir desses questionamentos, defini como objetivo desta pesquisa compreender as relações que permeiam as concepções e expectativas de alunos do Ensino Médio a respeito da aula de música na escola. Os objetivos específicos procuram examinar suas concepções e os significados atribuídos à escola e à aula de um modo geral, à música, aos processos de ensino e aprendizagem em música, e à aula de música da escola.

Desta forma, a reflexão a respeito das manifestações dos alunos sobre a aula de música e suas expectativas do que poderá ocorrer na sala de aula têm sido, para mim, uma atividade frequente e parte das relações que se estabelecem, principalmente, quando estou na aula com os alunos.

Esses alunos têm em comum a condição de juventude, suas relações com a música e a situação de frequência no Ensino Médio, e é nesse sentido que busquei saber, na literatura especializada, a respeito dos conceitos de juventude e de trabalhos que investigam os jovens e suas relações com a música, os jovens e os significados da escola, e a situação atual do Ensino Médio.

No primeiro capítulo desta dissertação, apresento uma revisão da literatura que trata de diferentes concepções de juventude, das relações entre o jovem e a música, dos sentidos atribuídos pelos jovens à escola, e de alguns estudos acerca das renovações propostas na legislação em vigor no Brasil para o Ensino Médio, frente à situação que se evidencia na realidade das escolas.

No segundo capítulo, apresento elementos elaborados por Bernard Charlot (2000) para “uma teoria da relação com o saber”, e enfoco alguns termos e conceitos usados pelo autor, que permeiam a análise dos dados coletados na pesquisa.

No terceiro capítulo, apresento a metodologia de pesquisa. O método escolhido foi o de grupos de discussão, com base em autores como Weller (2006), Gallego (2002) e Flick (2004). Apresento, num primeiro momento, o processo de escolha dos participantes e de formação dos grupos; a seguir, descrevo os

procedimentos de coleta dos dados, incluindo a elaboração dos tópicos-guias; e encerro com a descrição dos procedimentos de análise dos dados.

No quarto capítulo, apresento a análise dos dados propriamente dita, organizada em sete subcapítulos, por meio dos quais busco compreender as relações que envolvem as concepções e os significados atribuídos pelos alunos do Ensino Médio à escola, à aula, à música, à aula de música da escola, ao ensino e à aprendizagem em música.

Nas considerações finais, avalio os resultados das relações evidenciadas na pesquisa. Assim, espero contribuir para as reflexões acerca da presença da música na escola, mais especificamente no Ensino Médio, tanto no que se refere aos aspectos que envolvem os alunos e suas relações com a música e com a escola, quanto aos aspectos que envolvem as ações e as propostas pedagógicas em música na escola.

Embora as relações dos jovens com a música sejam amplamente investigadas, sabe-se pouco a respeito das relações dos jovens com a aula de música da escola. Neste sentido, este estudo configura-se como um diagnóstico a respeito das relações de alunos de ensino médio com a aula de música da escola, constituindo-se como uma primeira aproximação que, espero, poderá servir como ponto de partida para estudos posteriores.

# 1. JOVENS, MÚSICA E ESCOLA

## 1.1. A juventude plural

<sup>1</sup>Os conceitos de adolescência e juventude correspondem a uma construção social, histórica, cultural e relacional, que através de diferentes épocas e processos históricos e sociais vieram adquirindo denotações e delimitações diferentes (LEÓN, 2005, p.10).

León (2005) chama atenção para um notável desenvolvimento dos estudos em torno da conceituação das noções de adolescência e juventude, nas duas últimas décadas, na América Latina, tanto na perspectiva das ações das políticas públicas, quanto do ponto de vista analítico das concepções.

Abramo (2005, p.20) destaca que, sobre o tema das políticas de juventude, a literatura latino-americana tem consolidada uma classificação de diferentes concepções sobre a juventude. Essas concepções coexistem e, “por vezes, competem entre si nos diferentes campos que compõem a arena múltipla de ações dirigidas à juventude” na atual conjuntura. A possibilidade de diferentes conceitos de juventude requer uma definição do termo por parte do pesquisador que pretende utilizá-lo.

Para Pais (1993, p. 37) em seu estudo sobre as culturas juvenis, “a juventude deve ser olhada não apenas na sua aparente *unidade*, mas, também na sua *diversidade*”. O autor admite não existir um conceito único de juventude que envolva os “diferentes campos semânticos que lhe aparecem associados”, o que gera diferentes modos de olhar a juventude e, portanto, diferentes teorias.

Ao agrupar essas teorias, Pais (ibid, p. 44) divide-as em duas correntes: a corrente geracional e a corrente classista. Na primeira, a juventude é entendida no sentido de *fase de vida* na qual “a reprodução se restringe à análise da conservação ou sedimentação (ou não) das formas e conteúdos das relações sociais entre gerações”. Na segunda, “a reprodução social é fundamentalmente vista em termos de reprodução das classes sociais”.

---

<sup>1</sup> Em todas as citações desta pesquisa foi mantida a ortografia que foi utilizada pelos autores.

Dayrell (2005, p. 22), que busca compreender os “jovens *rappers* e *funkeiros* em suas práticas diárias”, constrói uma noção de juventude “na ótica da diversidade, considerando o contexto de classe por meio da origem social” e, ainda, “os diferentes sistemas de interações sociais e simbólicas que interferem na trajetória social do jovem”.

Groppo (2000, p.8) observa que “a juventude é uma concepção, representação ou criação simbólica, fabricada pelos grupos sociais ou pelos próprios indivíduos tidos como jovens, para significar uma série de comportamentos a ela atribuídos”. O autor observa que, na sociologia da juventude, as definições do seu objeto se dividem em dois critérios que não se conciliam. São eles, o etário e o sócio-cultural. O critério etário é enfatizado quanto à sua relatividade, pois “o jovem e seu comportamento muda de acordo com a classe social, o grupo étnico, a nacionalidade, o gênero, o contexto histórico, nacional, regional, etc.” (ibid, p. 10).

Groppo (ibid, p. 12) opta pelo uso da “categoria social juventude” e considera que esta tem significativa importância para o entendimento de diversas categorias das sociedades modernas, seu funcionamento e suas transformações. O autor complementa afirmando que “acompanhar os significados e vivências sociais da juventude é um recurso iluminador para o entendimento das metamorfoses da modernidade em diversos aspectos”, como o cultural, de lazer, de mercado, das relações cotidianas, da política, entre outros. O autor reconhece que, no âmbito das instituições modernas como a escola, o estado, o direito e o mundo do trabalho industrial, são consideradas as faixas etárias e a institucionalização do curso da vida.

Freitas (2005) considera que a juventude pode ser desenvolvida a partir de diversos pontos de partida, como faixa etária, período de vida – o que Groppo (2000, p. 13) entende como “um período de transição da fase de ingresso na sociedade para a maturidade” – um contingente populacional, uma categoria social, uma geração.

Os diversos autores aqui mencionados (GROPPO, 2000; ABRAMO, 2005; FREITAS, 2005; LEÓN, 2005) apontam que os termos utilizados para designar a fase que separa a infância da maturidade (fase adulta) são juventude, adolescência e puberdade. Juventude, segundo Groppo (2000), é um termo usado pela sociologia, quando trata do período que ocorre entre as funções sociais da infância e as funções sociais do adulto. Já o termo adolescência, ainda segundo Groppo (ibid, p.

14), é um termo criado pela psicologia, pela psicanálise e pela pedagogia, que se refere “a mudanças na personalidade, na mente ou no comportamento do indivíduo que se torna adulto”.

Puberdade é uma concepção criada pelas ciências médicas que se refere à fase de transformações no corpo do indivíduo que, de criança, se torna maduro. Os termos adolescência e juventude aparecem ainda, segundo Groppo (ibid, p. 14), unidos pelas ciências sociais como “fases sucessivas do desenvolvimento individual”, no qual a adolescência se encontra próxima da infância, e a juventude, próxima da maturidade.

Singer (2005, p. 27) opta pela faixa etária como uma categoria de análise da juventude e utiliza o termo “coorte”, que consiste na delimitação de uma determinada faixa etária, compreendendo pessoas que nasceram em um mesmo momento histórico, “fadadas a passar a vida juntas, atravessando as mesmas vicissitudes políticas e econômicas”. Para o autor, “o mundo em que vive a atual coorte de jovens é o resultado de uma evolução histórica que as coortes de seus pais e avós constituíram” (ibid, p.28).

O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) é apontado por Freitas (2005, p.7) como uma legislação resultante da luta pela exigência de cuidados e proteção especiais a essa fase da vida. A autora afirma que essa luta “avança profundamente a compreensão sobre as crianças e adolescentes, como sujeitos de direitos, e estabelece direitos singulares da adolescência compreendida como a faixa etária que vai dos 12 aos 18 anos de idade”.

“A adolescência, tanto pelo estado como por entidades da sociedade civil” (Abramo, 2005, p.24), é considerada até a idade de 18 anos. Para além dessa idade, as pessoas são denominadas de jovens. A concepção de adolescência utilizada pela psicologia ou pela psicanálise, ou ainda pela pedagogia, conforme aponta Groppo (2000), é relativa às mudanças na mente ou no comportamento do indivíduo e a uma fase que requer cuidados e proteção, segundo o ECA.

Segundo Abramo (2005, p.25), as iniciativas desenvolvidas pelas organizações não governamentais (ONGs) trouxeram “para o campo da ação dirigida a jovens a compreensão da produção social dos problemas que os afetam e a necessidade de tratá-los como sujeitos de direitos”, mas encontra-se “dificuldades de tratar o público jovem com uma ótica diferenciada em relação às crianças, sem

conseguir lidar com a demanda de autonomia e participação, e com outros elementos de conflito, mais acentuadas na condição juvenil”.

Como a literatura indica, existem diferentes categorias que sinalizam as perspectivas pelas quais a juventude pode ser considerada nas diversas etapas que separam a fase da infância da fase adulta. Assim, quando penso no perfil do aluno que frequenta a escola, reconheço a diversidade seja nos aspectos social, de gênero, de idade, de etnias, de gostos, de opiniões e idéias.

Num determinado ano, vejo um aluno que veste roupas pretas, com espinhas no rosto, cabelos compridos, isolado no pátio; no ano seguinte, vejo o mesmo aluno, de camisa xadrez e calça de brim, cabelos curtos, andando de mãos dadas com a namorada pelos corredores da escola. As transformações desses alunos são facilmente percebidas e, mesmo que eles estejam em diferentes momentos da juventude, convivem entre si, trocam opiniões, ocupam os mesmos espaços e frequentam as mesmas turmas.

Nesse sentido, considere os jovens, alunos do Ensino Médio, como sujeitos que são diferentes por suas individualidades e características pessoais, mas que, por outro lado, assemelham-se pelas relações sociais e pela condição que os coloca na escola, como alunos em confronto com a necessidade de aprender.

## **1.2. Os jovens e a música**

Entre as relações que os jovens estabelecem, a relação com a música é intensa e tem sido amplamente investigada por pesquisadores de diversas áreas. Na área de educação musical, destaco o trabalho de Schmeling (2005, p. 3), que investigou os processos de ensino e aprendizagem dos jovens, nas relações entre o repertório que ouvem por meio das mídias eletrônicas e suas práticas de canto. Durante sua pesquisa, a autora indica que “a música apresenta-se no dia-a-dia dos adolescentes como um elemento onipresente” e destaca a fala de um de seus entrevistados: “Quanto à música, eu te dou 100% de certeza que eu passo o dia inteiro [com música]”.

Arroyo (2005, p. 1) realizou sua pesquisa com adolescentes na escola, num estudo com procedimentos etnográficos, buscando compreender a relação desses

adolescentes com a música popular, com o intuito de “contribuir com subsídios à elaboração de propostas locais de ensino e aprendizagem escolares de música”. Em sua coleta de dados, a autora aponta que “quando perguntados se gostam de ouvir música 87,5% [dos alunos] escreveram que *sim*”.

O estudo de Hentschke et al. (2001) investigou os processos de ensino e de aprendizagem musical de jovens em uma banda de *rock*, constituída fora do contexto escolar, indicando que é a partir das músicas que ouvem nas suas rádios preferidas que esses jovens constroem seu repertório. Essa pesquisa nos sugere que a música faz parte do cotidiano dos jovens investigados e que, por meio dela, relacionam-se, partilham experiências e conhecimentos e desenvolvem seus processos de ensino e aprendizagem musical.

Os estudos também mostram que esses processos de ensino e aprendizagem musical envolvem várias dimensões da vida dos alunos. Para os jovens de um grupo de rap, investigados por Fialho (2004, p.3), a música “vai além do significado atribuído a ela, como por exemplo, o do entretenimento”. Segundo a autora, no contexto de violência, discriminação, tráfico, situações precárias de moradia, educação e saúde, “a música surge como alternativa de vida. Por meio dela esses jovens expressam suas indignações, fazem denúncias, narram suas experiências, reivindicam melhorias, transmitem informações para a comunidade e sentem-se parte de um todo” (ibid, p. 5).

Kleber (2008, p.233) aponta em sua pesquisa em duas ONGs, que têm o foco de interesse voltado para o trabalho com jovens e adolescentes, que as atividades voltadas para a prática musical, nesses espaços, são favoráveis “para a transformação social de grupos e indivíduos, principalmente se considerarmos os padrões socioculturais nas práticas musicais presentes no cotidiano dos alunos”.

De modo semelhante, Muller (2000, p. 174), que investigou o significado da música para crianças e jovens em situação de rua de uma escola de Porto Alegre, afirma que a música é uma via de acesso significativa entre esses jovens e a escola. A autora destaca que a música “integrava um contexto de valorização da diversidade de saberes como mais uma linguagem que possibilitava o autoconhecimento, o desenvolvimento e a expressividade dos alunos”.

A música também participa da construção da identidade dos jovens, em suas múltiplas dimensões. Silva (2004), por exemplo, investigou as escolhas musicais de meninos e meninas no contexto da escola, buscando refletir sobre essas escolhas e

seu imbricamento com a construção da identidade de gênero. Em sua pesquisa a respeito do que os jovens pensam e fazem com as músicas que consomem, Silva (2008) aponta que as escolhas musicais dos jovens são parte de um fenômeno mais complexo e envolvem, além do aspecto “estético ou valorativo musical”, a construção da identidade que requer, muitas vezes, movimentos de reflexão que lhes permitam mudar, repensar e trocar suas escolhas.

Bozzetto (2008, p. 6) investigou as diferentes formas dos jovens se relacionarem com a música a partir do uso dos aparelhos celulares. Por meio de documentos de informação, tais como jornais, propagandas e reportagens, a autora constatou que “os jovens aprendem com essa tecnologia a manusear, escolher, compartilhar com seus pares e tornar públicas suas identidades musicais”.

A tecnologia tem sido um dos meios que propicia diferentes modos de vivências musicais dos jovens. Com o objetivo de discutir o funcionamento do *podcast* para a geração jovem, que chama de geração “letrada digitalmente”, Gohn (2008) aponta que “o *podcast* faz parte de um conjunto de novas tecnologias que estão disponíveis para os processos de ensino e aprendizagem em música”. Isso, segundo o autor, contribui para a valorização de projetos “mais instigantes do que o modelo tradicional de ensino e avaliação por provas”.

Lorenzi (2008) apresenta sua pesquisa-ação com adolescentes em uma escola pública e aponta que a partir da composição musical coletiva dos alunos e registro dos resultados, o fazer musical assume um caráter diferenciado, revelando, “em diferentes níveis de profundidade, a identidade musical dos adolescentes” e, ainda, suas “percepções, compreensões musicais e formas próprias de compor construídas a partir da gama de inter-relações coletivas”.

Na área da educação, destaco a pesquisa de Dayrell (2005), que realizou um estudo sobre o *rap* e o *funk* na socialização da juventude. Esse trabalho se situa na vertente dos estudos sobre juventude e educação, e analisa as relações entre os jovens, a cultura e a música, buscando compreender como os jovens elaboram suas vivências em torno de um determinado estilo musical, consideradas as implicações dessas vivências nas suas formas de sociabilidade e na atribuição de significado, bem como o seu reflexo nos projetos de vida que elaboram.

Para Dayrell (ibid, p. 292), a música é a atividade que mais envolve e mobiliza os jovens, sendo que “o grupo musical é um dos poucos espaços de construção de uma auto-estima, possibilitando-lhes identidades positivas”.



O estilo se coloca como um dos poucos espaços onde podem exercer o direito às escolhas, constituindo, para grande parte deles, um modo de vida. Mesmo com abrangências diferenciadas, o rap e o funk significam uma referência na elaboração e vivência da condição juvenil, dando um sentido a uma vida sem sentido. (DAYRELL, 2005, p.291)

Na área da antropologia, Hikiji (2006, p. 172) apresenta sua análise sobre os sentidos da prática musical entre crianças e jovens participantes do Projeto Guri, um projeto governamental de ensino musical em São Paulo. Em sua pesquisa, o movimento “se dá entre a percepção da música como ação ocupacional boa para ‘matar tempo’ e sua descoberta como algo que preenche e atribui sentido à vida”.

O Ensino Médio foi lócus de investigações na área de Educação Musical. A pesquisa de Rabaioli (2005) buscou identificar e analisar quais práticas musicais os estudantes desse nível de ensino desenvolvem no seu dia a dia extraescolar e que características essas práticas têm em contextos sociais diferenciados, identificando, em sua análise preliminar dos dados, que o gênero musical mais praticado pelos respondentes é o popular, tanto por meio de práticas de apreciação quanto de composição ou de execução.

Wille (2003) buscou compreender como os adolescentes, estudantes do primeiro ano do Ensino Médio, em uma escola da rede pública, articulam conhecimentos musicais adquiridos na escola com suas práticas realizadas fora da escola, em atividades não formais e informais. Os adolescentes revelaram, segundo a autora “a necessidade de que o ensino formal proporcionasse não somente a transmissão de conhecimentos hierarquizados, muitas vezes teóricos e não práticos” (ibid, 2003), mas o incentivo das capacidades que lhes permitam agir e pensar de forma criativa.

Arroyo (2007, p. 22), em artigo que traz os resultados de sua pesquisa *A escola e a interação de adolescentes e música popular: Estudos críticos analisados sob a perspectiva sociomusical da interação humano-música*, aponta para a necessidade de transformação da escola no sentido de articular seus objetivos e ações a partir do jovem “nas suas múltiplas constituições; que ele seja visto como jovem e não simplesmente como aluno” (ibid, p. 22). A autora chama a atenção para a “reconhecida crise da escola”, que está na “perda da eficácia socializadora dessa instituição na sociedade atual, com outras instâncias sociais exercendo esse papel

tais como os meios de comunicação e as práticas auto-socializadoras dos jovens” (ibid, 2007, p.32).

A seguir, destaco trabalhos que investigaram os jovens e suas relações com a escola de modo geral, com o intuito de conhecer o que a literatura especializada tem discutido a respeito dos significados atribuídos à escola pelos alunos.

### 1.3. Os jovens na escola

Da produção acadêmica da área de educação entre os anos de 1980 e 1998, destaco um apanhado, realizado por Dayrell no ano de 2002, que analisa a relação dos jovens alunos com a escola, buscando compreender como a questão da juventude vem sendo tematizada pelos pesquisadores.

No capítulo *Juventude e Escola*, o autor apresenta um levantamento de quarenta e cinco dissertações e cinco teses, a maioria com foco na escola, analisando-as sob o ponto vista dos alunos, que foi “apreendido através das mais diferentes expressões, como seus discursos, suas concepções, seus comportamentos e atitudes” (Dayrell, 2002, p.67). Dayrell (2002) destaca que, nessas dissertações e teses, os pesquisadores privilegiam o aluno como ator que irá fornecer elementos para a reflexão sobre a instituição escolar. Destaca, ainda, a tendência das pesquisas em buscar compreender o pensamento dos alunos, principalmente sobre as formas institucionais dos processos educativos.

Segundo Sposito:

Ao que tudo indica estaria ocorrendo um padrão de esgotamento das análises sobre a escola no Brasil que privilegiam apenas a experiência pedagógica e os mecanismos presentes na distribuição do conhecimento escolar, sem levar em conta outras dimensões e práticas sociais em que está mergulhado o sujeito, aspectos cruciais a apontar os limites da ação socializadora dessa instituição. (SPOSITO, 2002, p.21)

Para Sposito (2002, p.20), os pesquisadores da área de educação “voltaram-se, sobretudo, para a investigação de aspectos pedagógicos, revelando forte interesse no processo de aprendizagem”, com pouca ênfase no conhecimento da

condição complexa dos jovens como sujeitos aos quais se destina a atividade educativa da escola.

Ainda assim, a autora considera que os pesquisadores têm demonstrado uma preocupação em compreender a condição dos jovens por meio de suas próprias opiniões, mas adverte que “uma área de estudos sobre Juventude que privilegie os jovens na condição de sujeitos é mais do que o levantamento de suas opiniões” (Sposito, 2002, p.22). Sposito (2002, p. 22) afirma que “ainda há o desconhecimento sobre a condição juvenil na sociedade brasileira, marcada por recortes intensos de desigualdades sociais, culturais e étnicas que oferecem para a pesquisa a realidade plural da juventude”.

Abrantes (2003, p.119), sociólogo português, investigou os sentidos atribuídos pelos jovens à escola, questionando sobre “o que os jovens fazem na (da) escola” e “sobre o que a escola faz aos (dos) jovens”, considerando que ambas as questões, “num processo dialético, se constroem uma à outra e, por conseguinte, são analiticamente indissociáveis”.

Na perspectiva de Pais (1993, p. 196), a escola, assim como a família, os grupos de amigos e a comunidade de origem dos sujeitos, são contextos em que se processam “as diferentes orientações axiológicas partilhadas pelos jovens”, ou seja, que refletem os “modos como investem no futuro ou no tempo presente”. Desse modo, considero que o meio escolar seja um contexto social propício à atribuição de sentido.

A escola tem sido um espaço contemplado por investigadores das diferentes áreas do conhecimento, e o olhar para os jovens tem sido a perspectiva pela qual realizam suas pesquisas. Alguns desses trabalhos, como o de Abrantes (2003, p. 124), concluem que “uma parte significativa dos alunos provenientes, sobretudo de contextos desfavorecidos ou de minorias étnicas”, não se adapta ao contexto escolar, causando insucessos e reprovações ou até o abandono da escola, sem a conclusão do ensino básico. De modo semelhante, Dayrell (2005) afirma que as experiências escolares dos jovens por ele investigados,

mesmo que diferenciadas, deixam claro que a instituição escolar mostrou-se pouco eficaz no aparelhamento deles para enfrentar as condições adversas da vida com que vieram se defrontando, pouco contribuindo para a sua construção como sujeitos. (DAYRELL, 2005 p. 290)

No entanto, Abrantes (2003, p.123) ressalta que, mesmo “enfadados com o trabalho escolar, sem vislumbrarem grandes alternativas no seu exterior”, os jovens mantêm uma relação, ainda que “flexível e ambígua”, com a escola, que ora lhes permite atitudes de resistência ora lhes permite participar com entusiasmo. Isso sugere que, em algum aspecto, a escola tem sentido para os jovens, seja como meio de conquistar um emprego, seja como forma de realização pessoal ou, até mesmo, como um contexto ao qual não chegam a adaptar-se.

Bernard Charlot (2001, p.17), em sua obra *Os Jovens e o saber*, apresenta pesquisas realizadas com jovens e suas relações com o saber no contexto escolar. Para o autor, “constata-se que os jovens das camadas populares, resistentes ou passivos frente aos saberes escolares, fora da escola podem adotar comportamentos que apresentam uma certa complexidade e que supõem aprendizagens aprofundadas”.

As pesquisas relatadas no livro de Charlot (2001) foram realizadas sob a perspectiva do jovem como protagonista. Dentre elas a pesquisa do Cenpec (Centro de Estudos e Pesquisa em Educação, Cultura e Ação Comunitária) e Litteris (Instituto de Assessoria e Pesquisa em Linguagem), (CENPEC e LITTERIS, 2001, p. 34) que teve por objetivos “conhecer, para além da escola, o lugar de saber na vida dos jovens de camadas populares, compreender suas experiências relacionadas a aquisição de saberes e o papel da escola neste contexto”, e a pesquisa de Stech (2001, p. 52) que buscou obter uma “imagem da escola fundamental tcheca vista pelos principais protagonistas e permitir uma perspectiva comparativa (em particular com as pesquisas francesas)”.

A primeira pesquisa foi feita a partir de “oficinas de produção de textos, verbais e não verbais: depoimentos, cenas pessoais dramatizadas, modelagens, desenhos, fotografias, montagem de maquete e muita conversa”, buscando levar os jovens “a produzirem discursos de si mesmos, sobre os saberes e sobre a sociedade de que fazem parte” (CENPEC e LITTERIS, 2001, p.34). A segunda pesquisa citada utilizou uma metodologia inspirada na abordagem etnográfica que incluiu a “observação participante nas classes e as entrevistas semidirigidas feitas com alunos, pais e professores” (Stech, 2001, p. 53) e também a análise de documentos e outros instrumentos.

Em alguns trabalhos sobre os jovens e a escola, identifiquei a valorização das artes, incluindo a música, no desenvolvimento de propostas pedagógicas. Zibas

(2005) indica que o paradoxo vivido pelo jovem entre a conquista do diploma do Ensino Médio e as poucas possibilidades de conseguir um trabalho é um quadro no qual

a sensibilidade de professores à cultura juvenil (por exemplo à música, à dança, às tribos, à moda) torna-se uma exigência pedagógica como meio de enriquecimento dos conteúdos disciplinares e forma de construir uma identificação do aluno em relação à escola (ZIBAS, 2005, p.26).

Já Dayrell (2007, p. 1.109), afirma que os jovens “amam, sofrem, divertem-se, pensam a respeito das suas condições e de suas experiências de vida, posicionam-se diante dela, possuem desejos e propostas de melhoria de vida”. A música aparece como uma das formas de expressão mediadoras, “que articulam jovens que se agregam para *trocar idéias*, para ouvir um ‘som’, dançar, dentre outras formas de lazer”.

Charlot (2001, p. 17) constata que os jovens de camadas populares, “muitas vezes com poucos recursos para as tarefas escolares que envolvem a linguagem, revelam-se bem falantes nas interações grupais ou na produção de textos de *rap*”.

Dayrell (2007, p. 1.119) aponta que “o jovem se torna aluno em um processo no qual interferem a condição juvenil, as relações intergeracionais e as representações daí advindas, bem como uma determinada cultura escolar”. É na forma como esses jovens vêm se constituindo alunos que está “um dos grandes desafios na relação da juventude com a escola, colocando em questão velhos modelos, com novas tensões e conflitos”.

A literatura mostra que é necessário o aprofundamento de estudos que investiguem o jovem, suas ideias, suas formas de sociabilidade, suas expectativas e suas “relações com o aprender que são requeridas e mobilizadas em situações distintas” (CHARLOT, 2001, p.17).

Acredito que uma investigação que tenha como foco o pensamento daquele para o qual se destina a educação da instituição escolar, o aluno, possa contribuir para uma possível adequação das propostas a serem desenvolvidas na aula de música na escola, à realidade e às necessidades dos alunos. Dessa forma, busco compreender as relações dos alunos com a escola, com a aula, com a música, com a aula de música, bem como suas expectativas e desejos relacionados à aula de música da escola.

Por se tratar de uma pesquisa que tem como foco a aula de música da escola sob a perspectiva do aluno e de suas relações com a música, bem como de suas relações com outros aspectos que envolvem a instituição escolar, considere necessário compreender a situação atual do Ensino Médio por meio de estudos que têm como foco este nível de ensino.

#### **1.4. Os jovens no Ensino Médio**

Segundo a Internacional da Educação na América Latina, “entre os anos de 1991 e 2001, a taxa de analfabetismo entre a população a partir de 15 anos de idade diminuiu de maneira importante no Brasil, de 20,1% a 12,4%” (s/d, p. 30). Por outro lado, a “educação brasileira segue apresentando as mais altas taxas de repetência do continente” e é também afetada pelo abandono escolar.

Claramente durante a década de 90 realizou-se um grande esforço educativo no Brasil. Não obstante, os indicadores eram tão negativos ao princípio da década que, apesar do esforço feito, as taxas atuais de abandono escolar seguem altas. (INTERNACIONAL DA EDUCAÇÃO, s/d, p. 22)

Nos anos 90, por conta da necessidade de dar ênfase à participação efetiva de jovens e de suas famílias na vida da escola foram emitidos diferentes documentos oficiais tanto em nível federal, quanto nos estados que, segundo Zibas e Ferreti,

[...] explicitaram e valorizaram essa participação, argumentando que é por meio dela que cada unidade escolar democratiza sua gestão e cumpre efetivamente sua função, tornando-se um espaço pedagógico atraente e desafiador para os jovens, de modo a favorecer seu progresso intelectual, social e afetivo, e, ainda, um espaço democrático, confiável e culturalmente rico para pais e para a comunidade, com vistas a um intercâmbio fecundo entre a escola e o seu entorno (ZIBAS, FERRETI e TARTUCI 2004, p. 412)

É nesse contexto de valorização da participação dos jovens no ensino médio que surge o termo protagonismo juvenil encontrando nas Diretrizes Curriculares

Nacionais para o Ensino Médio, o “meio legal mais importante” (ZIBAS, FERRETI e TARTUCI 2004, p. 412) para sua difusão.

A denominação Ensino Médio foi trazida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN homologada em 1996 (Lei nº 9.394/96), em substituição ao antigo Segundo Grau. A mudança pretendida, no entanto, não foi só de nomenclatura.

Zibas (2005, p. 24), ao focar a reforma no Ensino Médio regular dos anos de 1990, aponta que “a reforma curricular que, a partir da Resolução nº 3/98 do Conselho Nacional de Educação, constituiu o fulcro das pretendidas transformações na escola média”, se justificava e ainda se justifica pelo aumento da demanda de matrículas, pelos “requisitos do novo contexto produtivo”, pela “exigência de desenvolvimento de conhecimentos e valores para a construção de uma cidadania democrática” e pela “exigência de aproximação entre currículo e cultura juvenil” (ibid, p. 25).

Segundo Ferreti (2000), antes da Lei nº 9.394/96, os então chamados cursos de Segundo Grau, tanto na modalidade de cursos de profissionalização quanto na de cursos técnicos<sup>2</sup>, ofereciam formação geral (núcleo comum do currículo) e formação técnica (disciplinas específicas).

O autor indica que algumas escolas já não ofereciam, nos anos anteriores à Lei nº 9.394/96, os cursos profissionalizantes, encontrando apoio na Lei nº 7.044/82. Isso representava, segundo Ferreti (ibid, p. 81), “o reconhecimento legal do fracasso da profissionalização compulsória” e liberava “a formação propedêutica que boa parte delas [das escolas] nunca havia deixado de manter, na forma dos mais variados disfarces curriculares” (p.81). No entanto, Mitrulis afirma que:

Nem o Ensino Médio propedêutico aos estudos superiores, em regra de currículo enciclopédico, recheado de conhecimentos pouco significativos, caracterizados por uma rala aderência à experiência dos alunos e aos desafios sociais, nem o Ensino Médio profissionalizante, estritamente voltado para o exercício de ocupações específicas no mercado de trabalho, respondem mais às expectativas atuais (MITRULIS, 2002, p. 219).

---

<sup>2</sup> Os cursos de profissionalização e técnicos se fundamentam na perspectiva da profissionalização compulsória regida pela lei nº 5.692/71 e pelos pareceres 45/72 e 76/75-CFE.

Segundo Mitrulis (2002, p. 219) o Ensino Médio “é chamado a contribuir para uma formação mais geral e equilibrada dos indivíduos” no que tange “ao desenvolvimento de competências sociais, cognitivas e afetivas, pautadas por valores de inclusão e protagonismo social”.

O Ensino Médio, como também é explicitado nos Parâmetros Curriculares Nacionais, deixa de ser apenas preparatório para o ensino superior ou estritamente profissionalizante, assumindo a responsabilidade de completar a educação básica, qualificando para a cidadania e capacitando para o aprendizado permanente, “seja no eventual prosseguimento dos estudos, seja no mundo do trabalho” (Brasil, 2000, p.8).

Zibas (2005, p.26) comenta que o Parecer nº 15/98 da Câmara da Educação Básica do Conselho Nacional de Educação (que fundamentou a Resolução nº 3/98 do mesmo órgão), propondo as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM) “veiculava um conjunto de princípios ainda inéditos no processo de implantação da Lei de Diretrizes e Bases de 1996”, tais como “a indicação da interdisciplinaridade e da organização do currículo por áreas de conhecimento, da contextualização de conteúdos, da ênfase na aprendizagem e no protagonismo do aluno”. Isso, segundo a autora, deslocou “o professor do centro do processo”, insistindo “no desenvolvimento de competências, não na transmissão de conhecimentos”.

Martins aponta, em artigo que avalia o documento das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, que a Resolução nº 3/98, no seu artigo 3º,

sublinha que a organização do currículo, das situações de ensino-aprendizagem e dos procedimentos de avaliação devem estar coerentes com os princípios estéticos, políticos e éticos, abrangendo a estética da sensibilidade, a política da igualdade e a ética da identidade. Prossegue, no artigo 4º, indicando que o currículo deverá incluir competências básicas, conteúdos e formas de tratamento dos conteúdos, organizando-se nos princípios pedagógicos da identidade, da diversidade, da autonomia, da interdisciplinaridade e da contextualização (MARTINS, 2000, p.75).

A autora destaca ainda que a Resolução nº 3/98 propõe uma “visão metodológica renovada para o Ensino Médio”, e comenta que:



Esse nível de ensino voltado ao segmento jovem que hoje busca mais do que simplesmente conquistar um diploma, alguma perspectiva de vida para sair do impasse econômico que exclui aceleradamente o aluno e a sua família do mercado de trabalho e da possibilidade de acesso aos bens sociais e de consumo, deve ter como maior objetivo levá-lo ao questionamento, mais do que simplesmente à indagação [...] e ainda, a compreender a dinâmica das instituições sociais e políticas, não para suportar a inquietude, mas para usá-la em ações e atividades sociais capazes de modificar o estado de coisas vigente (MARTINS, 2000, p.82).

Em entrevista realizada por Antenor Amâncio Filho, intitulada: *Educação e Movimentos Sociais*, Frigotto aponta que:

O sentido e significado da concepção que se quer afirmar é que o Ensino Médio enquanto educação básica tem como eixo central a articulação entre *ciência/conhecimento, cultura e trabalho*. Como tal não pode estar definido por uma vinculação imediata e pragmática, nem com o “mercado de trabalho” e nem com o “treinamento” para o vestibular. Aqui reside uma ponta central que lhes permitam analisar, compreender o mundo da natureza, das coisas do mundo humano/social, político, cultural, estético e artístico (AMANCIO FILHO, 2004, p.95).

Zibas (2005, p. 30) oferece um panorama dos impactos que essas propostas causaram nas comunidades escolares, evidenciados por resultados de diferentes pesquisas. Essas pesquisas “coletaram diversos indícios de que os exigentes princípios da reforma curricular passam ao largo do cotidiano escolar”. Quando questionados sobre a relação que se estabelece entre as Diretrizes e seus impactos na escola, os professores apontam que estes estão relacionados à diminuição de carga horária dos mesmos; à falta de reflexão dos assuntos pedagógicos nas reuniões; à falta de comunicação entre professores da mesma área de conhecimento, por conta da quantidade de escolas que atendem; e à falta de momentos de planejamentos. Esses comentários levam a autora a constatar “que as diretrizes oficiais não têm condições objetivas de repercutir no dia-a-dia da escola” (ibid, p. 32).

Por outro lado, Dayrell (2005, p.293) observa que significativas renovações têm ocorrido nos processos pedagógicos desenvolvidos nas escolas, bem como nos modos de organizar os tempos e espaços escolares. Essas são soluções internas das instituições, o que leva o autor a questionar o quanto essas mudanças têm alterado o sentido da escola para os jovens. Para esse autor, nós, educadores,

“devemos estar abertos para, na escola, ouvir os jovens, aprender com eles a respeitar as formas de sociabilidade que vivenciam”.

Souza e Torres (2008, p. 283), ao discutirem a respeito da “Música no Ensino Médio”, apontam que a partir da análise de documentos referentes a esse assunto, seria importante que a música constasse nos currículos das escolas, “não de maneira esporádica e efêmera”, mas como “continuidade em várias manifestações e estilos, compondo o cotidiano das salas de aula do Ensino Médio”. Para as autoras, a proposta da música nos currículos de Ensino Médio é um desafio para professores de diversas áreas do conhecimento e especialmente para professores de música, no sentido de oportunizar vivências aos estudantes desse nível de ensino, não desconsiderando suas experiências com a música fora da escola.

A atual situação do Ensino Médio e os estudos acerca das mudanças decorrentes da implementação da Lei nº 9.394/96 indicam a necessidade de se continuar refletindo sobre este nível de ensino.

Os estudos a respeito das relações dos jovens com a música mostram que os processos de ensino e aprendizagem musical envolvem várias dimensões da vida dos alunos. Estudos que abordam a atual situação do Ensino Médio indicam a preocupação de pesquisadores com a adequação das leis e dos termos nela utilizados às ações da escola, que, por sua vez, é também amplamente estudada no que diz respeito ao seu sentido para os alunos que a frequentam.

O objetivo desta minha pesquisa é compreender as relações que permeiam as concepções e expectativas de alunos do Ensino Médio a respeito da aula de música na escola. Os objetivos específicos procuram examinar suas concepções e os significados atribuídos à escola e à aula de um modo geral, à música, aos processos de ensino e aprendizagem em música, e à aula de música da escola. Para investigar essas concepções e expectativas, adotei a perspectiva de Bernard Charlot.

## 2. DA RELAÇÃO COM O SABER, SEGUNDO BERNARD CHARLOT

Para Charlot (2000, p.18) “a escola não é apenas um lugar que recebe alunos dotados destas ou daquelas relações com o(s) saber(es), mas é também um lugar que induz a relações com o(s) saber(es)” .

Esta afirmação vem ao encontro da minha visão a respeito da escola e dos seus significados para os alunos, mais especificamente a respeito do significado da aula de música na escola, possibilitando abordagens no sentido de que suas aprendizagens musicais na escola tenham significado nas suas vidas.

No entanto, deve-se considerar que:

o saber não é jamais um puro objeto institucional, mas sempre é, simultaneamente, o resultado de uma certa atividade, respondendo a normas específicas (no caso do saber científico, às normas epistemológicas específicas do campo em questão) (CHARLOT, 2001, p.18).

Além disso, uma análise feita a partir da relação com o saber deve ter como definição primeira a de que “a relação com o saber é a relação com o mundo, com o outro, e com ele mesmo, de um sujeito confrontado com a necessidade de aprender” (CHARLOT, 2000, p.80).

Os elementos elaborados para a abordagem da relação com o saber, de Bernard Charlot (2000), têm como origem os estudos feitos pela equipe ESCOL<sup>3</sup>, realizados a partir de 1987, que abordam questões relacionadas ao fracasso escolar, nas “pesquisas sobre as relações com o saber e com a escola de jovens que frequentam estabelecimentos de ensino em subúrbios” (ibid, p.9). Segundo Charlot:

O ‘fracasso escolar’ não existe; o que existe são alunos fracassados, situações de fracasso, histórias escolares que terminam mal. Esses alunos, essas situações, essas histórias é que devem ser analisados, e não algum objeto misterioso, ou algum vírus resistente, chamado ‘fracasso escolar’ (CHARLOT, 2000, p.16).

---

<sup>3</sup> Educação, Socialização e Coletividades Locais – (Departamento das Ciências da Educação, Universidade de Paris-VIII, Saint-Denis).

Assim, o autor considera que o fracasso escolar não é um objeto a ser estudado, pois existem situações que levam ao fracasso escolar tais como “alunos que não conseguem acompanhar o ensino que lhes é dispensado, que não adquirem os saberes que supostamente deveriam adquirir, que não constroem certas competências, alunos que reagem com condutas de retração, desordem, agressão” (ibid, p. 16) o que o torna um conjunto de fenômenos.

Esse conjunto de fenômenos observáveis pode ser pensado, inicialmente, como ‘diferença’ “entre alunos, entre currículos e entre estabelecimentos” (ibid, p. 17). Pode ser pensado também como “uma experiência que o aluno vive e interpreta e que pode constituir-se em objeto de pesquisa” (p.17). Neste sentido, para o autor,

(...) a experiência escolar do aluno em situação de fracasso traz a marca da diferença e da falta: ele encontra dificuldades em certas situações, ou orientações que lhe são impostas, ele constrói uma imagem desvalorizada de si ou, ao contrário, consegue acalmar esse sofrimento narcísico que é o fracasso, etc. O fracasso escolar é estudado então ‘de dentro’, como *experiência* do fracasso escolar (CHARLOT, 2000, p.18).

Charlot (2000, p. 63) indica que a equipe ESCOL adota em suas pesquisas a perspectiva “centrada nas situações, nas histórias, nas condutas, nos discursos” sobre a relação com o saber, pois são essas relações que possibilitam entender melhor os fenômenos do fracasso escolar. O autor considera que “não há sujeito de saber e não há saber senão em uma certa relação com o mundo, que vem a ser, ao mesmo tempo e por isso mesmo, uma relação com o saber”. É a partir dessas pesquisas que Charlot desenvolve conceitos e bases que servem de apoio para a construção de uma teoria de relação com o saber.

A compreensão da relação dos alunos com a música, mais especificamente com a aula de música na escola, como é o caso desta pesquisa, supõe a percepção das diferentes relações que os alunos têm com o mundo. Por isso, identifica-se com a perspectiva da relação com o saber e, mais ainda, com a concepção e formulação dos elementos e conceitos apresentados por Bernard Charlot, por se tratar de uma pesquisa que considera as idéias e concepções dos alunos em relação ao ensino e à aprendizagem de música na escola. Nesse sentido, as relações dos alunos podem indicar “um sentido e um valor como tal” aos saberes da escola, mais

especificamente, aos saberes da música na escola, “o que supõe relações de um tipo particular com o mundo, consigo e com os outros” (ibid, p.64).

Para Charlot (ibid, p. 53) “nascer, aprender, é entrar em um conjunto de relações e processos que constituem um sistema de sentido, onde se diz quem sou, quem é o mundo, quem são os outros”. Assim, aponta que esse sistema de sentido se dá, nesse movimento de construção de si mesmo, por si e pelos outros. Para o autor, esse movimento “longo, complexo, nunca completamente acabado”, é chamado de educação.

A educação é a produção desse processo de movimento de construção de “si por si mesmo; é o processo através do qual a criança que nasce inacabada se constrói enquanto ser humano, social e singular” (ibid, p.54). A educação só é possível quando o sujeito encontra no mundo o que lhe permite construir-se, podendo, assim, educar-se num processo de troca com os outros e com o mundo. Essa autoconstrução é um investimento pessoal no processo de educação e, para que ocorra, são necessários o consentimento e a colaboração do sujeito nesse movimento, sem os quais não será possível uma educação.

Sendo assim, Charlot (ibid, p.54) afirma que “toda educação supõe o desejo”. O desejo é a propulsão que alimenta o processo, mas essa propulsão só existe porque há força de atração. A força propulsora, que é o desejo, existe porque existe a força da atração, ou seja, o sujeito deseja algo que lhe atrai e essa atração lhe possibilitará o processo de autoconstrução.

Nesse processo ou movimento de construção de si por si mesmo, o autor destaca que o sujeito da aprendizagem é “o operador imediato” e “os educadores só podem conceber e mediar”. A construção de si mesmo acontece de dentro, portanto, “a educação é produção de si próprio”. Essa produção é a “apropriação de uma humanidade que lhe é exterior”, então, essa produção “exige a mediação do outro” (ibid, p.54).

Charlot (ibid, p. 54) analisa a relação de construção de si por si mesmo, que necessita a mediação do outro, como “um processo que se desenvolve no tempo e implica atividades”. Segundo o autor, para que haja atividade, é necessário haver mobilização e, para que aconteça essa mobilização, a situação deve ter significado.

No processo de construção de si por si mesmo acontecem várias relações, entre elas, a relação com o saber. A relação é um movimento de troca e, por isso, deve-se, segundo Charlot (ibid), procurar a relação que existe entre cada um dos

indivíduos, nos eventos e lugares onde acontece. Para o autor, a influência é uma relação no sentido de que ela ocorre sobre um determinado aspecto, em um determinado lugar, podendo surtir efeito em alguns indivíduos e noutros não; ou seja, em um mesmo espaço e em um mesmo evento, duas pessoas podem reagir de modo diferente, uma sendo influenciada e outra não. Sendo assim, o autor ressalta que a “influência é uma relação e, não, uma ação exercida pelo ambiente sobre o indivíduo” e, ainda, que “um ser vivo não está situado em um ambiente: está em relação com um meio” (ibid, p.78), aberto e orientado para ele, constrói-se nele, e esse torna-se seu recurso.

O sujeito chega num mundo preexistente, com um conjunto de significados, partilhados com os outros homens. Ele percebe, pensa e imagina esse mundo a partir de seus desejos e sentimentos. Esse conjunto de significados é o universo simbólico e dá acesso ao homem ao mundo onde acontecem as “relações entre os sujeitos e os outros, entre o sujeito e ele mesmo. Assim, a relação com o saber, forma de relação com o mundo, é uma relação com sistemas simbólicos, notadamente, com a linguagem” (ibid, p.78).

A atividade do sujeito está na relação que ele estabelece com os outros, com ele mesmo e com o mundo. A atividade é algo externo ao sujeito que lhe possibilitará o estabelecimento da relação com o saber, no mundo, com os outros e consigo mesmo. Assim, o termo relação é a ligação com o saber e indica que o sujeito se relaciona com algo que lhe é externo. Aquilo que é externo, ou seja, o objeto que possibilita a relação, deve apresentar um sentido para que o sujeito se mobilize e entre em atividade. A relação implica atividades e depende da mobilização e do sentido.

Na seqüência deste capítulo, parto da relação com o saber e identifico alguns conceitos, que julgo pertinentes para este trabalho. Segundo Charlot (ibid, p. 10), esses conceitos resultam de um “texto de elaboração teórica” a respeito da relação com o saber, construído a partir da “necessidade de um aprofundamento conceitual e teórico”.

## 2.1. Definição dos conceitos: mobilização, atividade e sentido

A mobilização é um movimento que acontece “de dentro” em relação ao que é externo. O sujeito mobiliza-se ou movimenta-se para alcançar um objetivo. A motivação, que é um conceito que pode convergir em direção à mobilização, na visão de Charlot não tem a dinâmica do movimento. Assim, a mobilização é a atividade do sujeito, enquanto que a motivação apenas sugere o movimento, ou seja, o sujeito pode sentir-ser motivado e não se mobilizar para realizar o objetivo. A mobilização é que vai dar possibilidade ao sujeito de alcançar determinado objetivo, enquanto que a motivação não tem ação, não indica atividade.

A mobilização que gera a atividade, segundo Charlot, é originada por móveis. Os móveis são as razões pelas quais os sujeitos irão mobilizar-se e a atividade é o conjunto de ações, que, movidas pelo móbil visam a um objetivo, um resultado. O móbil é o desejo que levou ao resultado e que desencadeou a mobilização e a atividade.

A mobilização é o investimento do sujeito em uma atividade e requer o uso de si mesmo como um recurso, quando os móveis o colocam em movimento. Por isso, a atividade possui uma dinâmica interna que faz o sujeito se relacionar com o mundo, com os outros, com ele mesmo.

Atividade, trabalho e prática são termos apontados por Charlot (2000, p. 55) como “intercambiáveis, mas somente em parte, pois não enfatizam o mesmo”. Para a elaboração dos conceitos que envolvem a relação com o saber, o autor escolhe o termo atividade, por estar relacionado à questão dos móveis, mas adverte que “essa atividade desenvolve-se em um mundo e que supõe, pois, ‘trabalho’ e ‘práticas” (ibid, p.56).

“O sentido é produzido por estabelecimento de relações, dentro de um sistema, ou nas relações com o mundo ou com os outros” (ibid, p.56). Assim, o autor aponta que

(...) faz sentido para um indivíduo algo que lhe acontece e que tem relações com outras coisas de sua vida, coisas que ele já pensou, questões que ele já se propôs. É significante (ou, aceitando-se essa ampliação, tem sentido) o que produz inteligibilidade sobre algo, o que aclara algo no mundo”(CHARLOT, 2000, p.56).

## 2.2. O saber

Para Charlot (2000, p. 59), “nascer é ingressar num mundo no qual estar-se-á submetido à obrigação de aprender”. Há muitas maneiras de aprender e muitas coisas para aprender. Assim, “aprender pode ser adquirir um saber, no sentido estrito da palavra, isto é, um conteúdo intelectual”.

Por existirem diferentes maneiras de aprender, a questão do aprender é muito mais ampla que a do saber. “Existem maneiras de aprender que não consistem em apropriar-se de um saber, entendido como conteúdo do pensamento” (ibid, p. 57). Neste sentido, o autor considera que apropriar-se de um saber é entrar em um tipo relação com o saber, que, ao mesmo tempo, requer outros tipos de relações com o mundo. “Não se poderia, para definir a relação com o saber, partir do sujeito de saber (da Razão); pois, para entender o sujeito de saber, é preciso apreender sua relação com o saber” (ibid, p.61).

Assim, Charlot (ibid, p. 61) opta pela idéia de que “a informação é um dado exterior ao sujeito, pode ser armazenada e estocada, inclusive em um banco de dados” e que se diferencia do conhecimento, considerado como “o resultado de uma experiência pessoal ligada à atividade de um sujeito provido de qualidades afetivo-cognitivas; como tal é intransmissível”.

(...) a idéia de saber implica a de sujeito, de atividade do sujeito, de relação do sujeito como ele mesmo (deve desfazer-se do dogmatismo do subjetivo), de relação desse sujeito com os outros (que co-constroem, controlam, validam, partilham esse saber)” (CHARLOT, 2000, p.61).

Não existe um saber em si, pois “não há saber senão para um sujeito ‘engajado’ em uma certa relação com o saber” (ibid, p. 61). Logo, a relação é que indica o saber como algo que tem um significado, um sentido.

Essa ideia de relação é diferente da ideia de saber como diferentes tipos de saber, classificados como saber prático, saber teórico, saber processual, saber científico, profissional, operatório, etc. Estas são formas específicas de saber, são formas específicas de relação com o mundo. Por exemplo, um saber considerado prático, não se trata de um saber prático, mas indica “o uso que é feito dele, em uma



relação prática com o mundo” (ibid, p.62), ou seja, a maneira de relação prática com o mundo que possibilita um saber que está relacionado à prática.

Neste sentido, a prática não é um saber em si, ela pode mobilizar informações, conhecimentos e saberes, tem ferramentas e organiza seu mundo. Ela supõe e produz o aprender, que é um aprender que está sob o domínio de uma situação. Portanto, “não é da mesma natureza, nem em seu processo, nem em seu produto, que o saber enunciável como saber-objeto (ibid, p. 63)”.

Não há um sujeito de saber, assim como não há saber nas práticas, só há saber quando se estabelece uma certa relação com o mundo. Portanto, saber é a relação do sujeito com o mundo, com ele mesmo e com os outros.

O saber apresenta-se sob a forma de ‘objetos’, de enunciados descontextualizados que parecem ser autônomos, ter existência, sentido e valor por si mesmo como tais. Esses enunciados, porém, são as formas substancializadas (Schalenger, 1978) de uma atividade, de relações e de uma relação com o mundo (CHARLOT, 2000, p. 63).

O saber é construído pelo homem em uma história coletiva “que é da mente humana e das atividades do homem, e está submetido a processos coletivos de validação, de capitalização e de transmissão” (ibid, p. 63). É produto das relações epistemológicas entre os homens, mas não se restringe a elas, pois, as relações com o saber são mais amplas, são relações sociais. Assim, “um saber só continua sendo válido enquanto a comunidade científica o reconhecer como tal, enquanto uma sociedade continuar considerando que se trata de um saber que tem valor e merece ser transmitido”.

As relações do sujeito com o mundo, com os outros e com ele mesmo, supõem e produzem referências que permitem a identificação do sentido e do valor que se atribui ao saber, portanto, saber é relação. “Se o saber é relação, o processo que leva a adotar uma relação de saber com o mundo é que deve ser o objeto de uma educação intelectual e, não, a acumulação de conteúdos intelectuais” (ibid, p. 64). Assim, Charlot procura compreender qual é o tipo de relação com o mundo e com o saber que o sujeito deve construir com a ajuda da escola.

“Todo o ser humano aprende: se não aprendesse, não se tornaria humano” (ibid, p.65). Na concepção de Charlot, o saber não existe por si, o que existe é a

relação com o saber. Aprender não é adquirir um saber entendido como conteúdo intelectual. Esse está inscrito como objeto-saber; é um objeto no qual um saber está incorporado. Assim, “não há saber senão organizado de acordo com relações internas, não há saber senão produzido em uma ‘confrontação interpessoal’” (ibid, p.61).

### **2.3. As figuras do aprender**

Charlot (2000) identifica as seguintes figuras do aprender:

Objetos-saberes – objetos aos quais os saberes estão incorporados: livros, monumentos e obras de arte, programas de televisão; entre outros;

Objetos – cujo uso deve ser aprendido: escova de dentes, cordões de sapato, máquina fotográfica, computador; etc;

Atividades – a serem dominadas tais como ler, nadar, desmontar um motor, etc;

Dispositivos relacionais – formas relacionais das quais se devem apropriar, como agradecer, se relacionar, etc.

Segundo Charlot (ibid, p. 66), ante essas figuras do aprender, “o indivíduo que aprende não faz a mesma coisa; o aprendizado não passa pelos mesmos processos”. Nesse sentido, trata-se de compreender que aprender será exercer uma determinada atividade. Para o autor, “analisar esse ponto é trabalhar a relação com o saber enquanto relação epistêmica” (ibid, p.76).

Aprender é exercer uma atividade em situação: em um local, em um determinado momento, com a ajuda das pessoas. A relação com o saber é uma relação com o mundo, num sentido geral, mas é também uma relação com os mundos particulares nos quais o sujeito vive e aprende.

Esses locais são diversos e apresentam de forma diferente as atividades que se exerce ao aprender. Nas casas, nas empresas (locais de trabalho), na escola, acontece o aprendizado, mas este não é regido pela mesma lógica. Existem locais mais adequados do que outros para implementar tal ou qual figura do aprender.

Nas diversas formas de se relacionar com o aprender, os sujeitos aprendem em contato com pessoas, mesmo que essas não tenham a tarefa específica de

instruir. Do mesmo modo, o professor, que tem essa tarefa, não se restringe a ela na sua atuação docente, pois a relação que seus alunos mantêm são relações com o seu saber, com seu profissionalismo, com seu estatuto institucional, com sua pessoa, podendo atribuir outros sentidos a uma relação que, a princípio, é definida como relação de saber.

A relação com o aprender acontece em um dado momento que é propício, no qual se tem a oportunidade de aprender, em um momento, em que se está disponível para aproveitar a situação. Para o autor, qualquer que seja a figura do aprender, o espaço do aprendizado é um espaço-tempo partilhado com os outros homens e neste espaço-tempo estão em jogo também relações com os outros e consigo próprio (quem sou para os outros, para mim mesmo, eu, que sou capaz de aprender isso, ou que não consigo). Nesse sentido, “analisar deste ponto é trabalhar a relação com o saber enquanto relação *identitária*” (ibid, p. 68). Os tipos de relação com o saber serão apresentados a seguir.

## 2.4. Tipos de relação

### 2.4.1. A relação epistêmica

(...) aprender pode ser apropriar-se de um objeto virtual (o 'saber'), encarnado em objetos empíricos (por exemplo, os livros), abrigado em locais (a escola...), possuído por pessoas que já percorreram o caminho (os docentes). Aprender, então, é 'colocar coisas na cabeça', tomar posse de saberes-objeto, de conteúdos intelectuais que podem ser designados, de maneira precisa (o teorema de Pitágoras, os galo-romanos...), ou imprecisa ('na escola se aprende um montão de coisas') (CHARLOT, 2000, p. 68).

Objetivação-denominação é o que Charlot (ibid) chama de processo epistêmico, que constitui em um saber-objeto e um sujeito consciente de ter-se apropriado de tal saber. "O saber aparece então como existente em si mesmo, em um universo de saberes distinto do mundo da ação, das percepções, das emoções (ibid, p.69)". Nesse caso, o objeto-saber é o saber.

Aprender é o domínio de uma atividade "engajada" no mundo. Esse processo epistêmico não resulta em um produto que pode ser autônomo como o objeto-saber, que pode ser nomeado sem referência a uma atividade. "A apropriação de um enunciado, por mais exaustiva que seja, nunca é equivalente ao domínio de uma atividade" (ibid, p. 70). A atividade pode fazer parte do processo que levou ao domínio de um enunciado, mas não é parte do resultado da apropriação.

Distanciação-regulação é o nome dado ao processo epistêmico que envolve as formas relacionais de aprender, ou seja, quando se aprende no convívio com os outros. Isso significa "apropriar-se de uma forma intersubjetiva, garantindo um certo controle de seu desenvolvimento pessoal, construir de maneira reflexiva uma imagem de si mesmo" (ibid, p. 70). Neste caso, como no anterior, relacionado ao domínio de uma atividade, o "aprender é passar do não domínio para o domínio e, não, constituir um objeto-saber" (ibid, p.70). O sujeito epistêmico é o sujeito afetivo e relacional.

Aprender, segundo Charlot, é dominar uma relação na qual o produto não é autônomo, separado da relação em situação. Para Charlot (ibid, p. 72) "toda a relação com o saber, enquanto relação de um sujeito com o seu mundo, é uma forma de apropriação do mundo: toda a relação com o saber apresenta uma dimensão epistêmica"

#### 2.4.2. A relação de identidade

Uma relação com o saber implica uma dimensão de identidade: “aprender faz sentido por referência à história do sujeito, às suas expectativas, às suas referências, à sua concepção de vida, às suas relações com os outros, à imagem que tem de si e à que quer dá de si aos outros” (CHARLOT, 2000, p. 72). É preciso aprender para conquistar a sua independência e tornar-se alguém.

Em princípio, existem muitas maneiras de “tornar-se alguém”, através das diferentes figuras do aprender; mas a sociedade moderna tende a impor a figura do saber-objeto (do sucesso escolar) como sendo uma passagem obrigatória para se ter o direito de ser ‘alguém’ (CHARLOT, 2000, p.72).

A relação com o saber se dá, por exemplo, na compreensão de um teorema matemático, quando, em uma relação com o mundo, o sujeito apropria-se de um saber, em uma relação consigo, quando se sente inteligente, e em uma relação com o outro, quando tem acesso a um mundo que é partilhado com alguns: os que sabem o teorema.

Nesse sentido, o sujeito se reconhece como parte desse mundo, que é preexistente e este reconhecimento, é resultado de um processo que envolveu a relação com o outro. A relação com o saber envolve a relação com o mundo, consigo e com o outro. Assim, as relações são dependentes uma da outra, ou seja, se o sujeito não estabelece uma relação com outro, com o mundo, não há relação com o saber. “Está claro que as questões aqui imbricadas são ao mesmo tempo epistêmicas e de identidade” (ibid, p.73).

#### 2.4.3. A relação social

“Não há relação com um saber senão a de um sujeito. Não há sujeito senão em um mundo e em uma relação com o outro. Mas não há mundo e outro senão já presentes, sob formas que preexistem” (CHARLOT, 2000, p.73). Segundo o autor, a dimensão social contribui nos processos que envolvem as dimensões epistêmica e identitária, para dar-lhes uma forma particular.

O sujeito tem uma identidade e é também um ser social e estes são aspectos inseparáveis. A dimensão epistêmica está relacionada às outras na medida em que as preferências do sujeito, por determinada figura do aprender, correspondem à sua identidade social. Por exemplo, as crianças de famílias populares "valorizam um 'aprender' que permite 'virar-se' em qualquer situação: eles precisam, aprender o uso de um mundo que não foi organizado em seu favor (ibid, p. 73)".

O autor chama a atenção para o fato de que essa correspondência não é determinista e funciona em ambas direções: "a identidade cultural induz a preferências quanto às figuras do aprender, mas o interesse por tal ou qual figura do aprender contribui para a construção da identidade" (ibid, p.74).

## **2.5. Relação com o saber e o desejo de aprender e saber**

O objeto do desejo está presente: é o outro, o mundo, eu mesmo. A relação é que se particulariza, não é o objeto da ação que se torna particular. O desejo do mundo, do outro e de si mesmo, é que se torna o desejo de aprender e saber.

Para Charlot (2000), a relação com o saber também é um conjunto organizado de relações e, por isso, não é correto dizer que um sujeito tem uma relação com o saber, pois: "A relação com o saber é o próprio sujeito, na medida em que deve aprender, apropriar-se do mundo, construir-se. O sujeito é relação com o saber" (ibid, p.82).

O sujeito enquanto conjunto de relações é diferenciado do sujeito enquanto dinâmica do desejo, na medida em que o primeiro refere-se ao sentido das coisas, ou seja, "eu sei", "eu entendo" determinado conteúdo, determinada atividade, lugar, pessoa ou situação. A dinâmica do desejo supõe uma relação de valor: "isso me importa ou não", "eu gosto ou não" (ibid).

A dinâmica do desejo é que possibilita a definição de um sujeito engajado, um sujeito que "investe num mundo que, para ele, é espaço de significados e valores. Essa dinâmica é temporal e constrói a singularidade do sujeito" (ibid, p. 82).

Segundo Charlot (ibid), essa dinâmica do sujeito mantém a dinâmica da relação com o saber. "É porque o sujeito é desejo, que sua relação com o saber coloca em jogo a questão do valor do que ele aprende" (ibid, p. 82). Assim, dizer que

“um objeto, ou uma atividade, um lugar, uma situação, etc., ligados ao saber, têm um sentido, não é dizer simplesmente que tem uma ‘significação’, é dizer também, que ele pode provocar um desejo, mobilizar, pôr em movimento um sujeito que lhe confere um valor” (ibid, p.82).

“O sujeito de saber não poder ser compreendido sem que se o apreenda sob essa forma específica de relação com o mundo” (ibid, p. 61), ou seja, para se compreender a relação que o sujeito estabelece com o objeto música, deve-se procurar investigar o sujeito em uma situação de relação com a música. Esta pesquisa aconteceu na escola, na situação da sala de aula, no tempo da aula de música, no espaço da aula de música, sobre música na instituição, nos momentos de discussões entre alunos a partir de diferentes relações que se estabelecem, para compreender essa, que é a relação com o saber ligado à música.

### 3. METODOLOGIA DA PESQUISA

#### 3.1. O método: grupos de discussão

A metodologia escolhida para a realização desta pesquisa foi a de grupos de discussão. Segundo Weller (2006, p. 246), os grupos de discussão “passaram a ser utilizados a partir da década de 1980, sobretudo nas pesquisas sobre juventude”.

Para Gallego (2002), a prática de investigação em grupo de discussão é conhecida na Espanha como uma reunião:

De fato, apesar de sua denominação habitual, a explicação do funcionamento se deve mais ao caráter situacional de reunião, que de grupo. É uma prática de investigação na qual se toma o caminho de volta em direção à união, do que aparece separado, à integração ao grupo após a individualização (GALLEGO, 2002, p. 418).

O autor afirma que estando os participantes (de seis a oito) de um grupo em uma reunião, frente a frente, esses reconstróem discursivamente o grupo social ao qual pertencem. Tal processo de reconstrução, a partir de um determinado fenômeno de investigação, se constitui no principal material para a análise (ibid, p. 418). Quanto ao indivíduo, Gallego (ibid) aponta que, no grupo, que se refaz a partir das discussões, ele reconstrói discursivamente suas particulares normas de referência.

Para Flick (2004, p. 126), “as discussões em grupo correspondem à maneira pela qual as opiniões são geradas, expressadas e cambiadas na vida cotidiana”. Ao entrevistar, ao mesmo tempo, indivíduos diferentes, determinados aspectos relevantes poderão surgir por conta da especificidade da dinâmica de grupo. Para o autor, tal especificidade “transforma-se em uma ferramenta que reconstrói opiniões individuais de forma mais adequada” (ibid, p.126). Ele ressalta que a metodologia de grupos de discussão difere da de grupo de opinião, na qual a opinião do participante é sobre uma situação que se aplica a um grupo que está fora da situação da discussão.



Flick (ibid) aponta ainda para o fato de que a característica de análise do processo comum de solução do problema em grupo dá ao pesquisador a possibilidade de introduzir um problema concreto. O grupo, por sua vez, tem a tarefa de descobrir a melhor maneira de resolvê-lo, fazendo do grupo de discussão um meio para melhor analisar as opiniões individuais. Esse processo se distingue do grupo de opinião, no qual o indivíduo, que apenas expressa uma opinião a respeito de alguma coisa, está fora da situação que é o objeto de pesquisa. Nesse sentido, Gallego (2002) afirma que:

É sintomático o domínio de queixas e demandas, no discurso resultante das reuniões, que ocorrem na experiência de investigação com grupos de discussão. Algo que deve ser relacionado com as normas sociais. Enquanto expressão de uma posição social com respeito a um fenômeno, o discurso do grupo é também o discurso da norma deste setor da sociedade frente às normas de outros setores sociais (GALLEGO, 2002, p. 418).

Sendo assim, acredito que a compreensão do que pensam os alunos acerca da aula de música e do ensino e da aprendizagem de música, além de possibilitar-me perceber os pontos de vista e as idéias dos alunos sobre o assunto, propiciam, pelos sentidos e significados atribuídos à aula, a identificação das possíveis “queixas e demandas” ou expectativas a respeito do objeto investigado.

Weller (2006) apresenta uma lista de vantagens obtidas por meio desse método. Entre elas, destaco alguns pontos que julgo pertinentes para justificar minha escolha. Jovens colegas pertencentes a uma mesma turma podem sentir-se mais à vontade para utilizar seu vocabulário, possibilitando o desenvolvimento de um diálogo que reflita melhor sua realidade; a discussão entre pessoas do mesmo meio social permite captar detalhes não percebidos por meio de outra técnica de entrevista; “o grupo de discussão pode levar também a conclusões sobre as quais os jovens ainda não haviam pensado ou pelo menos ainda não haviam refletido nesse grau de abstração” (ibid, p.250). Ainda como vantagem apontada por Weller (2006) e Flick (2004) quanto ao uso do método de grupos de discussão, destaco a que sugere a possibilidade do grupo corrigir fatos distorcidos, posições radicais ou ainda visões que não correspondem à realidade socialmente compartilhada.

### 3.2. A escolha dos participantes e a formação dos grupos

Segundo Flick (2004), existem diferentes formas de grupos de discussão. São elas: os grupos reais, ou seja, que existem no dia a dia, e os grupos artificiais, nos quais os participantes são escolhidos e reunidos a partir dos critérios estabelecidos na pesquisa. Nesta pesquisa utilizei a forma de grupos reais, e os participantes escolhidos foram os alunos do Colégio Estadual Júlio de Castilhos. Segundo Weller (2006, p. 246), os grupos reais “se constituem como representantes de estruturas sociais” e documentam “experiências coletivas assim como características sociais desses grupos”.

Sendo assim, a opção pela realização desta pesquisa com meus alunos se deu pelo fato de que esses alunos teriam momentos específicos destinados às discussões, como parte do tempo das aulas, propiciando situações reais de grupo.

Nessa escola, a disciplina de Artes é oferecida no primeiro ano do Ensino Médio, por meio de oficinas de diferentes modalidades artísticas. Os alunos optam pela modalidade que querem cursar (pintura, desenho, teatro, música, gravura, xilogravura e cerâmica) durante aquele ano, sendo obrigatório cursar apenas uma delas. O fato de serem colegas e estarem frequentando a aula de música como opção, sugere que os alunos têm interesses comuns a respeito do assunto estudado, o que também caracteriza a forma de grupos reais. Flick (2004, p. 129) afirma que, “em grupos reais ou naturais, os membros já se conhecem, e é possível que se interessem pelo tópico em discussão”.

Há seis anos atuo como professora de música junto a turmas de primeiro ano do Ensino Médio, buscando direcionar minha prática pedagógica de modo a articular os objetivos do trabalho com a música às necessidades dos meus alunos, porém, no ano de 2008, em razão dos objetivos desta pesquisa, iniciei o ano letivo pautada por novas preocupações. Em função da realização desta pesquisa, houve a necessidade de solicitar a redução da minha carga horária na escola. Assim, no ano de 2008, trabalhei apenas com duas turmas na oficina de música, que abrange um total de quatro turmas regulares (11E, 11F, 11G, 11H) e seis períodos de aula, com duração de 45 minutos cada, sendo três períodos para cada turma. Os alunos dessas duas turmas foram os sujeitos da minha pesquisa.

No início do ano de 2008, como de costume, eu, o professor de teatro, a professora de escultura e a professora de gravura, percorremos as salas das turmas 11E e 11F, nos três primeiros períodos do turno da manhã de terça-feira. Durante esses períodos, explicamos aos alunos o sistema de oficinas oferecido na escola, e que nossas primeiras aulas seriam de exposição do trabalho de cada professor sobre sua oficina, dando uma idéia do que se trabalhou nos anos anteriores, do que consiste cada modalidade, que tipo de prática se realiza e como se dá o processo de avaliação.

Na minha apresentação, expus o trabalho a ser realizado na oficina de música, as práticas que realizo, bem como minha concepção de avaliação, e comentei sobre trabalhos já realizados nos anos anteriores, como apresentações na Mostra de Arte, evento que acontece na escola todos os anos, no mês de novembro, e a gravação de CDs, com composições dos alunos, um trabalho realizado em dois anos consecutivos. Falei também sobre o quanto a música abrange uma gama de atividades e práticas, dentre as quais se destacam: tocar vários instrumentos, cantar, compreender aspectos da história da música, conhecer diferentes tipos de música e aprender os elementos da linguagem musical.

Concluídas as apresentações, os alunos foram levados às salas das oficinas para que conhecessem o espaço onde iriam trabalhar. Ao retornar à sala de aula, realizaram suas escolhas, colocando numa lista disponibilizada pelos professores, duas opções por ordem de preferência. Após o preenchimento das listas das duas turmas, nós, professores, organizamos as oficinas.

O mesmo procedimento aconteceu também nas turmas 11G e 11H, durante os três períodos das terças-feiras, posteriores ao recreio. Assim, as turmas 11E e 11F compuseram a oficinas 11EF e as turmas 11G e 11H compuseram as oficinas 11GH, nas suas diferentes modalidades.

Em 2008, pudemos contemplar quase todos os alunos com a primeira opção, que foi cursada até o final do ano, com raras exceções, como os casos de alunos que efetivamente não se adaptaram à oficina que escolheram. Nesses casos, os professores conversaram e, na medida do possível, solucionaram os problemas que surgiram no decorrer do ano.

No caso da oficina de música, essa troca ocorreu apenas com dois alunos que, logo nas primeiras aulas, questionaram a sua própria escolha: um passou a frequentar a oficina de teatro e outro escolheu frequentar a oficina de escultura.

Cada procedimento de troca é previamente combinado entre os professores envolvidos, a partir da vontade, da escolha e dos argumentos apresentados pelo aluno sobre a necessidade da troca.

As oficinas de música ficaram com a seguinte formação: a 11EF, composta por 17 alunos, sendo seis da turma 11E, e 11 da turma 11F; e a 11GH, composta por 20 alunos, sendo 16 da turma 11G e quatro da turma 11H.

Durante o tempo do processo de escolha das oficinas e formação das turmas, a direção da escola providenciou uma sala para que eu pudesse ministrar minhas aulas. A sala de música se localiza no primeiro andar e tem um espaço adequado às necessidades da oficina, pois possui uma boa iluminação, um piano da marca *Essenfelder* e um amplificador de som da marca *Martin Sons*.

Após o reconhecimento da sala de música, antes que os alunos comesçassem a frequentá-la, tratei de organizar o material necessário ao trabalho, agregando ao material disponível na escola (20 flautas-doces soprano, da marca *Yamaha*, estilo germânico, algumas fotocópias de letras cifradas e revistas de músicas cifradas, cadeiras e classes em forma de trapézio, usadas como apoio para os instrumentos, quadro negro e quadro pautado), alguns instrumentos musicais do meu acervo pessoal (um teclado *Yamaha*, um violão *Di Giorgio*, um tamborim, um pandeiro, dois reco-recos e dois caxixis artesanais, um ovo e um aparelho de som com CD, fita cassete e rádio AM e FM).

Na primeira terça-feira após o processo de escolha e formação das oficinas, fui até a sala de aula das turmas contempladas, para buscar os meus alunos e orientá-los quanto à localização da sala de música. Chegando à sala, os alunos logo se manifestaram com entusiasmo a respeito dos instrumentos que estavam visíveis: o piano e a bateria. Eles sentaram nas cadeiras, que estavam em forma de um semicírculo, que ocupava toda a sala. Numa ponta do semicírculo, deixei o piano e, na outra ponta, a bateria: os dois instrumentos dispostos como integrantes daquele espaço que havia sido organizado para os alunos. Na frente do semicírculo estavam a minha mesa, o quadro negro e o quadro pautado.

Logo no início da minha aula, procurei explicar aos alunos as linhas gerais do trabalho de pesquisa, que seria realizado com eles na forma de grupos de discussão, nos quais cada aluno seria convidado a dar suas opiniões e falar sobre a aula de música, suas expectativas e suas idéias sobre como deveriam ser essas aulas. Disse, ainda, que outros assuntos relacionados à escola seriam abordados, e

comentei que participariam das discussões somente os alunos que estivessem interessados naqueles assuntos, e dispostos a colaborar com a pesquisa, que aconteceria com o consentimento da escola.

Expliquei que as discussões seriam organizadas por grupos de, no máximo, 12 alunos e, no mínimo seis, que participariam de duas discussões diferentes, a serem realizadas no final da aula de música, sempre no último período, sendo as discussões gravadas para que eu pudesse transcrever com exatidão o que fosse falado e, assim, realizar minha análise.

Todos os alunos prontificaram-se a participar e demonstraram interesse em saber as razões que me levaram a realizar este estudo. Comentei o porquê da realização desta pesquisa, expliquei o meu objetivo de conhecer suas idéias a respeito da aula de música na escola e enfatizei a importância de se desenvolver estudos a respeito de um assunto que poderá aprimorar nosso conhecimento na área em que atuamos.

Esse diálogo a respeito da pesquisa levou os alunos a questionarem sobre o curso superior de música e alguns ficaram surpresos ao saber que existe uma formação específica para o profissional da música, e que eu sou formada em música pela universidade. Aproveitei a oportunidade e expliquei como é o Curso de Música da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, e comentei que existem também outras universidades que oferecem o curso de música.

A formação dos grupos se deu conforme a prontidão dos alunos para participar e os dois primeiros grupos foram formados no primeiro dia de discussão, que aconteceu no último dos três períodos de cada turma. O Grupo 1, formado por alunos da turma 11EF, foi constituído por oito alunos: Guida, Alex, Denis, Daniela, Jezebel, Jade, Lenon e Patrícia.<sup>4</sup>

O Grupo 2 foi formado por alunos da turma 11GH, nos mesmos moldes do primeiro. Os alunos, por livre e espontânea vontade, foram se organizando de modo a formar o grupo com oito participantes: Gabriel, Lauro, Márcia, Davi, Roberto, Pablo, Euclides e Lelo.

Na semana posterior, mais dois grupos foram formados, o Grupo 3, na turma 11GH, com nove participantes: Robi, Andrei, Josi, Joca, André, Pedro, Elisa, Luis e

---

<sup>4</sup> Pedi aos alunos que escolhessem um nome para identificá-los na análise dos dados, mas eles preferiram que eu mesma os escolhesse. Assim, todos os nomes apontados são fictícios e escolhidos por mim.

Marcio; e o Grupo 4, na turma 11EF. Três alunos do Grupo 1 quiseram participar também do Grupo 4, que foi formado por sete alunos: João, Dino, Donga, Guido, Alex, Jezebel e Daniela.

Ao aceitar que três alunos participassem de dois grupos, tinha em mente que, mesmo que com alguns alunos repetidos, as discussões aconteceriam de maneira diferente, trazendo outras questões a serem analisadas. Um grupo não é igual ao outro. Depois das primeiras discussões, realizei a segunda etapa das discussões, durante as semanas que seguiram, sempre no último período de cada turma.

Pedi que todos os alunos participantes assinassem uma carta que autorizava o uso das gravações e das imagens que poderiam ser anexadas à minha dissertação e nas apresentações que decorressem dela. Uma carta nos mesmos termos foi levada, pelos alunos, aos pais, que autorizaram sua participação. Aproveitei o momento da recolha das assinaturas, para comentar que a direção da escola também havia autorizado a pesquisa e o uso do último período para a realização das discussões, e também liberado os alunos que não participassem da sessão de discussão de um determinado dia (Ver Apêndice A).

A minha opção pela realização das discussões em dias de aula de música deu-se pelo fato de que os alunos dificilmente se prontificariam a comparecer à escola em outros horários, por diferentes razões, entre elas, a falta de dinheiro para comprar passagem; por estarem fazendo estágio no turno inverso ao das aulas; e pela dificuldade dos mesmos de se manterem frequentes na escola. Por conta disso, os grupos foram formados por diferentes alunos, mas, mesmo assim, foi possível ter a frequência da maioria dos alunos, mesmo que em diferentes grupos por discussão.

No início de cada sessão, ficávamos todos em uma roda e, antes que ligasse o gravador, pedia que falassem com clareza e que procurassem esperar o melhor momento de falar para que não ocorresse sobreposição das vozes. Em todas as discussões, realizei os mesmos comentários a respeito dos cuidados a serem observados no transcorrer das mesmas.

Após a primeira discussão, realizamos uma nova rodada de discussões e os grupos, na medida do possível, continuaram os mesmos. As eventuais mudanças ocorreram por conta da falta de alguns alunos no dia da discussão e da vontade de outros alunos de participarem de mais uma discussão.

Dessa forma, o Grupo 1/discussão 2 foi constituído pelos alunos do Grupo 1, contando com a participação de mais um aluno, que não participou de nenhum

grupo anterior, e sem a participação de três alunos que estavam na primeira discussão; Assim, o Grupo 1/discussão 2 foi formado por seis alunos: Alex, Denis, Daniela, Jade, Lenon e Yago .

O Grupo 2/discussão 2 foi formado pelos alunos do Grupo 2, mas sem a participação de um aluno que não foi à aula naquele dia, e com a inclusão de um aluno que não estava na primeira discussão deste grupo, ficando assim: Gabriel, Lelo, Márcia, Davi, Roberto, Pablo e Lauro.

O Grupo 3/discussão 2 foi formado pelos alunos do grupo 3, mas sem alguns componentes, que não compareceram à aula daquele dia, e com a presença de alunos participantes de outro grupo, que se prontificaram a participar deste Grupo de discussão e, ainda, de outro aluno que não havia participado de nenhum grupo anterior. Assim, o grupo ficou constituído pelos seguintes participantes: Elisa, Lívia, Joca, Gabriel (que participou de outro grupo), Marcio, Polo, Ludovico e Robi.

Por fim, o Grupo 4/discussão 2 foi formado por seis alunos, entre eles, dois que estavam presentes na aula daquele dia e que não estavam no dia que seria o do seu grupo, resultando na seguinte formação: Jezebel, Luciano, Dino, Guido, Donga e Rude.

Como se pode perceber, os grupos não tiveram uma formação fixa, mas todos os alunos, exceto aqueles que entraram na escola depois de iniciadas as discussões, participaram de duas discussões que se diferenciaram pelos temas abordados, pelas perguntas e pelos objetivos que constam nos tópicos-guia elaborados.

Dos alunos que participaram desta pesquisa, no período das discussões, um tinha 13 anos, dois tinham 14 anos, 17 tinham 15 anos, sete tinham 16 anos, três tinham 17 anos e um tinha 18, somando um total de 31 alunos participantes. A faixa etária de abrangência dos participantes ficou entre os 13 anos e os 18 anos de idade.

Por considerar que cada grupo conservou uma linha de formação nas duas discussões e que os participantes eram todos colegas, as análises foram feitas a partir de quatro grupos, sendo duas discussões por grupo.

### 3.3. Procedimentos de coleta dos dados

Os jovens na escola convivem em grupo, seja nos espaços específicos de ensino e de aprendizagem, como as salas de aula, os laboratórios e as bibliotecas, seja nos demais espaços escolares, como o pátio ou os corredores. Por meio dos grupos, formam opiniões, estruturam pensamentos e trocam idéias. Flick (2004, p. 130) aponta para o fato de que “as discussões em grupo podem revelar como as opiniões são geradas e, sobretudo, alteradas, defendidas e suprimidas no intercâmbio social” e, ainda, que “a coleta de dados verbais pode ser ainda mais contextualizada nas discussões em grupo”. Para Flick (ibid, p. 131), tanto os enunciados quanto as expressões de opinião “são elaborados no contexto de um grupo, podendo ser comentados e tornar-se o objeto de um processo mais ou menos dinâmico de discussão”.

No caso dos grupos de discussão, Flick (ibid) denomina o pesquisador de “moderador”. O autor afirma que, em alguns casos, o moderador “confia tanto na própria dinâmica do grupo que o papel de moderador é completamente abandonado a fim de impedir qualquer influência tendenciosa sobre a discussão” (ibid, p. 128). Em outros casos, é necessária a atuação elaborando questões “provocativas, polarizando uma discussão lenta ou acomodando relações de dominância, lidando intencionalmente com os membros que estejam comportando-se de forma mais reservada na discussão”.

Para a coleta dos dados elaborei um tópico-guia que, segundo Weller (2006, p.249), “não é um roteiro a ser seguido à risca e tampouco é apresentado aos participantes”, mas requer alguns critérios para a realização da condução dos grupos de discussão.

Para a realização da primeira etapa das discussões, o tópico-guia foi elaborado com três colunas, sendo a primeira a do bloco temático, que consta de temas que envolvem a música, as práticas musicais, as preferências musicais dos alunos, a aprendizagem musical, a escola, a aula, a aula de música, o ensino de música, o ensino de música na aula da escola, aula de música e aprendizagem musical, inicialmente elaborado nesta ordem. Na segunda coluna do tópico-guia constam as perguntas que me auxiliaram na condução das discussões. Cada tema



abordado é composto por uma ou mais perguntas e, conseqüentemente, por seus respectivos objetivos, que aparecem na terceira coluna (Ver Apêndice B).

Na primeira etapa de discussões com o Grupo 1 e o Grupo 2 realizei as perguntas seguindo a ordem apresentada, ou seja, iniciei pela pergunta que tinha como objetivos dar início à discussão, promovendo um debate interativo, e identificar as concepções de música dos alunos. Posteriormente, questionei sobre suas práticas, suas preferências e suas concepções de aprendizagem musical. Depois, questionei-os sobre assuntos que envolviam a escola, a aula, de maneira geral, e voltei para as questões que envolviam a música, mas, dessa vez, relacionadas à escola, à aula, ao ensino e à aprendizagem de música.

Durante a realização da primeira etapa das discussões, percebi um corte na seqüência dos assuntos abordados, pois começava com perguntas que envolviam música, levando os alunos a falarem de suas idéias sobre música, suas práticas e suas preferências musicais, inicialmente sem o envolvimento da escola, e conduzia às questões sobre aprendizagem musical, podendo, ainda, permanecer sem abordar assuntos referentes à escola, pois a aprendizagem não se dá somente na escola. Até esse momento das discussões, a seqüência parecia lógica. No entanto, quando passei a questionar os alunos sobre suas concepções a respeito de escola e de aula de modo geral, conduzi a discussão para outra direção que, aparentemente, não envolveria a música e, só depois, no final, retornei para questões que se referiam à música e ensino, música e escola, música e aula.

Pensei, então, em modificar o tópico-guia e mudei a ordem dos temas e, por conseqüência, das perguntas. Na primeira etapa das discussões com os Grupos 3 e 4, fiz as mesmas perguntas, sobre os mesmos temas e com os mesmos objetivos, mas em ordem diferente (Ver Apêndice B.); comecei pela escola e a aula em geral, passando para a aula de música na escola, o ensino e a aprendizagem musical, terminado com as concepções dos alunos sobre música. Assim, para a primeira etapa das discussões nos quatro Grupos, utilizei o mesmo tópico-guia, mas com a ordem das perguntas alterada nos dois últimos.

Na segunda etapa das discussões, elaborei, a partir do andamento das primeiras e das respostas obtidas, um segundo tópico-guia com as mesmas colunas, mas com ênfase nos aspectos que envolvem música: música e conteúdo; música e conhecimento; música e expectativa; música e sala de aula; música e ensino e aprendizagem; música e aula de música na escola (Ver Apêndice B).

Para a condução dos grupos de discussão, Weller (2006) apresenta uma lista de critérios elaborados por Bohnsack (1999, apud Weller, 2006), que devem ser seguidos pelo pesquisador durante a discussão. Dentre eles, destaco alguns que podem esclarecer os princípios dessa dinâmica: “estabelecer um contato recíproco com os entrevistados e proporcionar uma base de confiança mútua; dirigir a pergunta ao grupo como um todo e não a um integrante específico; iniciar a discussão com uma pergunta vaga, que estimule a participação e interação entre os integrantes; permitir que a organização ou ordenação das falas fique a cargo do grupo; formular perguntas que gerem narrativas e não a mera descrição dos fatos” (ibid, p. 249).

Segundo Flick (2004, p.129), “grande parte das decisões sobre a coleta de dados pode ser tomada apenas durante a situação”. Salieta também que “não há como apresentar, em um único esquema, o modo como uma discussão deve avançar, pois este é essencialmente influenciado pelas dinâmicas e pela composição do grupo”.

### **3.4. Procedimentos de análise dos dados**

Transcrevi as discussões na medida em que concluía cada uma delas. A digitação das falas dos alunos foi meu primeiro contato com os dados, depois das discussões, o que me possibilitou fixar na memória os acontecimentos e situações peculiares de cada grupo e, principalmente, verificar os modos de condução dos grupos e a eficácia das perguntas elaboradas nos tópicos-guia e da ordem das mesmas.

A primeira etapa das discussões, nos quatro grupos, resultou em 87 páginas de transcrição, e a segunda etapa, em 66 páginas. Após o término das transcrições de todos os grupos, fiz uma cópia dos dados, separei as discussões por grupos e coloquei-as em pastas com identificação: uma destinada às transcrições do Grupo 1, com as duas etapas das discussões, outra às transcrições do Grupo 2, também com as duas etapas correspondentes, e assim sucessivamente, até que os quatro grupos estivessem devidamente separados.

Inicialmente, imprimi cópias das transcrições realizadas e fiz uma leitura dos dados da primeira e da segunda etapa de todos os grupos de discussão, procurando sublinhar o que mais me chamava atenção.

Separei as falas destacadas, por assuntos, agrupando-os com colchetes assinalados a lápis, na margem esquerda das folhas. Percebi, após esse processo inicial, que os agrupamentos por assuntos se configuravam em possíveis categorias que, segundo Maroy (1997, p. 118) significam “classes pertinentes de objetos, ações, de pessoas ou de acontecimentos”. Para o autor, esta é a “operação intelectual básica de uma análise qualitativa de materiais de entrevistas”.

No entanto, percebi que deveria buscar outras formas de conhecimento dos dados e voltei para os mesmos, destacando, dos agrupamentos, as frases que considerava mais importantes, que me causavam algum impacto, como por exemplo: “pra ser gari, mesmo, tem que ter segundo grau” ou, ainda, “quando eu entro sem saber e saio sabendo”.

Copiei estas frases em folhas separadas, sem me preocupar em identificar os participantes. À medida que as escrevia, observava que se configuravam em frases e em palavras que faziam parte de uma mesma perspectiva e separava-as por um espaço (Ver Apêndice C).

Em todos os grupos, realizei esse processo de destacar as falas que me chamavam atenção, seguindo a lógica de mudança de perspectiva. Percebi que, ora os alunos respondiam de modo mais pessoal, ora se distanciavam para responder; ora incluíam o outro nas suas respostas, ora se posicionavam de modo enfático; ora davam suas opiniões, ora modificavam suas respostas a partir do que escutavam dos colegas.

Esta forma de examinar os dados e destacar as falas configura-se numa redução dos dados da pesquisa que, segundo Maroy (ibid, p.123), “define-se pelos processos de seleção, de focagem, de simplificação, de abstração e de transformação do material recolhido”. O autor afirma que essa redução “é uma parte essencial da análise, na medida em que é necessário formular um certo número de opções para decidir, por exemplo, que dados devem ser conservados ou excluídos”.

Depois do caminho percorrido, voltei para as transcrições de cada grupo, com a intenção de separar os dados das perguntas e explorar outra forma de conhecê-los e de construir categorias. Segundo Maroy (ibid, p. 128) “este trabalho pode assumir formas bastante diferentes, conforme as investigações” Assim, voltei

novamente para as transcrições e fui selecionando determinadas palavras e expressões, isto é, fragmentos de falas dos sujeitos, que me pareciam significativas, e as escrevi, soltas, em diferentes espaços no papel. Na medida em que percorria os dados e sistematizava a minha busca, percebia que esses fragmentos também poderiam ser agrupados. Aos poucos, fui delineando minha linha de raciocínio que se evidenciava em outros agrupamentos.

Esta etapa também se configurou em agrupamentos, mas de palavras soltas e expressões, apresentando um outro tipo de semelhança entre elas, diferente daquela evidenciada na etapa anterior, quando agrupei frases e palavras por diferentes perspectivas. A seleção dessas expressões foi realizada de modo intuitivo, considerando que este se dê a partir da minha visão de mundo combinada com minhas buscas e leituras a respeito do assunto pesquisado.

Ao ler os resultados dessa etapa, pude visualizar que os diferentes agrupamentos que se configuravam estavam permeados por um fio, por uma linha de pensamento que conduziu para que os agrupamentos se estabelecessem desta forma. Percebi que, a partir destes agrupamentos, eu poderia realizar comparações entre os dados em diferentes pontos das discussões. Na medida em que o participante se posicionava perante o assunto discutido, independentemente do assunto, seja sobre a aula, sobre a escola, sobre a aula de música, ele evidenciava uma visão de si mesmo em relação ao mundo, ao outro. Por exemplo, as palavras destacadas em diferentes momentos das discussões tais como *alguém, são, outras pessoas, uma pessoa, eu, ela, todo mundo, a gente, a pai, comigo, irmão*, denotam que os sujeitos se relacionam com outras pessoas, consigo mesmo e com o mundo.

Outro exemplo de agrupamentos realizados a partir da segunda etapa de discussões referente ao Grupo 1, consiste nos seguintes fragmentos: *o ritmo, a batida, os tempos, cifras, tempo da música, melodia, a cantar, a tocar, as notas, a ter noção das notas, do tempo, audição, “notas, seria cifras”, vocal, dó, ré, mi; fá, sol, lá, si; os acordes, distorção, a história dos instrumentos*. Identifiquei esses fragmentos, que também foram retirados de diferentes momentos da discussão, como sendo algo referente ao conteúdo da música, ao conteúdo do pensamento, ao patrimônio que é transmitido (Ver apêndice D).

Na última etapa do procedimento de análise dos dados, construí quatro tabelas, uma para cada grupo, organizada por categorias maiores, relacionando as respostas obtidas nas discussões com os termos utilizados por Bernard Charlot (Ver

Apêndice E). Essas tabelas me possibilitaram compor o fio condutor da análise que se constituiu em compreender as relações que o sujeito mantém a partir da necessidade de aprender e este aspecto perpassa todas as categorias; é a partir desta situação que se desenvolvem as discussões. Na sequência, apresento a análise dos dados.

## 4. DA RELAÇÃO COM A AULA DE MÚSICA NA ESCOLA

### 4.1. A escola – “Se não for esse lugar, vai ser onde?”

A escola é um lugar de aprendizagem que envolve diferentes tipos de relações: as relações epistemológicas, as relações sociais e as relações de identidade. A relação com o saber implica em uma forma de apropriação do mundo e apresenta “uma dimensão epistêmica” (Charlot, 2000) que ocorre a partir de relações com o aprender. É na escola que o aluno entra em determinado tipo de relação com o saber que não ocorre nos espaços familiares e no cotidiano.

A partir da análise a respeito dos significados da escola para os alunos, identifiquei, inicialmente, duas dimensões básicas de relações que os alunos estabelecem na escola. Uma é a dimensão social, a que requer a relação do sujeito com o mundo, que acontece a partir do mundo preexistente, e não a partir do sujeito. A outra é a dimensão de identidade, que requer uma relação a partir do sujeito, a partir de suas referências, expectativas, experiências e concepções.

As duas dimensões identificadas parecem revelar os significados da escola para os alunos no que diz respeito às suas atribuições, que aparecem nas falas como auxiliares: na conquista de um emprego, no encaminhamento do futuro, na aprendizagem de objetos-saberes relacionados às matérias, e na aprendizagem das formas relacionais.

As atribuições para as quais a escola existe não parecem partir das experiências e concepções dos próprios alunos, pois indicam idéias do senso comum. São afirmações que apresentam as diferentes visões dos alunos em relação ao significado da escola.

Alex – Pra trabalhar, pra arrumar emprego, pra não ser empacotador. (Grupo 1).

Davi – Ah, porque sem estudar é difícil conseguir um bom emprego. (Grupo 2)

Josi – Ter um trabalho bom.

Guido – Sem a escola não consegue arranjar um trabalho, bom trabalho (Grupo 4).

Estas falas revelam uma relação a partir da dimensão social dos alunos com a escola, a partir do que ela significa para a sociedade. Ter um emprego é uma meta a ser conquistada a partir da passagem dos alunos pela escola.

A escola está relacionada com o futuro e é a partir das experiências e aprendizagens adquiridas na escola que se projeta esse futuro. Assim, o que mobiliza o aluno em direção à escola não parece ser a aprendizagem em si, mas sua contribuição para essa projeção.

Jade – Uma coisa que tu vai levar pro resto da vida, né? É o teu futuro, assim.

Jezebel – É um lugar onde tu aprende, faz novos amigos, ah... ou não, é assim, cada dia tu vai aprendendo. (Grupo 1)

Márcia – A escola, pra mim, é um transporte pro nosso futuro. Praticamente, né? Tudo o que a gente aprende aqui, vai influenciar muito no futuro. (Grupo 2)

Jade – Pode abrir mais caminhos.

João – Para melhorar o futuro. (Grupo 4)

Joca – Ah sora! Tipo, é meio que um modo de aprendizado para as pessoas se darem bem na vida, pegar um emprego decente.

Joca - Ah, a gente vê esses aprendizados como algo necessário pra vida que a gente vai utilizar. (Grupo 3)

Ao mesmo tempo em que a fala de Joca denota que o aluno está em confronto com a necessidade de aprender e, por isso, em relação com o mundo que é preexistente, indica que o aprendizado da escola é diferente e expressa também o seu desejo e o desejo que imagina ser o de seus colegas.

Ao falar a respeito das matérias que fazem parte da escola os alunos comentam:

Euclides – Todas as matérias que a gente estuda vão servir para o futuro. (Grupo 2)

No entanto, quando questionado de que formas elas servirão para o futuro, Márcio responde:

Márcio – Ah, sei lá, tem coisas que a gente precisa saber. (Grupo 2)

Este comentário sugere que Márcio acredita que precisa aprender, embora não nomeie essas aprendizagens, indicando que existem aprendizagens que se deve adquirir a partir das matérias que se ensina na escola.

Dizer que a escola é um lugar onde se aprende é reconhecer esse espaço como um lugar propício para a aprendizagem, o que me leva a supor a existência de algum tipo de relação com o saber que se dá a partir da apropriação de alguma figura do aprender. No entanto, ao indicar a existência de uma relação social, no sentido amplo, de relação com o mundo, os alunos, distanciados, dão a idéia de que aprender é necessário e que esse aprendizado está relacionado com o futuro.

Jezebel – Acho que se aprende um pouco de tudo.

Alex – Muito pouco de tudo. (Grupo1)

Daniela – De tudo um pouco. Desde o bom até o ruim.

Daniela – A gente aprende coisas novas, que a gente não aprendeu ainda.

Dino – Pra gente ter mais conhecimento das coisas (Grupo 4).

Nessas falas, os alunos não pontuam as aprendizagens e são vagos nas suas afirmações, sugerindo que não sabem com certeza o que se aprende na escola. Ainda sem demonstrar muita afinidade com a escola, os colegas complementam:

Lelo – Ah, vários valores.

Lauro – O cara tem que ter segundo grau completo. (Grupo 2)

Pedro – Se não for esse lugar, vai ser onde?

Euclides - Pra ser gari, mesmo, tem que ter segundo grau completo. Não sei porque o gari tem que ter ensino fundamental [referindo-se ao ensino básico], pra contar quantos lixos juntou hoje? (Grupo 3)

João – Pro aprendizado, pra conhecer pessoas novas. (Grupo 4)

Ao longo da discussão, aparecem indícios de que aquilo que se aprende na escola pode não servir para o futuro, ou, mais especificamente, para se conseguir um bom emprego.

Davi – Assim, ó! No fim, talvez nem leve pra vida [o aprendizado], o cara aprende física, matemática, aí, no fim, consegue só emprego no mercado como empacotador. (Grupo1)

Pablo – Pra varrer rua, não precisa ter estudo. (Grupo 2)



Nesse sentido, observo que os alunos questionam suas próprias afirmações e conclusões a respeito das aprendizagens e dos objetivos apontados. Ao mesmo tempo em que vêem essas aprendizagens associadas à conquista de um emprego, não demonstram perceber que existem aprendizagens que não são exclusivamente para isso, mas também podem contribuir para a conquista de um emprego. Por outro lado, indicam que há empregos que não necessitam das aprendizagens da escola.

A escola é também considerada um lugar de aprender a conviver com os colegas. As falas a seguir denotam a relação com o outro, e essa relação faz parte da dimensão de identidade, pois é a partir da relação de si mesmo com os outros que se percebe o convívio e a necessidade de respeitar. O convívio é algo que os alunos nomeiam como um aprendizado a ser adquirido na escola.

Dino – A convivência e ter que aturar certas coisas.

João – Respeitar.

Guido – Trabalhar em grupo. (Grupo 4)

Roberto – Pra te ensinar a viver em grupo.

Gabriel – Estar integrado, assim, com a turma. Conviver com outras pessoas, né, sora?

Lelo – Ser mais sociável.

Gabriel – Porque a escola educa o indivíduo para a sociedade, né, pra viver assim.

Pedro – Eu concordo com os colegas.

Lauro – Eu concordo com todos. (Grupo 2)

Joca – Respeitar as pessoas com quem tu convive normalmente.

Pedro – Convivência.

Josi – Convivência, educação.

Joca – Ah, respeito, assim.

Pedro – Sim, eu vejo a cara deles todo o dia, como é que eu não vou respeitar? (Grupo 3)

André – Conhecer novos amigos, conviver com as pessoas.

Daniela – Aprende a conviver, ter diálogo, porque se não, não dá.

Jezebel – Aprende a se comunicar. (Grupo 4)

Neste caso, identifico o sentido da escola para os alunos, não como significação, mas como valor, que depende das relações que eles mantêm com seus professores e colegas.

Ao referir-se ao sujeito de sua pesquisa a respeito do *rap* e do *funk* na socialização da juventude, Dayrell (2005) salienta:

Rogério mais uma vez estava só no seu intento [de buscar outra forma de inserção social], sem contar com a família, sem perspectivas de trabalho, sem contar com nenhum outro espaço Educativo cultural na região, além da escola, no qual pudesse envolver-se e estabelecer relações de trocas afetivas num nível qualitativamente diferente das que lhe eram oferecidas (DAYRELL, 2005, p. 255).

Essa identificação dos sujeitos da minha pesquisa com a escola, que é um lugar onde, a princípio, eles têm que estar, independentemente da sua vontade, lhes dá sentido pelas possibilidades de socialização, pelas possibilidades de exercer sua afetividade e suas formas relacionais. Por outro lado, os alunos buscam dar à escola outros significados, ainda que não consigam identificar o sentido a partir de uma relação consigo mesmo.

Márcia – Não que não vai ser útil. Todas as matérias vão ser úteis, se não, a troco de quê que eles tariam passando? A troco de que os professores tariam aqui aturando a gente? Pra não servir pro futuro? (Grupo 2)

A fala de Márcia indica o desejo de que sua presença na escola tenha sentido. Esse desejo mobiliza e movimenta em direção à escola, ainda que atribua aos professores o sentido da aprendizagem das matérias e de sua utilidade para o futuro.

De modo geral os alunos referem-se às matérias, ora falando da importância de seu aprendizado, ora comentando da falta de utilidade que esses aprendizados terão em suas vidas.

Gabriel – Ah, sora, só dou um exemplo que eu sempre usei, mas é do ensino fundamental que eu acho muito necessário: que se não fosse a matemática eu não saberia contar o troquinho da padaria .  
Euclides – E se não fosse a matemática, não poderia atender no caixa.  
(Grupo 2)

Nestas falas, os alunos demonstram perceber a importância das aprendizagens da escola, a partir das possibilidades que eles têm de conseguir um emprego e das funções que esses aprendizados adquirem nos seus cotidianos.

Outras falas referem-se ao aprendizado da escola e denotam relações de identidade e, ainda, aprendizagens que são específicas da escola:

Daniela – Ler e escrever.  
Denis – Sabendo ler e escrever, já serve. (Grupo 1)

Márcio – Não precisa completar até a oitava série para aprender a ler.  
 Lelo – Ah, também não é assim, né, meu, não adianta tu saber ler e contar e não conhecer nada. (Grupo 2)

No trecho que segue, os alunos apontam aprendizagens que se adquirem na escola e suas colocações demonstram que reconhecem os aprendizados, mas também que esses não são suficientes. O que esperam da escola vai além da leitura e da escrita.

Dino – Mais conhecimento, a gente aprende alguma coisa das culturas.  
 Daniela – A gente aprende coisas novas que a gente não aprendeu ainda.  
 (Grupo 4)

Seu papel parece ser também o de ensinar habilidades que fazem parte do sistema da vida em sociedade, que requerem responsabilidade, compromisso, esforço.

Daniela – É, e tu cria responsabilidade de ter que ir pro colégio, de ter que entregar trabalhos, ter que fazer uma prova, te esforçar para fazer uma prova legal e boa. (Grupo 1)

Já nas falas abaixo, os alunos parecem questionar a utilidade de algumas matérias, pela falta da atribuição de sentido.

Euclides – Física! Pra que o cara vai usar a física? Química, bah!!!  
 Davi – Literatura!  
 Lauro – Português! (Grupo 2)

Ao se posicionarem a respeito das matérias da escola, os alunos indicam que algumas delas fazem sentido para suas vidas pela identificação e aplicação no seu cotidiano, e que outras parecem não ter sentido, pois não conseguem indicar utilidades específicas para o seu dia a dia. Ao relacionarem a matemática com a possibilidade de trabalhar no “caixa”, os alunos indicam que essa é uma possibilidade de emprego que a escola contribui para conquistar, e isso parece algo a ser considerado.

Chamou minha atenção que nessas falas não aparece o desejo de ter uma profissão específica. Por outro lado, o fato de reconhecerem os empregos de gari e caixa de supermercado como possíveis postos a assumirem sugere mais a

necessidade de entrar no mercado de trabalho e prover seu próprio sustento, do que uma identificação com a profissão a partir do desejo.

A fala de Euclides, a seguir, é um exemplo de que a escola tem que fazer parte do interesse do aluno para ter significado, mesmo que reconhecida como algo obrigatório. Ele começa falando a partir da relação social, uma relação com a escola, que se estabelece a partir da relação com o mundo, como se ele não fizesse parte do contexto sobre o qual está falando. Em seguida, desenvolve sua fala para um posicionamento que denota a relação de identidade com a escola, colocando-se no contexto observado, apontando conclusões a partir da relação que ele estabelece com ele mesmo em direção à sua relação com o mundo.

Euclides – Não, tu gostando ou não, tu tem que vir. Que é um negócio que se tu não vier pra cá, tu vai te ferrar lá. Mas, natural, tem coisas bem piores que a escola. Mas não que a escola, vamos dizer assim, que tu tens que ter interesse de aprender, se tu não tem interesse de aprender, tu quer vir pra cá só pra vir. – Bah, vou passar de uma vez, quero terminar isso aqui, de uma vez, quero só ter o currículo (Grupo 2).

“Tu gostando ou não, tu tem que vir”. Nesta fala, há o distanciamento do aluno, no que diz respeito ao gosto, o que lhe possibilita a generalização. Nesse sentido, identifico a dimensão social, pela relação que o aluno estabelece com o mundo a partir do senso comum. Ainda sob a dimensão social, Euclides comenta que a escola “é um negócio que se tu não vier pra cá, tu vai te ferrar lá”. Percebo que, mais uma vez, ele se coloca fora da resposta que, para ele, é óbvia, o que justifica a falta de um sentido, de prazer para dar significado à escola e também denota uma relação apenas social. Mais adiante, Euclides comenta sobre o compromisso do aluno com a escola e considera que, para aprender, “tu tem que ter interesse”, pois não adianta só vir pra escola. Roberto complementa: “assim o cara nem passa, né, meu!” e Euclides conclui:

Euclides – Ih, eu sou um exemplo disso. Eu venho pra cá sem querer e não aprendo nada.  
Euclides – Porque eu não tenho interesse nisso, não tenho. Fora dos meus objetivos, eu não tenho interesse. Acho que matemática não tem nada a ver. (Grupo 2)

Nestas falas finais, o aluno se posiciona a partir da sua própria situação e conclui, justificando-se.

Este é um exemplo de que as respostas dos alunos não podem ser pensadas de uma forma linear, pois existem diferentes relações que se estabelecem e estas aparecem no momento em que eles expressam suas idéias, opiniões e indicam sentidos.

A escola faz sentido para Euclides. Neste caso, segundo o que sugere Charlot (2000, p. 82) “‘fazer sentido’ quer dizer ter uma ‘significação’ e, não necessariamente, ter um valor, positivo ou negativo”. Ou seja, se ele não vier para escola ele “vai se ferrar lá” o que revela uma “significação”, mas não, um valor. A significação é a relação social; não depende de um juízo de valor.

Charlot (ibid, p. 82) aponta que “passar da significação ao valor supõe que se considere o sujeito enquanto dinâmica do desejo”. No exemplo da fala apontada, Euclides atribui a sua não aprendizagem à falta de desejo de aprender, e não à escola. Ao mesmo tempo, ao justificar sua falta de interesse em aprender, indica que a escola é que não corresponde aos seus interesses (desejos).

Minha análise a respeito dos significados de escola para os alunos indica que é necessária uma ampla compreensão a respeito da multiplicidade de relações que perpassam suas falas, de forma a distinguir o que eles desejam daquilo que faz parte do senso comum e a identificar o valor que eles atribuem à música, à aula de música, à escola, seja este positivo ou negativo, considerando a dimensão de identidade, dimensão social e a dimensão epistêmica.

Quando os alunos falam a respeito da aprendizagem na escola, os aspectos que envolvem a relação entre as pessoas, tais como “a convivência”, “o diálogo”, a comunicação, a responsabilidade, o respeito, são mais evidentes e parecem inquestionáveis como aprenderes que fazem parte da escola. Essas são figuras do aprender, inscritas nos dispositivos relacionais, que podem contribuir na aprendizagem, ou, ainda, na identificação do sentido da aprendizagem das matérias, evidenciando a relação de saber na forma específica de saber epistêmico, que faz parte da escola.

Os aspectos destacados da percepção dos alunos a respeito da escola e seus significados abrangem uma gama de assuntos referentes às relações que eles estabelecem com o mundo, como algo preexistente, como nas falas referentes às conquistas de emprego, nos aprendizados das matérias; às relações que eles estabelecem com os outros, tais como os aspectos supracitados, e às relações que estabelecem consigo mesmos, e que geram as relações anteriores.

No estudo de Abrantes (2003, p.6) a respeito “das posições e disposições dos jovens face à escola”, com o intuito de “compreender os agentes que a produzem diariamente”, e, assim, equacionar “a dialética constante entre estrutura e ação”, o autor aponta que:

(...) a sociologia das classes sociais ou a sociologia da cultura nem sempre têm valorizado a análise aprofundada dos processos de socialização, tornando-se difícil de compreender o processo através do qual os jovens crescem no interior de uma classe, de uma cultura, acabando por reproduzi-las ou, pelo contrário, em que condições e até que ponto as abandonam, subvertem ou transformam (ABRANTES, 2003, p.12).

Os alunos, em relação com o mundo, com os outros, consigo mesmos, têm seus desejos expressos pela confiança que depositam na escola, de que essa pode lhes garantir um emprego no futuro e, por isso, é necessária nas suas vidas. Essa necessidade está relacionada também à utilidade que as matérias podem proporcionar aos alunos nos seus cotidianos, ainda que muitas vezes questionada. A escola é, principalmente, um lugar onde se aprende a viver, a conviver, a ser sociável, a ser responsável, a dialogar, a respeitar.

As diversas ideias que aparecem ao longo das discussões a respeito da escola e do que ela significa para os alunos são indícios de dúvidas que se estabelecem conforme o aluno se posiciona, ora vendo o significado, ora dando o significado, ou seja, a partir da dimensão social a escola tem “significação”, o aluno vê o significado, e a partir da dimensão de identidade a escola tem significado, o aluno dá o significado.

Essas dúvidas aparecem no meio do caminho entre as duas dimensões, quando os alunos refletem a respeito da escola e do que ela significa para eles e, em muitas situações, os alunos não conseguem passar da significação para o significado, o que me leva a identificar a falta de sentido em relação à escola, em determinados momentos das discussões.

## 4.2. Aula – “Onde tem alunos e professores”

A aula aparece como um espaço de aprendizagens específicas, relacionadas a objetos-saberes, a conteúdos do pensamento.

A respeito do significado de aula para os alunos, destaco, inicialmente, ideias mais generalizadas, ou seja, ideias que caracterizam a aula, mas que não dependem de um posicionamento, de um ponto de vista pessoal e, sim, de algo distanciado, considerado como significação.

Alex – Aula é onde o professor explica sobre alguma coisa.

Jade – Onde tem alunos e professores.

Alex – É um assunto que a professora passa pra nós estudar, pra fazer a prova. (Grupo 1)

João – Uma aula é pra tu aprender.

Alex – Um meio de um professor expressar algo sobre o qual ele faz (Grupo 4)

As falas de Jade, do Grupo 1, e de João, do Grupo 4, são ideias a respeito da aula sob um ponto de vista social. Dizer que uma aula é “onde tem alunos e professores” e dizer que “uma aula é pra tu aprender” é algo que tem significado. Para isso, não se depende de um juízo de valor, de um posicionamento, da impressão de uma determinada pessoa sobre o que aquilo signifique. Não depende de uma relação de identidade.

Na fala de Alex, do Grupo 1, identifico que de modo bastante pragmático o aluno demonstra que sistematizou um determinado formato de aula. Quanto a essa fala, também identifico uma relação distanciado, um distanciamento por conta de uma situação apresentada a partir do senso comum, ou seja, o professor transmite a matéria e aplica a prova.

Para analisar a questão do distanciamento, aponto uma citação de Charlot (2000) a respeito dos diferentes tipos de relações que o sujeito mantém com o mundo e que não necessariamente se configuram em uma relação de saber que dá sentido.

(...) um enunciado que possa ser investido em uma relação com o mundo que seja uma relação de saber pode também ser investido em um outro tipo de relação com o mundo: o aluno aprenderá para evitar uma nota baixa ou uma surra, para passar de ano, para ter uma boa profissão mais tarde, para

agradar o professor que considere simpático, etc. Neste caso, a apropriação do saber é frágil, pois esse saber pouco apoio recebe do tipo de relação com o mundo que lhe dá um sentido específico; e adquire sentido em outro sistema de sentido (CHARLOT, 2000, p.64).

Assim, para o autor, esse tipo de relação “não surte quase nenhum efeito na formação, nem tão pouco, de ‘transferência’” (CHARLOT, 2000, p.64).

Nas falas dos alunos que se referem à aula de modo distanciado, não se pode notar o que se configura em uma relação com o saber efetiva, de sentido. São falas que denotam pouco a dimensão de identidade e que não me permitem identificar o sentido, nem tampouco os desejos dos alunos. São relações que os alunos mantêm com o mundo, que denotam muito mais a dimensão social na relação com a aula.

Durante a discussão, na medida em que os alunos refletem a respeito dos significados da aula, seus posicionamentos vão se tornando mais pessoais. A fala de Alex também demonstra certo distanciamento, mas indica um desejo que pode dar movimento ao processo de aprendizagem:

Alex – As pessoas [os professores] já sabem e tu não sabe nada e vai tentar fazer, tu não sabe. (Grupo 1)

Guido – Ah, eu to aqui, eu tenho que aprender alguma coisa assim, sora! (Grupo 4)

As falas a seguir expressam movimento e mudança:

Daniela – Todo o dia a gente aprende uma coisa nova. (Grupo 4)

Pedro – Quando eu entro sem saber e saio sabendo.

Luis – Tu consegue aprender alguma coisa de diferente que tu não aprendeu ainda.

Luis – Quando tu aproveita bastante o tempo. (Grupo 3)

Tanto na fala de Pedro, quanto nas falas de Luis, o desejo de aprender é evidente. Esse desejo não está relacionado ao espaço da sala de aula e sim a uma dimensão de identidade que indica o tempo em relação à aprendizagem.

Nos comentários dos alunos a respeito da aula, identifiquei muitas falas que colocam o papel do professor como fundamental para defini-la. É a partir da relação com o outro que os alunos se posicionam de forma mais pessoal e refletem a



respeito do significado da aula. Um exemplo é a fala de Luis, que condiciona sua definição de aula comentando:

Luis – Depende do professor. (Grupo 3)

Os alunos apontam que para ensinar não basta ter conhecimento da matéria, é necessário também saber a respeito dos modos de ensinar:

Jezebel – O professor tem que saber ensinar. Tem professores que passam as coisas e deu, não explicam.

Nesse sentido, Gabriel comenta:

Gabriel – Ele quer ensinar, mas não tem jeito. (Grupo 2)

Na fala acima, Gabriel demonstra reconhecer que o problema não está somente no desejo do professor de ensinar, pois isso não é suficiente para que se aprenda. Neste caso, a afirmação de que “não tem jeito” sugere a falta de entendimento por parte dos alunos a respeito da matéria ensinada ou, ainda, problemas relacionados às formas de ensinar a matéria.

Gabriel, do Grupo 2, diz que a aula “tem que ser bem atraente, prá gente tá sempre trabalhando”. Para analisar este aspecto, inicialmente, aponto mais falas que dizem respeito aos problemas, relacionados aos professores e suas condutas. Os alunos dizem que não são ouvidos e que saber de suas ideias, dúvidas e impressões a respeito da matéria e do que aprendem, não faz parte dos modos de ensino de seus professores:

Jezebel – E tem uns que falam tanto, preferem mais falar do que nós, nem perguntam, só querem falar, falar, falar.

Daniela – É um saco. Se todos estivessem falando, daí ele [o professor] vai saber quem aprende e quem não aprende.

Alex – Começam a falar, falar, e aí acaba a aula e eles ficam falando, não dá!

Daniela – E na próxima aula, repete tudo de novo.

Jezebel – Tem uns que deixam tonto, preferem mais falar que nós, né? Nem perguntam. (Grupo1)

No grupo 2, os alunos também fizeram comentários semelhantes:

Josi – É esquisito, né, sora, metade da aula tu enjoa, não quer assistir a aula, não que vir, desiste de estudar.  
 Lenon – Sempre na aula, sempre tão quieto, enrolado, um olhando pra cara do outro. (Grupo 2)

No Grupo 3, também identifiquei opiniões a respeito da atuação do professor na aula, mas referentes à falta de relação entre suas falas e os conteúdos específicos de suas matérias.

Pedro – Bom, tipo, se tu for analisar o que ele [o professor] fala e o que tem nos livros, não tem nada a ver.  
 Joca – Tipo, tem que eles só falam, assim, mas não tem nada a ver com a matéria deles, assim, sabe?  
 Márcio – Sim, sora, às vezes tu pergunta uma coisa e [o professor] vem com um assunto totalmente diferente.  
 Luis – Eu acho que ele perde muito tempo falando, eu acho que ele poderia ensinar muita coisa pra gente. (Grupo 3)

As condutas dos professores nas aulas foram temas bastante comentados pelos alunos. No Grupo 4, os alunos indicam que a relação entre os conteúdos e as falas dos professores, nas aulas, está imbricada à questões metodológicas.

Jezebel – O professor fala, fala.  
 Jezebel – Tem que saber dar uma aula.  
 Daniela – E se alguém tem uma aula pra ficar interessante e a gente prestar atenção, se não, não dá, a gente fica lendo, dá até sono. (Grupo 4)

A respeito do ensino e aprendizagem, o professor aparece como aquele que tem o conhecimento e que deve transmitir. Essa transmissão, tanto no que diz respeito aos conteúdos, quanto aos modos de como acontece, parece ocorrer independentemente das condições dos alunos e das suas percepções.

Márcia – Ele [o professor] quer colocar a matéria de tudo quanto é jeito dentro da nossa cabeça.  
 Márcia – Nós temos que aprender a tudo quanto é custo. (Grupo 2)

Luis – Tem um que ensina em 5 minutos o que outro ensina em dois períodos (Grupo 3).

Percebo que há uma lacuna entre o que se pode aprender, por parte dos alunos e dos professores, ou ainda entre o como se pode aprender, o que se pode ensinar e como se pode ensinar. Segundo Charlot (2000):

(...) um professor instrui e educa, mas também é agente de uma instituição, representante de uma disciplina do ensino, indivíduo singular, mais, ou menos, simpático. As relações que um aluno mantém com esse professor são sobredeterminadas: são relações com seu saber, com seu profissionalismo, com seu estatuto institucional, com sua pessoa. Uma vez mais, a questão é importante: o aluno pode atribuir outros sentidos a uma relação definida, em princípio, como relação de saber (o professor também aliás) (CHARLOT, 2000, p.67).

Nesse sentido, aponto os comentários dos alunos a respeito das condutas dos professores nas aulas que indicam problemas de relacionamento entre alunos e professores.

Daniela – Te julgam. Te julgam, não. Botam tudo, tipo, muito radical. Uma pessoa falou e eles botam num todo, sabe, como se todos tivessem falando, como se todos tivessem feito uma coisa que foi só um ou dois. (Grupo 1)

Guido – Ele não gosta do que faz, ele não tem que ser professor.  
Márcio – Grita e grita, chama a gente de ignorante. (Grupo 2)

Gabriel – Ele alegre até um ponto, tem uma hora que ele se estoura.  
Alex – Se a pessoa piscar errado lá, ele quase que engole o cara. (Grupo 4)

Luis – O cara pede explicação e é esmagado. (Grupo 3)

Ao dizer que “é esmagado” quando pede uma explicação, a respeito de algo que não entendeu, o aluno indica que o professor também parece não estar interessado no que ele quer falar, nem tampouco no que quer aprender em relação a sua matéria.

Esses comentários a respeito da condução das aulas por parte dos professores são experiências que os alunos vivenciaram e que demonstram possibilidades de movimentos a partir de seus posicionamentos em relação ao mundo, aos outros e a si mesmos, expressos pelo desejo de mudança.

Quando um aluno identifica que o professor fala, fala, e não o deixa falar; que se o professor permitir ao aluno que converse e se coloque no grupo, ele poderá saber “quem sabe e quem não sabe”; e ainda que o professor “poderia ensinar muitas coisas” para ele, ele percebe a situação da aula e ainda que esta pode fazer sentido no seu processo de aprendizagem, se realizada de outro modo.

Outra questão que pode estar implícita nas falas dos alunos a respeito dos professores e suas condutas, diz respeito à falta de uma relação entre alunos e

professores, que lhes permita perceber mais especificamente onde estão as falhas ou ainda os problemas que impedem os processos de aprendizagem.

Essa percepção é a relação dos alunos, que envolve relação social e relação de identidade, na busca de relações com o aprender e suas formas epistêmicas de apropriação com o saber, que se evidencia pelas ideias dos mesmos a respeito dos modos de condução das aulas.

As falas apontam a necessidade dos alunos de estabelecerem, com os professores, relações que lhes permitam um sistema de troca, de conversa na sala de aula, evidenciando, assim, uma relação que se renova e gera movimentos de aprendizagem.

Daniela – Alguém tem que te ajudar, tem que fazer tu sentir vontade.

Patrícia – Tinha que ter mais diálogo.

Guida – Tem que ter mais diálogo, senão a coisa não anda.

Jade – Perguntar, conversar. Todos falar, não só ele falar.

Je – Qualquer coisa, sora! Uma redação. (Grupo 1)

Gabriel – Nessa fase da adolescência, a gente tá construindo, né, sora, nossa personalidade ainda.

Euclides – E se mudar as coisas: - Bah, vamos fazer uma aula na rua hoje.

Lelo – Mudar um pouco as aulas.

Márcia – Uma redação, um trabalho.

Lelo – Mas tem que falar na real, quando tivesse uma reunião com os alunos, a turma tem que falar em conselho (Grupo 2).

Em relação aos professores, os alunos reconhecem e parecem compreender que seus modos de ensinar são diferentes:

Roberto – Cada um tem seu modo de ensinar, né, sora? Tem uns [professores] que a gente aprende na hora, tem outros que demora.

Márcio – Tem coisas que outro professor ensina a gente a decorar, ele pega e explica o porquê disso.

Pedro – Tá tri assim, não tem jeito fixo. Cada um tem seu jeito, e a gente se agrada com o jeito”. (Grupo 3)

Enquanto falam a respeito dos modos de ensinar dos professores, não só reconhecem as diferenças entre cada modo, e que esses dependem do professor, como identificam aprendizagens de conteúdos específicos, que denotam a transmissão do patrimônio a ser trabalhado na escola.

Pedro – O professor, hoje, me ensinou uma coisa que eu não sabia.

Robi – Hoje eu entendi de outra maneira.

Pedro – Sim, agora, eu vou chegar em casa e vou ensinar pra minha mãe.

Robi – Eu ensino depois pra minha irmã, né? Ela tá na quinta série, então, eu vou ensinar pra ela não aprender errado. Tipo, ele explicou hoje e eu entendi de outra maneira, mais fácil (Grupo 3).

Essas falas indicam a identificação das aprendizagens que são efetivas no processo dos alunos e demonstram a sua disponibilidade de aprender.

As falas referentes à aula sugerem que ela parece estar associada aos modos de ensino dos professores: “depende do professor”, “tem que ser bem atraente”, “alguém tem que te ajudar, tem que fazer tu sentir vontade”, “é pra tu aprender” “mudar um pouco as aulas”, etc. Essas frases, de certa forma, apontam que o aprendizado depende de algo externo, como se a relação tivesse uma via de mão única, ou seja, se se aprende é porque o professor soube ensinar, porque ele ajudou a ter vontade ou ainda porque ele dá uma aula diferente. Por outro lado, os alunos reconhecem as suas limitações e conseguem perceber as intenções de alguns professores de ensinar e, ainda, que essas não são suficientes para que aprendam.

As falas que indicaram as impressões dos alunos a respeito de suas relações, a partir das condutas dos professores, foram as que mais deram indícios da dimensão de identidade nas relações com a escola e com a aula. Quando começaram a falar do quanto a aula depende do professor, os alunos contaram fatos que marcaram suas relações com os mesmos, falaram do quanto suas condutas contribuíram com seus processos de aprendizagem ou prejudicaram suas relações com o saber e seus modos de aprender.

O desejo está presente, mas um desejo de que a escola cumpra ações que lhes são atribuídas pelos processos de socialização ou ainda a partir das relações sociais, tais como a conquista de um emprego para entrada do jovem no mundo adulto e a aprendizagem de “conteúdos” que são específicos da escola, e que dependem dos professores, pois são eles que sabem o que deve ser ensinado. O desejo, nesse caso, não é algo que parte da identificação e da percepção de sentido. Ao dizer que vai ensinar em casa o que aprendeu, o aluno ainda não indica o desejo de ter aprendido aquilo que aprendeu, mas indica que sua compreensão a respeito de algo que já conhecia, mas não sabia, pode acontecer e que isso não depende somente do desejo de aprender, mas da percepção de que se pode aprender.

Assim, observo que na maioria das manifestações a respeito da aula e do ensino e aprendizagem de modo geral, há o desejo, mas não há a concepção do que se pode aprender, referente à capacidade que depende da relação de identidade em consonância com a relação social e com a relação de saber.

### 4.3. A relação com a música – “Música é tudo”

Pedro – Pergunta se alguém não gosta de música! Todo mundo gosta de música.

Josi – Ah, eu escuto vinte e quatro horas. (Grupo 3)

Rude – Música é tudo, né, sora?

Guido – O que seria de nós sem a música? (grupo 4)

Roberto – Não existe hora nem lugar, pra ouvir música.

Euclides – Tudo, de manhã, de tarde e de noite, é sagrado, assim.

Gabriel – Vinte e quatro horas ouvindo música na mente, eu ouço o tempo todo.

Roberto – Não existe hora nem lugar, assim, para ouvir música.

Gabriel – Tem qualquer música, sempre, [todo] tempo pensando numa música (Grupo 2)

Estas falas indicam que a música está presente na vida dos jovens e que independentemente da atividade que se desenvolva ela é o móbil que leva ao desejo de manter algum tipo de relação com a música. Sob a perspectiva da relação de saber, essa presença da música é indicada pela dimensão de identidade, na qual o aluno reconhece o sentido por referência à sua história, às suas vivências, às suas concepções e às suas relações com os outros.

Euclides, do Grupo 2, diz “música pra mim, às vezes, faz eu pensar, me ajuda bastante”. Quando se refere a um tipo de música, Márcio, do Grupo 3, comenta da possibilidade que a música tem de fazer refletir:

Márcio – Tem umas que falam sobre o cotidiano assim, que nem o rap, assim, que faz tu refletir sobre o que ta acontecendo no mundo, né, no país. (Grupo 3)

A música preenche um espaço na vida dos alunos, nos momentos em que estão com eles mesmos e, por isso, é um meio de identificação. As escolhas do que ouvem, dependem de predisposição, de estado de espírito, de período da vida.

Josi – Ah, depende. Tem dia, assim, que tu está com baixo astral, tu está deprimido, tu vai atrás de uma música lenta, né!

Josi – Agora, se tá agitada, tu vai atrás de um negócio, assim, mais alto astral, tipo um funk, um rock, qualquer coisa.

Luis – E sempre tem alguma música que tem a ver contigo. (Grupo 4)

Pedro – Eu não acho nada, o que eu escuto é tudo pauleira, e eu não entendo coisa nenhuma, só fico agitado.

Pedro – Tem dias que eu não estou feliz, e escuto música depressiva. (Grupo 3).

Já os tipos de música, em muitos momentos, não interferem nas escolhas do que ouvem. Essas, no entanto, dependem de diferentes aspectos, tais como estados emocionais e atividades cotidianas.

Daniela – Funk, não, só pra limpar a casa. Tem música de funk que eu acho engraçada, eu escuto porque eu acho engraçada. (Grupo 1)

Pedro – Pagode é uma música que não dá pra ficar parado, porque ela dá uma vibração e eu escuto ela alto.

Luis – A gente fica bem feliz quando escuta música, alegre, sora.

Pedro – Depende do teu estado também, não tem como tocar guitarra, agitado assim, numa música do Iron Maden, triste. Não pode ser assim, é meio falsidade. (Grupo 3)

Guido – Depois tu ouve aquela música de novo e tu te lembra daquele momento.

Dino – Tem aquele negócio de tu te inspirar. Por exemplo, o cara sabe tocar uma coisa e vai montar uma banda e se inspira numa música que curte. (Grupo 4)

Os alunos comentam a respeito de diferentes tipos de música, assim como das razões pelas quais os ouvem. Assim, denotam que a relação com a música depende da situação em que estão e, por consequência, das suas vivências e experiências. A música, por estar presente na vida dos alunos tão intensamente, parece ser algo que se define pelo que se sente a partir de uma relação prática.

Segundo Souza e Torres, considerar as experiências dos alunos com a música fora da escola, nas formas de oportunizar vivências no Ensino Médio, significa “uma abordagem da música não como objeto, mas como uma experiência social que inclui a sensibilidade emocional, os ambientes onde os jovens vivem, as tendências ou ‘modas’ que aí se inscrevem, a circulação dinâmica de seus capitais simbólicos” (2008, p. 283).

Nesse sentido, considero que a relação com a música, pelas vivências e experiências dos alunos fora da escola, seja um ponto de partida para compreender outras relações, que incluem a relação com o objeto, mas não se restringem a ela. Inicialmente, os alunos indicam que para aprender é preciso gostar do que se vai aprender. Nesse caso, os alunos se referem a uma música específica.

Daniela – É que música, se tu for aprender uma música que não gosta, o que que tu vai aprender, né? Acho que se a pessoa fosse, né, se ela tivesse a fim de te ensinar, ela ensinava a música que tu quisesse. Ela não ia fazer aquela que ela quer, porque ela gosta e porque tá ensinando.

Denis – É, aquela música que tu queira tocar. (Grupo 1)

Gabriel – Ah, eles gostam de rock também, e comecei com <sup>5</sup>Legião [Urbana], com uma música mais conhecida. (Grupo 3)

Nas falas acima, os alunos indicam que o importante é contemplar o gosto daquele que vai aprender. Ao refletir mais a respeito, os alunos reconhecem que o gosto por determinada música pode não ser o móbil para a aprendizagem, mas sim o desejo de aprender música, num sentido amplo.

Yago – Tu quer aprender ou não quer?

Alex – Ah, mas se fosse eu, não dizia que eu queria outra [música], eu aprendia o que tu fosse ensinar, pra aprender, né? Aí, eu não taria nem aí se fosse pagode, se fosse qualquer outro tipo de música, eu não taria nem aí, desde que eu aprendesse a tocar. Pra mim, tá bom. (Grupo 1)

A ênfase no aprendizado apontado por Alex instiga Dino a elaborar uma estratégia que tem como meta o aprendizado, este, tendo como móbil a própria música e não uma música específica.

Dino – É só dizer: Ah, se tu conseguir pegar isso daqui, tu consegue tocar o que tu quiser.

Donga – Digamos assim, se tu diz, toca essa aqui que é mais fácil, e o cara não quiser; é só dizer ah, não, toca essa daqui, que se tu conseguir tocar essa, tu pega essa outra.

Dino – Isso é uma jogada de marketing.

Dino – Não, na verdade, tem que começar de baixo assim, né!!! Não adianta querer chegar tocando Iron Maden ali, solando, que ela vai acabar se dando mal. Vai ficar trocando os dedo lá na guitarra. (Grupo 4)

---

<sup>5</sup> Legião Urbana foi uma banda de rock da cidade de Brasília ativa entre os anos de 1982 e 1996.



O aprendizado de algum conteúdo de música que não seja uma música específica poderá levar à aprendizagem futura da música que se quis aprender. Assim, o que mobilizou o aluno para essa aprendizagem foi o gosto por uma determinada música, mas o móbil foi a música de modo geral e a meta, a aprendizagem; conseqüentemente, o resultado a ser alcançado depois de algumas aprendizagens é a aprendizagem daquela música que inicialmente levou ao desejo de aprender. O importante deste ponto é que se compreenda que o que leva à aprendizagem é a relação com música.

Assim, observo que os alunos, nas suas reflexões a respeito de ensino e aprendizagem em música, conseguem dar sentido ao que se quer aprender em música e fazem a relação necessária que permite identificar ou “aclarar” a dimensão do desejo, nesses aspectos, mas a relação com a música é que leva ao desejo de aprender e que a caracteriza como móbil.

Durante a discussão, Daniela reflete a respeito do posicionamento de Dino e modifica sua idéia inicial a respeito da necessidade de contemplar o gosto para realizar o processo de aprendizagem e reconhece que o que importa é a relação com música:

Daniela – Vai aprender uma música mais fácil, mas que tem as mesmas notas, daí tu vai ter uma noção daquelas notas como é que é, depois tu bota na outra música. (Grupo 1).

Esses dispositivos é que se configuram na relação com a música e colocam o gosto pelo tipo de música como parte dessa relação, mas não como condicional.

Percebo pelas falas dos alunos que há motivos internos, que partem das relações que eles estabeleceram com a música, para que possam movimentar-se em direção a um determinado aprendizado relacionado a ela. Eles ouvem, veem, observam, inspiram-se, e veem-se no outro. Pelas diferentes situações de convívio com a música, percebo o que os mobiliza e os faz se movimentarem.

Márcio – Que nem rock, assim, eu não curto, assim, sabe. Bah, tem horas que eles botam lá os ritmos, tipo pra tocar, né? Eles explicam, eles explicam como é, eles classificam vários estilos. Antes eu achava que o rock era só um estilo, tá, tinha o emo, punk, esses bagulho, aí, não, tem vários outros bagulho. (Grupo 3).

Nesse sentido, a música provoca tipos de movimentos, de ações, que independem do aspecto do gosto, o que lhe confere uma característica peculiar de identificação.

Guido – Eu gosto de qualquer música, assim, se eu acho ela legal, que eu me identifique com o que eu faço.

Alex – Se identificar com o refrão (Grupo 4).

A partir de suas relações com a música, os alunos indicam perceber determinadas características, tanto das músicas e dos estilos, quanto das bandas. Essas percepções denotam um posicionamento direcionado, um investimento que lhes permite comparar, analisar e justificar o que ouvem. Esse investimento é a relação com a música e sugere aprendizagens.

Luis – Eu acho que é o ritmo, que nem esse <sup>6</sup>Créu ali, é muito <sup>7</sup>frau, mas o ritmo é tri!

Josi – Esse Créu, tá, eu gosto. Eu acho que, sabe, toca um funk legal, mas não faz sentido, o cara fica ali, Créu, Créu.

Joca – Tipo o rock, tem uma guitarra mais clássica, assim, quando é mais leve assim, tipo, que nem o rock pesado, assim, tipo Vader, que é uma banda que eu gosto.

Pedro – Tem o subgênero, Iron Maden é um metal mais levado, que é puro solo. Se tu for pensar, tem solo de guitarra e Vader, tem essa pauleira que ele disse.

Josi – O que tá mais na mídia agora é o funk e o pagode. Ah, e o rap também.

Pedro – É porque, hoje em dia, se tu for analisar, MPB é essas coisas agora. Foi-se o tempo que MPB era Seu Jorge e Ana Carolina.

Pedro – Tem aquelas músicas que são marteladas na cabeça. Tipo, eu não gosto da música do Créu, mas sei a letra.

Lelo – Tudo que é rádio que tu bota, tá tocando o Créu.

Roberto – E faz sucesso, ainda. (Grupo 3)

Por outro lado, outro tipo de relação pode mobilizar e levar à aprendizagem em música, mas tendo sempre como móbil a música. No caso da fala a seguir, a aprendizagem é a meta, o móbil é a música e, o que mobiliza, é a relação com o outro.

---

<sup>6</sup> Música intitulada *Dança do Creu*, um *funk* do compositor Mc Creu. Sucesso entre os anos de 2007 e 2008.

<sup>7</sup> Na gíria, quer dizer fraco, sem graça.

Alex – Eu não sabia tocar violão, não sabia fazer nada, quando eu comecei a escutar rock, comecei a ver os carinha tocando, né? Assim, a gente comentava muito de um cara, que ele é um dos melhores guitarristas. Aí eu me inspirei nele, né? Pra aprender a tocar, assim, uma semana eu comecei a tocar, comecei a aprender as notas, comecei a fazer um monte de coisas, só com um revistinha de Legião Urbana que tinha lá. Comecei a fazer as coisas, daí eu aprendi a tocar sozinho, não, sozinho, não, né? Ninguém aprende a tocar sozinho. (Grupo 1)

Abaixo, apresento outro exemplo de que a relação com a música envolve outros aspectos e que dependem também das diferentes oportunidades que ocorrem a partir de suas relações com os outros, gerando a identificação do sujeito com a música pelo outro.

Pablo – Eu toco um monte de coisa, eu toco com o meu pai. Meu pai toca samba. Eu sei tocar pagode, bossa-nova, um pouco de rock. (Grupo2)

Joca – ... até os meus dez anos, eu era pagodeiro, assim, sabe, tipo. Daí, depois, sora, um amigo meu, sei lá, me mostrou umas músicas de rock e eu comecei a gostar e levei, assim, sora. Ah, eu to assim, tipo eu gosto de rock acima de outro tipo de música, não é que eu não curta outro tipo de música, mas a princípio eu gosto de rock. Eu enjoei desse tipo de música, eu até convivo com o pagode porque toda a minha família é pagodeira.

Márcio – A gente se influencia, quando a tua família é tudo pagodeiro.

Joca – Às vezes isso influenciou, tipo, eu sempre gostei de ser meio diferente, assim, daí, isso foi outro passo assim. (Grupo 3)

Na conclusão de sua fala, Joca coloca como está sua relação atual, que lhe coloca na posição de roqueiro e indica que esta não é uma posição estática, está em movimento e pode levar a outras relações e posições. Nesse sentido, Pais, ao referir-se aos “gostos musicais”, na sua pesquisa, com uma abordagem etnográfica, aponta que “as preferências musicais são acompanhadas de atitudes específicas que reforçam – mas também ultrapassam – os gostos musicais.” (1993, p. 104).

A música é definida com expressões que revelam o senso comum e complementam as definições que partem das vivências dos alunos e suas identificações.

Gabriel – Manifestação artística (Grupo 2).

Guido – Uma forma de expressão.

Guido – Uma forma de expressão e que mostra bastante o estilo da pessoa, eu acho.

João – É pra expressar o que a gente gosta (Grupo 4)

Por outro lado, tal intensidade na relação com a música torna difícil uma definição.

Pedro – Música é uma coisa muito antiga, não tem como definir, mas hoje em dia ninguém vive sem música (Grupo 3).

Alex – Essa é uma pergunta difícil (Grupo 1)

Os alunos têm uma relação intensa com a música e essa relação é que os mobiliza em direção a outras relações que levam a aprendizagens em música, tais como as relações com os outros e consigo mesmo, que envolvem a identificação e o desejo, e as relações que envolvem as diferentes situações de vida que permitem perceber as oportunidades que levam ao contato com a música.

A audição, a execução de instrumentos, o canto e a composição, são práticas que os alunos realizam, ou seja, eles entram em relações práticas (escrevo no plural por entender que são práticas diferentes e não por que sejam relações diferentes) que lhes permitem entrar na relação de saber. Assim, “não é o próprio saber que é prático, mas, sim, o uso que é feito dele, em uma relação prática com o mundo” (CHARLOT, 2000, p.62).

Jade – A gente canta, dança.  
Daniela – A gente dança, canta.  
Alex – Canta, dança, escuta.  
Lenon – Toca. (Grupo 1)

Euclides – Eu toco bateria.  
Roberto – Guitarra e violão.  
Lelo – Cavaquinho.  
Roberto – Eu tocava guitarra e vocal.  
Davi – Eu toco pandeiro.  
Pablo – Eu escrevo e toco violão, guitarra também.  
Pesquisadora – Tu escreve o que?  
Pablo – Música, que eu tenho uma música. Eu tenho uma banda e pá! Aí eu componho as música. (Grupo 2)

A partir da relação prática, eles entram na relação de saber com a música e essa relação é que permite identificar pelas falas dos alunos as diferentes figuras do aprender que envolvem os processos de relações epistêmicas com o saber.

#### 4.4. A música e as figuras do aprender – “De tudo um pouco”

As aprendizagens em música são apontadas em diferentes momentos das discussões e aparecem sob a forma de diferentes figuras do aprender, tais como objetos-saberes, objetos cujo uso deve ser aprendido, atividades e dispositivos relacionais. Essas figuras do aprender se inscrevem a partir da relação prática com a música. Isso indica que os alunos reconhecem nas relações com a música os objetos-saberes, tidos como conteúdo do pensamento, os objetos cujo uso deve ser aprendido, as atividades e as formas relacionais, e demonstram que a apropriação dessas figuras do aprender supõe relações que envolvem relações epistêmicas, de identidade e sociais. Os dados indicam relações com a música que partem de suas vivências, de suas identificações com o que aprendem de música e com o que serve de referências para novos aprendizados.

Abaixo, apresento um inventário das figuras do aprender que foram identificadas a partir das falas dos alunos.

##### 4.4.1. Objetos-saberes

As falas que me possibilitaram estabelecer as figuras do aprender e as relações que envolvem aprendizagem referem-se à aprendizagem de música e indicam que a música, para os alunos, tem sua especificidade quanto aos conteúdos. Esses fazem parte de um conjunto de aprendizados que se espera da escola e que levam a processos de objetivação-denominação e envolvem a figura do aprender chamada de objeto-saber.

Ao falar a respeito do que sabem de música, os alunos apontam alguns elementos da música (objetos-saberes) tais como “notas”, “compasso”, “letras” de músicas, a exemplo das falas abaixo:

Lenon – É, alguma ou outra nota, mas eu não sei se é o dó, se é lá (Grupo 1).

Roberto – ...eu sei letras de músicas, eu tenho facilidade para decorar letras.

P – Eu sei as notas, sei o compasso, sei entrar no tempo certo, sei! Aprendi sozinho a tocar. (Grupo 2)

Alex – Eu só sei botando as letras. Não sei tocar com ré, mi, não sei tocar (ao referir-se às letras, quer dizer as cifras).

Dino – Eu sabia tocar assim, só com dó, ré, assim. Ler partitura, não sei. (Grupo 4)

Esses conteúdos não são suficientes para permitir que encontre os processos que levam às relações epistêmicas que envolvem o saber-objeto, mas indicam relações de identidade, na medida em que eles buscam identificar o que sabem a partir de suas experiências.

Ao falar sobre as músicas e tipos de músicas que conhecem, os alunos identificam diferentes saberes, tidos como conteúdos do pensamento, dão indícios de apropriação desses saberes-objetos, e de que esses sugerem um tipo de relação específica com a música, um tipo de relação epistêmica com o saber.

Josi – Tem funk mais melodia, que tem que ir mais lento, que é o Marcinho.

Joca – Tipo, se eu for pegar, digamos, duas músicas de funk e analisar o ritmo, vai ser tudo igual, só vai mudar a letra.

Pedro – Eu acho que o ritmo é tudo igual. (Grupo 3)

No entanto, essas falas ainda não permitem que se identifique o processo de objetivação-denominação, pois para isso seria necessário um estudo específico desse tipo de relação com o saber, o que não é o caso desta pesquisa.

Destaco, abaixo, um exemplo que dá indícios da presença da relação epistêmica com o saber na forma que envolve objetos-saberes:

Joca – Tipo, eu vejo, assim, pelo ritmo e, normalmente, se entra em sintonia, assim, junto com a letra da música, com o ritmo do cara tocando.

Pedro – Porque não é toda letra que combina com toda a música, então, se encaixa direitinho, a música vai ser boa.

Luis – Pra mim, um cara que sabe música, sabe todos os ritmos, senão, tipo, só pagode. Pra mim é assim, porque, tipo, só *pagode*, é ser pagodeiro, no caso. Mas quem sabe música, pra mim, é que tá aberto pra todos os tipos. (Grupo 3)

As falas de Joca e Pedro indicam que eles prestam atenção na prosódia e Luis indica que saber música requer um conhecimento mais amplo a respeito dos tipos de música.

Ao falarem do que para eles é saber música, os alunos se distanciam e indicam o que não sabem, demonstrando, muitas vezes, conhecer os termos específicos utilizados na área. Ao apontar o que se pode aprender em música os alunos indicam uma série de conteúdos que se inscrevem na figura do aprender inventariada como objetos-saberes:

Jezebel – O ritmo.  
 Daniela – A batida.  
 Donga – Os tempos.  
 Lenon – Tocar.  
 Alex – As notas.  
 Jade – Tocar.  
 Jade – Cifras.  
 Alex – Melodia. (Grupo 1)

Pablo – Saber, que cada letra do alfabeto até a letra G são representados por notas, por exemplo: lá é A, si é B, e assim por diante.  
 Gabriel – Conhecer a letra das músicas. (Grupo 2)  
 Pablo – Teoria.  
 Lelo – Sons.  
 Pablo – Notas, cifras.  
 Davi – O tempo da música.  
 Lelo – Variedade de sons, sei lá! (Grupo 2)

Joca – Tipo, ritmos.  
 Gabriel – Teoria das notas, escalas, pautas. (Grupo 3)

Dino – Ah, na música tu pode aprender as notas.  
 Luciano – As notas, compassos, cifras.  
 Dino – Melodias.  
 Donga – Quando conhece bem as notas. (Grupo 4)

#### 4.4.2. Objetos cujo uso deve ser aprendido

Os objetos cujo uso deve ser aprendido, mencionados nas falas dos alunos, são os instrumentos que se pode tocar.

Yago – Eu sei tocar violão e guitarra, só isso.  
 Guida – Um pouco de cada coisa, mas mais o teclado, eu acho. (Grupo 1)

Roberto – Eu sei tocar guitarra.  
 Euclides – Eu toco bateria.  
 Davi – Eu toco pandeiro.  
 Lelo – Tá, eu sei tocar um pouco de cavaco, sora. (Grupo 2)

Nas falas abaixo, os alunos não nomeiam os instrumentos, mas indicam a diversidade de tipos de instrumentos, pela prática de grupo.

Gabriel – Aprende vários instrumentos.

Joca – Aprender a tocar instrumentos que podem ser úteis, digamos assim, na vida, assim, faz uma pessoa, que ela entre numa banda, num grupo. (Grupo 3)

Alex – Assim, sora, a senhora pegar, e vamos fazer, assim, uma música e ensinar a tocar, tipo, assim, tocar todos os instrumentos, botar cada um pra tocar. (Grupo 1)

Rude – Aprende a tocar instrumentos. (Grupo 4)

A relação prática com a música é uma relação que permite estabelecer um tipo de relação de saber na aprendizagem de um objeto e envolve a relação de identidade do sujeito, como indicam as falas abaixo, referentes à prática.

Gabriel – Tipo, tu tá vivendo a música.

Joca – Tu tá sentindo o que a música vai passar pra ti e tocando aquilo que, tipo, tu aprendeu. (Grupo 3).

Dino – Se sente bem.

Luciano – Tocando uma música que tu goste.

Guido – Alguma música que tu goste? Tocando, cantando, tu te sente bem.

Pesquisadora – Tu te sente melhor do que só ouvindo?

Guido – É quase impossível tu ficar só escutando o som, quando tu vê, tu ta cantando junto.

João – É verdade.

Pesquisadora – O que tu sente quando tu toca?

Dino – Ah, eu me sinto bem, sora, eu me esqueço de tudo. Se eu to tocando uma música legal e vejo que as pessoas estão gostando, assim, tu te sente tribem. (Grupo 4)

Ao falar da prática, os alunos enfatizam a intensidade da relação com a música e dão inícios de que esta faz sentido pelas suas referências e sentimentos.

#### 4.4.3. Atividades

Sob a perspectiva da relação de saber, é importante que se considere todos os tipos de relações com o saber, para que se compreenda o sujeito em confronto com a necessidade de aprender. Tocar é entrar em diferentes tipos de relação com o saber: as epistêmicas na suas diferentes formas, a de identidade, e a social, a partir do inventário das figuras do aprender.

O aluno que toca um instrumento estabelece uma relação prática com um “objeto cujo uso deve ser aprendido”, entra em movimento a partir dessa relação, que resulta em uma atividade. Se pensarmos que tocar um instrumento é simplesmente manipular ou ainda utilizar um objeto, que se configura em uma



atividade, não consideramos que tocar um instrumento seja entrar em uma relação de saber. No entanto, ao tocar um instrumento o sujeito pode estabelecer uma pluralidade de relações, além da relação prática com a música, tais como as relações epistêmicas nas suas diferentes formas, a relação social e a relação de identidade. Só assim o aluno estabelece uma relação de saber.

Os alunos indicam atividades que se pode realizar a partir da relação com a música. Considero atividade como investimento do sujeito na ação, mesmo que essa não seja evidenciada por um movimento externo. Assim, destaco algumas atividades apontadas pelos alunos que também envolvem o domínio de um objeto, no sentido de desenvolvimento de habilidade:

Márcio – Cantar.  
 Roberto – Escutar?  
 Gabriel – Tocar.  
 Lauro – Escutar.  
 Márcio – Dançar.  
 Pablo – Dançar.  
 Davi – Agitar.  
 Gabriel – Eu ouço o tempo todo.  
 Euclides – Pensar, música pra mim, assim, às vezes, faz eu pensar muito, me ajuda bastante. (Grupo 2)

A partir de suas vivências, os alunos indicam a percepção de diversas atividades que se pode realizar na música e que estão relacionadas à formação de bandas.

Luis – Que nem, tem na banda, tem pessoas que tocam e tem pessoas que compõem, que faz a letra.  
 Gabriel – Tem gente que canta bem, tem o que...  
 Luis – Toca bem. (Grupo 3)

Ao falar sobre o que se pode aprender em música, os alunos do Grupo 4 desenvolvem uma discussão a partir da atividade de ouvir, vista como algo que se pode aprender em música. Os alunos indicam que aprender música, entre outras coisas, nos possibilita aprender a ouvir música de modo diferente, prestando atenção em aspectos que numa escuta não direcionada ao aprendizado, não ouviríamos.

Daniela – Aprender a ouvir música, assim, de outra maneira, de outro jeito.  
 Pesquisadora – Qual seria esse jeito?  
 J – Entendendo mais.

Donga – Não, sabendo os instrumentos que eles estão tocando, assim, não adianta tu escutar só a voz do cara, assim, ah, se tá tocando um baixo.  
 Dino – Saber o que que eles tão fazendo.  
 Daniela – Que banda, que tipo de banda é. (Grupo 4)

Ouvir música é um investimento e acontece a partir das oportunidades que levam ao desejo de aprender, movimentando os alunos em direção aos aprendizados que estão relacionados a ela.

Jade – Ouvindo.  
 Alex – Tentando.  
 Jade – Praticando.  
 Alex – Compor. (Grupo 1)

Davi – Decorando a música.  
 Gabriel – Prestando atenção.  
 Davi – Pega a música, lê ela bem e pratica. (Grupo 2)

Joca – Fazer meio que uma harmonia entre o ritmo e a letra da música.  
 Luis – Compor também.  
 Márcio – Com o ar, ter a voz, assim, como é que eu vou te dizer...  
 Luis – Escutando.  
 Márcio – Compondo.  
 Joca – Escutando, tocando.  
 Luis – Escutando qualquer tipo de gênero. (Grupo 3)

João – Cantar.  
 Donga – Cantar.  
 Dino – Aprender harmonia nas notas, fazer grupo, compor.  
 Dino – Aprender a ouvir música, assim, de outra maneira, de outro jeito. (Grupo 4)

Daniela – Se preocupar em entender. (Grupo 1)

No trecho abaixo, os alunos indicam que em uma escuta atenta se pode ouvir música em todos os lugares, a partir de objetos que não são instrumentos convencionais. Esses objetos podem ser instrumentos, na medida em que se tem a intenção de fazer música. Ao falar da atividade os alunos indicam outros “objetos cujo uso deve ser aprendido”.

Euclides – Só prestando atenção mesmo. Se tu é muito [...] se tu tá sempre voando, aí. Tipo, tu tá caminhando no corredor, de repente um barulho numa porta, tu ouve o barulho da lâmpada quebrando, eu acho que se tu prestar atenção, tu vai ver coisas bem diferentes, assim, um dia tu pode fazer até um som, parecido.  
 Roberto – Os caras usam uns negócio ali, tem garrafa, cadeira, garrafa, assim, de vidro.

Pablo – Caixa de fósforo, ouvindo o acústico do D2, também.  
 Lelo – E como os caras estudam, também, né, meu, os caras do Marcelo D2 usam uns violino, tudo, né, meu? O cara é hip-hop e coloca um instrumento acústico. (Grupo 2)

#### 4.4.4. Dispositivos relacionais

Ao definir música, observo que os alunos referem-se aos seus sentimentos, o que denota uma relação de identidade com a música. A identificação a partir de suas vivências é que lhes permite definir a música de uma maneira intensa que dê conta de abranger outras dimensões, principalmente aquelas que levam à apropriação de um saber referente às formas relacionais.

Euclides – Pode ser também pra tu dizer teus sentimentos, assim. Tem músicas que são isso. Um sentimento de raiva, de dor, talvez de perda, tudo junto numa música só. Tem muitos compositores que não falam o que sentem, mas colocam no papel.

Lelo – Amor.

Roberto – Música é vida.

Lelo – Isso aí. (Grupo 2)

André – Inspiração.

Josi – Sentimento.

Pedro – Agito.

Luis – Alegria.

Márcio – Inspiração, euforia. (Grupo 3).

João – [música] É emoção também. (Grupo 4).

Para que se identifique sentimento, é necessário estabelecer relações com os outros, a partir de nós mesmos. Assim, aprendemos a reconhecer esses sentimentos, nos relacionamos e, portanto, entramos em formas relacionais. O sentimento é uma figura do aprender e é classificado como um dispositivo relacional.

Yago – Acho [que saber música] é saber interpretar.

Daniela – Se preocupar em entender.

Yago – Tipo, saber o que está tocando. Que ele sabe colocar, tipo, um sentimento no instrumento que ele toca. (Grupo 1)

Yago identifica o saber música pelos modos de interpretação, logo, indica que sabe reconhecer o sentimento pela música. Saber reconhecer o sentimento pela

música é um tipo de relação epistêmica que envolve o processo de distanciação-regulação e esta é uma outra forma de relação epistêmica com o saber.

Destaco, abaixo, alguns exemplos que também dão indícios de processos que envolvem a figura do aprender inscrita nas formas relacionais:

Márcia – Às vezes, uma música diz tudo, às vezes, não precisa falar nada.  
 Pablo – Música ajuda a se expressar, também.  
 Guido – Disciplina, sora, música é muita disciplina.  
 Roberto – Assim, sora, que aprender a música é sentir o som. E o som, ele é uma coisa que tá presente sempre, assim, na nossa vida, assim, em todos os lugares, e a música é uma forma de transformar o som numa arte.  
 (Grupo 2)

Joca – A gente pode aprender várias coisas, tipo, desde ritmo até entrar num conceito, assim, sobre, como eu vou te explicar, tipo, respeito, assim, pelas pessoas que não curtem teu gênero de música.  
 Joca – E tu tem que aprender a conviver com isso, porque isso cabe diariamente, assim, no teu cotidiano e é uma coisa que, em música, tu aprende a conviver, com a música de outras pessoas.  
 Pablo – Não tem como tu ser bem-sucedido, se tu tem preconceito com a música do outro. (Grupo 3)

A música é vista pelos alunos como um meio para aprendizagem das formas relacionais, que lhes possibilita ver o outro a partir de si mesmo, pois implica em identificação. As formas relacionais, que são apontadas a partir das vivências musicais, dependem da identificação e da relação com a música em direção ao outro e, portanto, levam à identificação de si mesmo.

#### **4.5. Processos de ensino e aprendizagem em música – “Assim, tentar fazer ele ir evoluindo aos poucos”**

Os alunos demonstram uma certa relação com o saber música, que lhes possibilita determinar o que querem aprender, assim como o que deveriam ensinar, se estivessem em relação de ensino de música com alguém. Indicam que, para que se ensine, é necessário saber a respeito daquilo que se vai ensinar e também a respeito do processo da aprendizagem.

Joca – Não adianta tu ensinar a pessoa todo mal lá. Tipo, um amigo meu, que ele não toca, digamos que nada, assim, e tá tentando ensinar uma guria e ele, tocando errado, ainda. (Grupo 3)

Gabriel – Sim, eu penso assim: eu gosto de ensinar bastante coisas, coisas que eu sei, de uma maneira bem fácil e vendo que ela [a pessoa] tá entendendo e sem fantasmas, assim, bem claro e bem leve.

Pablo – Por exemplo, bah, ó, eu te ensino a tocar violão. Eu ia lá, pegava os dedinhos dele: ah, vê se põe na casa, põe na corda, faz isso, faz aquilo... (Grupo 2)

Todas essas percepções aparecem quando os alunos simulam ou contam como ensinaram algo para alguém, ou seja, numa situação de ensino relacionado ao que sabem ou ainda ao que imaginam que deveriam saber de música.

Na fala abaixo, destaco um exemplo de que os alunos percebem os processos das aprendizagens em música e que esses envolvem o tipo de música que se gosta e se quer aprender.

Yago – Eu ia começar pelo básico, assim, tipo, ensinando os acordes, aí, depois, eu ia perguntar que estilo de música ia querer tocar, né? Tipo, eu toco hard core, que é guitarra mais técnica. Aí, por isso que eu pedi pro meu professor me ensinar todos os tipos de técnica. Aí, ele passa exercício de escalas, coisas assim, tipo, passa ligado, palhetada, arpejos, tudo de técnica. Aí, eu tento fazer lá, e ele sempre pede pra treinar no metrônomo, né, pra conseguir mais velocidade. (Grupo 1)

Yago, ao mesmo tempo em que sugere uma estratégia para ensinar música, conta como aprendeu, denotando que seu desejo de aprender hard core, que tem “guitarra com mais velocidade”, levou seu professor a desenvolver um trabalho com determinadas técnicas necessárias para esse tipo de música. Ao mesmo tempo em que fala de ensino, fala de aprendizagem, sugere sequências de aprendizado, bem como conteúdos a serem trabalhados. O desejo de aprender hard core levou Yago a aprender música, mas também o desejo de aprender tal tipo de música deu-se a partir de uma relação de identidade, que o levou a aprender outras coisas que não sabia.

Os processos de ensino e aprendizagem aparecem nas falas dos alunos como etapas apresentadas a partir da percepção dos aspectos que envolvem a ordem dos conteúdos a serem desenvolvidos e o tempo que se leva para aprender.

Alex – Aprende a tocar uma [música] fácil primeiro, pra depois tocar uma difícil.

Denis – Começa com o básico. (Grupo1)

Dino – Músicas pequenas, com poucas notas. Começaria, assim, sol e lá e daí, depois, assim, com o tempo, começa a desenvolver e aí começa a tocar flauta. (Grupo 4)

Joca – Ah, tipo eu tentaria passar desde o básico, mais fácil. Assim, tentar fazer ele ir evoluindo aos poucos, não ir com pressa e atropelar as coisas. (Grupo 3)

Lenon – Assim, como o Alex explicou, né, uma [música] boa que dê pra tocar todos os acordes.

Lenon – Legião Urbana é uma música fácil de aprender a tocar.

Alex – Porque os acordes dela são fáceis, a posição dos dedos. É mais fácil de tocar no violão, sabe? (Grupo 1)

Gabriel – Foi porque eu comecei com o Legião [Urbana] também, comecei com um música simples, tipo Que País [é esse], e comecei ensinado ela.

Pesquisadora – Ela é simples por quê?

Joca – Porque eu acho que as notas dessa música são mais fáceis, uma música mais tranquila e é mais fácil.

Gabriel – Tem poucas notas. A música é mais baseada na letra, entendeu?

Indignação que o Renato [Russo] pôs, com o país da época.

Gabriel – Ele se focou mais na letra do que nos instrumentos.

Gabriel – E eles [os alunos dele] também conheciam a música já, e gostaram, bah! (Grupo 3)

Os alunos indicam que suas percepções a respeito dos processos de ensino partem dos seus próprios processos de aprendizagem e esses, em alguns momentos da discussão, estão relacionados à aprendizagem de cifras a partir das revistas de música, que servem de apoio didático para a definição de etapas e procedimentos para a aprendizagem.

Alex – Ah, eu ensinaria, dava aula, falava o que eu aprendi, dava a revistinha pra ele, mandava ele ler a revistinha. Se ele não entendesse, perguntar e, assim, botaria a fazer as posições, ensinaria ele a tocar alguma coisa, pra ver se ele se inspirava. (Grupo 1).

Pablo – Ah, eu tentava pegar, por exemplo, um livrinho que eu li lá. Tem notas auxiliares, que é um pouco mais fácil, né? Toda a nota normal tem uma nota auxiliar, que é mais fácil.

Pablo – Aí, em vez de pegar essa nota, que é mais difícil, eu pegava a auxiliar dela.

Gabriel – Genérico.

Gabriel – Eu ensinaria a ler cifras, pra quem não tem noção nenhuma, e daria um livrinho desses com as músicas. Daí, eu daria uma semana pra ela [a pessoa] descobrir. Depois, se ela pegasse, ela pegou, daí. (Grupo 2)

Ao falar sobre essas formas de ensinar, os alunos indicam perceber que as aprendizagens de música envolvem abordagens referentes à atividade no que diz respeito ao uso do objeto (instrumento). Essas abordagens requerem relações que

permitem a percepção do que se aprende por meio de movimentos específicos de manipulação e de observação.

Roberto – Ah, se eu fosse ensinar algum instrumento, eu faria que nem ele falou, assim: eu pegaria, botaria o dedo na pessoa, e mostraria. – ó, é assim, assim. Explicar bem detalhadamente, assim. Ou então, eu ia pegar: – Ah, vê eu tocando, presta atenção na passada, aqui, dos meus dedos.  
Gabriel – Eu acho que seria legal tu pegar a mão dele, ali, e colocar, entendeu? Deixar ele aprender, ele fazendo, ele pensando e vendo que pode ser fácil. (Grupo 2)

Neste sentido, os alunos, tanto no que se refere ao aprendizado, quanto no que se refere ao ensino, indicam que ambos são processos de construção e requerem o domínio do conhecimento.

Daniela – No começo, como foi pra mim, eu ensinaria como eu comecei. (Grupo 1)  
Lauro – Bah, com a matéria. Nós não temos o conhecimento ainda, né, sora, tipo, um exemplo: nós íamos dar a matéria, tudo e tal, mas não assim, de modo negativo. (Grupo 2)

Márcio considera-se, e é considerado pelos colegas, um rapper. Sua impressão a respeito do ensino do rap se dá a partir do que sabe de rap e de seu modo de compor. Ao dizer que não tem como ensinar o rap, dá uma sugestão, uma estratégia, uma técnica, que provavelmente utilizou, e, contraditoriamente, narra como se aprende, logo, ensina.

Márcio – No caso do rap, é assim, não tem como pegar e ensinar o cara. Ah, tu dá uma palavra pra compor, sabe? Tu tem que acostumar, o cara vai ouvindo esse tal tipo de música, assim, pro cara refletir ouvindo, daí o cara, a partir dali, vai criando a situação, vai criando.  
Gabriel – Histórias.  
Márcio – Histórias, e vai escrevendo.  
Ludovico – Mas rap é ruim.  
Joca – Mas rap é aquela coisa que vem de si mesmo, assim, aprender o rap.  
Pedro – Sim, se tu ouve bastante rap, a tendência é o cara saber rimar bem também.  
Márcio – Aos poucos, sem querer, tu vai acabar, só assim tu vai acabar falando, aí tu consegue fazer, assim, sem querer. (Grupo 3)

Pelas falas dos alunos, percebo que o processo de construção do conhecimento em música envolve o domínio de conceitos, habilidades, hábitos e também o reconhecimento do outro, daquele que aprende.

Joca – É que pra ensinar tem que ter muita paciência, e eu sou uma pessoa que não tem muita paciência.

Gabriel – Eu já ensinei dois amigos a tocar. Estão tocando.

Gabriel – Ah, bem assim, sora, na paciência mesmo. Eu emprestei umas revistas que eu tenho, que eu aprendi, né, essas de banca de revista, assim, que a gente compra. E mostrei também as casas, assim [do violão], contribuí quando eles me perguntavam, assim, eu sempre ensinava, explicava. Cifras e tablaturas também. Tablatura é a nota por nota, assim, no violão, quando tu toca casa por casa, assim. Tipo um pauta, só que mais simples. (Grupo 3)

Lauro – Bah, eu não consigo ensinar, sora. Tipo, eu consigo, assim, tocar, que nem o Lucas me pediu: me ensina a tocar. Bah, eu não consigo, tu tem que ficar tocando bem devagarinho pra pessoa pegar, eu não tenho paciência pra ficar, bem devagarinho, tocando.

Pablo – É muito difícil ter paciência, assim.

Pablo – Eu não tenho paciência de ensinar. Eu mostro pra pessoa. Um exemplo da banda: uma vez, o cara queria entrar na guitarra e eu perguntei: Tu tem noção, João? “Tenho”. Aí, eu toquei três vezes pra ele a mesma coisa no riff, que é a coisa mais fácil que tem o cara pegar. Fiz três vezes pra ele a mesma música, e o cara não pegou. Três vezes na frente dele! E o cara fala que não pegou? (Grupo 2)

Lauro diz que não teria paciência, mas indica que para que alguém aprenda, é necessário que se toque devagar, o que denota que ele tem uma percepção do processo de ensino e de aprendizagem e também do outro. Isso sugere que os alunos consideram que a relação de ensino e aprendizagem é permeada pela relação social a partir da relação de identidade.

A partir das relações de identidade com a música, percebo que os alunos conseguem falar de forma sistematizada a respeito do ensino e da aprendizagem em música. Assim, é com base na identificação do aluno com o que aprendeu de música, que ele consegue perceber a complexidade do processo de ensino e aprendizagem em música.

Muitos aspectos relacionados à música foram abordados nas discussões. Os alunos se posicionaram a partir de diferentes ângulos, ou seja, daquele que aprende, daquele que ensina, daquele que quer aprender, daquele que tem expectativas, enfim, indicando que esses processos envolvem relações de saber ligadas à música.

No entanto, em alguns momentos das discussões, identifiquei um outro aspecto importante, que indica um posicionamento dos alunos em relação ao outro e não a ele mesmo, no sentido de que, quem ensina, também precisa ver o outro, mas



não a partir dele mesmo e, sim, a partir do outro. Sendo assim, aponto falas dos alunos que indicam os sujeitos que aprendem música.

Gabriel – Todo mundo é capaz, sora, o ser humano é capaz de tudo. Só falta interesse [pra quem não aprende].

Denis – Ah, sora, eu tenho, assim, um primo que ele é (fica pensando) doente mental (fala bem rápido), ele estuda aqui no Renascença (uma escola de especiais que está ocupando um espaço da escola) e ele sabe tocar violão tribem.

Denis – Ele toca violão tribem e ele aprendeu com o pai dele, ainda! Sabe tocar violão tribem.

Denis – Depende do esforço da pessoa. (Grupo 2)

Yago – Sei lá, tem gente que se treinar direto, assim. Que nem eu fazia antes, eu treinava mais de seis horas por dia, direto, aí eu pegava rápido.

Yago – Primeiro, tem que ter instrumento, tem que treinar o máximo que puder, sempre no metrônomo, senão, não sai. (Grupo 1)

Os alunos indicam que o processo de aprendizagem em música depende de quem aprende, ou seja, do esforço, da vontade da pessoa, da sua identificação com a música e do interesse pela atividade a ser aprendida, ainda que envolva aspectos relacionados à atuação e ao domínio do conteúdo específico do professor.

Gabriel – Acho que depende da pessoa, assim, sabe?

Josi – Se a pessoa gosta ou não gosta de música.

Josi – Tipo, a parte de cantar, assim, tem vários elementos que te levam a poder cantar assim, sabe? Tipo, por mim, assim, cantar é contar uma história de quem tu gostou, ou desabafar o que tu tá sentindo, assim, levar para os outros o que tu ta sentindo. (Grupo 3)

Passo, a seguir, a analisar a situação da aula de música como uma disciplina de uma escola de Ensino Médio e as expectativas dos alunos em relação a ela.

#### **4.6. A aula de música da escola e as expectativas – “É, eu pensava que flauta era só soprar”**

Concomitantemente ao período das discussões, os alunos frequentaram a aula de música na escola e, por vezes, durante as discussões, indicavam que essas lhes serviram de referência para colocar suas idéias. Por conta dessas referências, falaram sobre suas aprendizagens e discutiram a respeito do andamento das atividades realizadas nas aulas.

Lauro – Até flauta, sora, só que a gente nem pensava.  
 Márcia – Nem pensava aprender a coisa, muito bom. (Grupo 2)

Luis – É, eu pensava que flauta era só soprar.  
 Pedro – Soprar e mexer os dedos.  
 Gabriel – Que cada buraquinho é uma nota.  
 Pedro – Que nem piano, se sair apertando qualquer coisa, não vai sair alguma coisa.  
 Joca – Que nem aquela tecla, que tu tava dizendo, assim, que tem segurar com a mão esquerda e depois com direita, em certos casos, senão não sai direito, algo assim.  
 Robi – Eu nunca tive ideia de tocar, até gostei de tocar. Vou até comprar uma flauta.  
 Márcio – Que nem a gente, na outra aula, a gente tinha ensaio do, como é que é? Com o ar, ter a voz assim.

Ao falar das vivências na aula de música os alunos indicam pouca familiaridade com atividades práticas relacionadas a determinados instrumentos e indicam que a possibilidade de trabalhar suas habilidades, na aula de música, é algo que lhes agrada.

Os alunos falam a respeito da aula de música como um espaço de descontração, um momento da rotina escolar que lhes propicia agir com naturalidade e que isso é parte dos processos que envolvem as aprendizagens em música, no que diz respeito à expressão, tanto em relação à comunicação interpessoal, quanto em relação às atividades de música, como a composição, por exemplo.

Joca – Tipo, era, não sei explicar o processo. Tipo, a gente tava conversando, a gente ficava tocando violão, assim, de outras bandas e de repente surgiu meio que uma ideia de fazer uma história, assim, sabe? Daí, dessas histórias, a gente começou a fazer a música, aí começou a falar palavras e assim foi.  
 Pedro – A parte que eu gosto da aula de música é de falar sobre a banda.  
 Pedro – Sim, quando vão apresentar, daí a gente começa a falar sobre as bandas.  
 Pedro – Porque eu acho tri!!!  
 Luis – Eu acho que, assim, tu aprende melhor, tu se solta, que nem, bah, lá dentro, na turma, né, tem que ficar quietinho, qualquer coisinha já te xingam.  
 Márcio – Dialoga mais, né? Todo mundo divide as opiniões.  
 Márcio – Se tu gostar, se interessar pelo instrumento, tu até tenta encaixar ele, tipo, assim, no teu estilo. (Grupo 3)

Luciano – Eu achei essa aula de música pra me divertir aqui, pra além de estudar, pra brincar também, sora. Eu acho legal quando a professora tá falando, tá explicando, eu to prestando atenção.  
 Guido – E quando vai criar a música, às vezes a gente faz uma brincadeira ali.

Luciano – Sim, porque faz parte, né, sora. Tu tá ali, compondo uma música, brincando e tal.  
 Guido – É normal.  
 Luciano – Tu não vai ficar sempre sério, assim, e aí fica chato até, o ambiente, porque é música, e música é alegre.  
 Guido – É descontraída. (Grupo 4)

Lenon – Perder a vergonha de falar. (Grupo 1)

As falas indicam também que os alunos precisam de espaços diferentes e situações de aprendizagem que lhes permitam outras relações com a aula, com os professores, e também, outras posturas e chances de se colocar no grupo, de trocar ideias com os colegas, de se manifestar.

A partir das ideias dos alunos em relação à aula e às atividades realizadas, os alunos analisam e indicam resultados.

Denis – Eu aprendi a tocar, sora.  
 Lenon – Ó, sora, umas duas aulas nos tivemos pra aprender ela [a música] porque ele estava no teclado, tava na flauta, até que aprendeu rapidinho.  
 Denis – Ficou legal.  
 Lenon – Ficou uma mistura, né? Ficou uns tocando flauta, outro bateria, ficou uma mistura, mas se fosse uma coisa mais planejada.  
 Daniela – Organizada.  
 Daniela – Eu achei que ficou legal, sabe? (Grupo 1)

O tempo também foi um dos aspectos mencionados pelos alunos nestas análises e é um fator considerado importante no processo de aprendizagem para que se obtenham resultados ainda melhores.

Gabriel – Precisamos de tempo.  
 Lauro – Claro, precisa tempo.  
 Gabriel – Mais tempo pra...  
 Lelo – Treinar.  
 Gabriel – Podia pegar uma música mais popular, pelo menos do que eu tenho ouvido ela. (Grupo 2)

Denis – E se tivesse um pouco mais de ensaio ficaria bem melhor. (Grupo 1)

A abordagem do tempo indica a preocupação dos alunos quanto aos resultados sonoros que querem obter. Essa preocupação gera a necessidade de refletir a respeito dos processos que estão relacionados aos modos de organizar as atividades, tanto no que diz respeito à distribuição do espaço por afinidades, pelos

tipos de música e suas características, quanto ao que diz respeito aos elementos da música.

Márcia – E um pouquinho mais de organização, né, porque tava crítico. (Grupo 2)

Davi – A organização de um grupo quando for tocar uma música, assim, tudo ao mesmo tempo, uma organização bem feita. (Grupo 3)

Lenon – Organizada, seria um pouco melhor.

Lenon – Ah, deveria separar em grupos, talvez.

Jade – Pelo estilo de música, eu acho.

Alex – É, seria legal separar pelo estilo de música e uma apresentação. Porque, assim, tem gente que gosta do rock, faz uma música.

Daniela – Do pagode.

Alex – É, do pagode, essas coisas, ensinava um pouquinho e deixava nós tentar fazer. Aí, a gente faz uma apresentação. (Grupo 1)

Pablo – Ah, sabe qual é o problema? Na minha opinião, aquela música é muito parada. (Grupo 2)

Ao falar a respeito do que aprenderam e dos processos que envolveram as formas de organizar as atividades e os elementos da música, os alunos demonstram que estão em processo de aprendizagem de música e indicam o desejo de que esse processo os leve a resultados específicos. As expectativas dos resultados sonoros a serem obtidos, provavelmente estão relacionadas às suas referências musicais adquiridas nas suas relações com a música. Essas referências é que lhes permitem projetar a meta que querem atingir e também identificar o que necessitam para que cheguem a essas metas.

Luciano – É que foi tudo numa batida só, tá ligado, a bateria só numa batida e a flauta, acho que não ficou muito legal.

Alex – Assim, ó, eu organizaria assim: a gente ensaiaria essa música bastante tempo, assim, ensaiaria a música pra realizar com um ritmo sempre junto, ao mesmo tempo. O piano começava a tocar, aí começava a bateria e aí a flauta entrava pra ficar um som mais limpo, melhor.

Alex – Assim, sora, a senhora pega e vamo fazer, assim, uma música. E ensinar a tocar tipo, assim, tocar os instrumentos, botar cada um pra tocar. Que instrumento... tu gosta de tocar? Bateria, né? E ensinar a tocar bateria.

Daniela – Mas não ser aquela coisa muito barulhenta. Tipo assim, enquanto uns estão mexendo no som, no tocar a bateria, não sei, os outros vão fazendo a voz, provocando a música, pra não ficar aquela barulheira, não ficar aqueles dois grupos fazendo barulho.

Guido – É isso aí, sora. (Grupo 4)

Joca – Fazendo meio que [...]

André – Bagunça.

Joca – Harmonia, uma harmonia entre vários instrumentos.

Márcio – Tava misturando um pouco de cada ritmo. Os caras aqui atrás, fazendo um ritmo bem diferente do que a senhora tava explicando ali no piano.

Luis – Flauta com piano, com bateria, com pandeiro, com tudo.

Robi – Um conjunto.

Luis – Uma união de todos.

Pedro – Uma banda.

Luis – Ritmo.

Josi – Tipo aquela vez que a gente tava fazendo um trabalho, que a gente tava aprendendo a música do Titanic e aí tu ensinou a flauta, o violão, o piano. (Grupo 3)

Assim, os alunos apontam também suas expectativas em relação à aula de música na escola e indicam a necessidade de manter uma relação prática com a música, mas que essa seja variada no que se refere aos instrumentos, indicando atividades.

Denis – Mais aula prática.

Alex – Aula mais variada.

Daniela – Assim como a senhora tá ensinando a flauta e aí, depois que a senhora ensinar a flauta, especifica em outra coisa.

Alex – Ensinar a cantar também.

Jade – Cantar, não.

Jezebel – Eu entrei na aula de música porque eu queria aprender a tocar bateria, também porque eu acho legal.

Alex – Eu queria tocar guitarra.

Jade – Eu queria aprender a tocar violão.

Guida – Um pouco de cada coisa, mas mais teclado, eu acho. Eu já fiz aula de teclado.

Daniela – É, tipo a música tá ali, mas eu não sei escutar ela, [na aula de música] tu vai saber mais sobre ela. Uma coisa é tu achar ela legal e tu não saber que é escutar o sentido, tu ter noção dela, acompanhar no ritmo certo. (Grupo 1)

Gabriel – E mais vocal também, sora.

Lauro – Eu também, mais vocal, do que isso daí que ele falou.

Roberto – Entonação, afinação.

Gabriel – A voz também é um instrumento.

Lauro – A sora, ensinar como é que faz as técnicas, assim, pro cara aprender, sabe?

Lauro – A gente devia ter bateria.

Roberto – É, tipo aprender como a gente tá aprendendo, tocar um monte de tipo de instrumento e tal. (Grupo 2)

João – Tocar os instrumentos, menos flauta, quer dizer, além de flauta.

João – Eu? Acho que violão. É o que mais me interessa.

Gabriel – Bateria, sora, tri.

Dino – Bateria.

João – É, bateria, também.

Gabriel – Guitarra.

Donga – Piano, pra mim, tá legal. (Grupo 4)

Os alunos indicam também a ideia de realizar atividades que vão além da prática de instrumentos e apontam suas expectativas na aprendizagem dos elementos da linguagem musical, os objetos-saberes da música.

Pablo – Eu quero aprender as pautas lá, ó. A pauta musical, que eu não sei. Que o meu pai tem um livro cheio de pauta e ele não me ensina também, ele fica brabo.

Pablo – Ah, eu quero que a senhora me ensine um pouquinho de pauta lá. A senhora tem um quadro (pautado) ali já, a senhora podia ensinar pra nós um pouco.

Gabriel – Música, na teoria, eu também não tenho.

Pablo – Tipo, eu sei trabalhar em clave do sol, mas tem outras, clave dó, que tem, né?

Pablo – Clave de dó, fá, isso aí não sei mais. (Grupo 2)

Ao falarem a respeito das necessidades e de suas razões para determinadas aprendizagens em música, os alunos apontam que existem conteúdos sobre os quais eles “não têm noção” e que esses não são conteúdos que se aprende nas revistas. Assim, indicam, pelo que aprenderam na aula de música, que na escola podem aprender o que não conseguem aprender sozinhos e também ter contato com outros tipos de instrumentos que não fazem parte do seu dia a dia.

Pablo – Porque eu não entendo nada, se eu tivesse pelo menos uma noção, por isso que eu digo: eu não tenho noção de nada de pauta de música, então eu precisava de alguém que me ensinasse, agora, se eu tivesse uma noção do que que era isso, aí, sim, mas eu não tenho nada de noção!

Pablo – Porque lá na OSPA (referindo-se à orquestra Sinfônica de Porto Alegre), bah, eu vejo os caras, os ensaios que tem na TV. E lá, compasso e não sei o que mais. Ah, e o negócio que ele tocava lá, que era, puts, como era o nome do bagulho, agora? Ah, pra mim, meu pai disse: se tu quiseres ser músico, tu tem que entrar pra OSPA, porque não sei o que e um monte de frescura. Aí, por exemplo, se eu fosse embora, se eu fosse pra OSPA, era para eu ir, praticamente, um pouquinho pronto já, né?

Pablo – Agora eu tenho mais noção das notas, tanto no piano quanto no violão e na flauta.

Lauro – Ah, porque tá gente numa roda de pagode, um negócio assim, o cara, né?

Gabriel – Canta tri, daí. (Grupo 2)

Luis – Mas também, assim, tu conhece mais os instrumentos. Eu nunca tinha visto um piano de perto. (Grupo 3)

Os dispositivos relacionais são indicados pelos alunos como possíveis aprendizagens a serem desenvolvidas na aula de música. Aprender a lidar com o

tipo de música dos outros é a indicação de que a aula de música é um lugar propício para relações de saber com a música a partir da relação social, ou seja, da relação com os outros.

Yago – Acho que aula de música dentro da escola tem que compartilhar o estilo de música com os dos colegas. Na aula, tu faz o que tu quiser, o professor passa pra ti, na aula particular. (Grupo 1)

Euclides – Tipo, o cara acaba conhecendo músicas que tu nunca ia imaginar, até mesmo um grupo, tu nunca ia imaginar que tu ia conhecer, hoje o cara apresentou.

Roberto – É uma banda que, tipo, quase ninguém conhece, assim, mas quem sabe até pode se interessar. (Grupo 2)

Euclides indica, ainda, que os alunos precisam de um lugar no qual a convivência com vários tipos de música seja possível, sem rótulos, sem que isso lhes cause algum incômodo perante o seu núcleo de amigos. A aula de música é vista como um espaço diferente dentro da escola, um espaço livre para estabelecer relações com todos os colegas e com todas as músicas e tipos de música.

Nesse sentido, a aula de música parece ter um papel que permite aos alunos a escolha do que ouvem pela identidade, pela identificação com a música por ela mesma, e não pela necessidade de pertencer a um grupo específico.

A escola é um lugar de encontros dos grupos diferentes e é também um lugar no qual os grupos se formam por afinidades, e essas, muitas vezes, são evidenciadas pelos tipos de música que ouvem. Por outro lado, ao se referirem à aula de música, não só indicam que é um espaço de convívio e respeito às escolhas musicais dos outros, mas que é um espaço de aprendizagem dessa aceitação.

Josi – A aula de música, eu acho tri porque tu aprende a lidar com o gosto dos outros.

Josi – A aula de música é pra todos, não tem! Cada um tem seu gosto. Eu gosto de pagode, mas se eu to na aula de música, eu vou ter que aprender a lidar com o gosto dos outros.

Pedro – Bom, o que ela falou ali, tipo, pra aprender a lidar com outros estilos, mesmo, mas tem gente que não sofre com esse problema porque não dão bola pra outros estilos, eu mesmo, eu não to nem aí pra pagode, mas eu gosto até, de certa forma. (Grupo 3)

Roberto – A gente aprende a conviver com as diferenças, assim.

Pablo – Com todos os estilos.

Davi – Tem que conviver com a [muda a frase]. Porque música é a vida, né? A gente tem que conviver com todos os estilos de música.

Euclides – Tu acaba até conhecendo coisas assim.

Lelo – Tipo o rock, assim, o rock, não. É, daí ele meteu o rock ali. Pá, e eu curti, cara, eu curti o roquizinho que botaram ali e eu tava falando, rock, não, rock, não. Tocou um roquizinho ali, fera. e eu, eu mesmo, curti. A gente tem que aprender a conviver com isso, né, sora? Escutar o que os outros escutam, né? (Grupo 2)

Entre as aprendizagens que ocorrem na aula de música, a que se refere às formas de se relacionar, aprendendo a aceitar o outro pelas suas escolhas, sem preconceito, é a que mais aparece em todas as discussões. Os alunos falam do que se pode aprender na aula de música e indicam a necessidade de expressar o quanto a situação da sala de aula pode contribuir nesses processos de aceitação do outro.

Ao falarem das expectativas daquilo que querem aprender em música, os alunos dão indícios da existência de diferentes tipos de relação que podem ocorrer, pois são indicadas pela identificação de diferentes figuras do aprender que possibilitam relações epistêmicas.

#### **4.7. A importância da aula de música na escola – “Eu dou valor”**

A presença da aula de música nas escolas é analisada pelos alunos inicialmente a partir da escola e das matérias que a compõem, sob o ponto de vista da necessidade, ou seja, como uma matéria que tem que suprir uma necessidade.

Joca – É que as pessoas acham que o mais necessário é o aprendizado de matemática, português, história, que é uma coisa que tu vai usar em carreiras assim que, ahn..., mais profissionalmente utilizada, e música é coisa mais de ti mesmo, ou seja, é uma coisa que eles não dão muito valor, eu acho. (Grupo 3)

A necessidade, para Joca, está relacionada ao que as pessoas, que organizam a escola, pensam a respeito do uso, da aplicação das matérias nas futuras profissões. Ou seja, sob o ponto de vista da aplicação e uso do aprendizado de música “nas carreiras”, ela é analisada como algo que não supre essa atribuição e por isso não faz parte da escola ou da maioria delas. Assim, nessa análise, o valor atribuído à música, como algo que é próprio, parece, para Joca, não ser levado em consideração.



Por outro lado, os alunos indicam que têm seus posicionamentos em relação à presença da música na escola, sob o ponto de vista da necessidade e do valor que, nesse sentido, é atribuído pela identificação com a música e não pela aplicação no futuro.

Pedro – Não que não seja necessário, é norma, se fosse algo necessário, não ia ter em poucos colégios.

Lívia – Eu acho necessário. Eu acho que de tudo um pouco.

Pedro – Até acho.

Luis – Tu escuta música, tu convive com a música todo o tempo, toda hora.

Josi – Na mídia, se eu não me der bem na vida, eu vou me encarnar e vou cantar. (Grupo 3)

Esses diferentes pontos de vista não se contrapõem, mas aparecem dissociados pois, um, que parte de uma relação de identidade, indica a necessidade da aprendizagem de música por uma identificação do sujeito com a música, e outro, que parte de uma relação social, indica a necessidade da utilidade do que se aprende na escola para a vida.

Por outro lado, ao darem a sua opinião a respeito da importância da música na escola, posicionam-se a favor e indicam que o aprendizado de música tem valor e é importante para suas vidas.

Joca – Eu dou valor.

Josi – Eu também.

Luis – Bah! Também. (Grupo 3)

Pesquisadora – E é importante esse aprendizado [de música]? Vocês acham que vai ser importante para vocês?

Guido – Ah, eu acho que sim, sora, eu acho que desde a hora que a gente sair daqui vai ser importante. (Grupo 4)

A fala de Guido remete à outra, também dele, registrada na segunda discussão do mesmo grupo, quando se refere à aprendizagem em música.

Guido – Ah, tipo, sora, lá na matemática, tu soma e diminui e multiplica e divide, aqui, tu só tem a somar, né, sora, e multiplicar, tu não vai nunca diminuir. O que tu aprendeu, tu nunca mais esquece. Se tu tocar todo o dia o mesmo instrumento, tu não vai desaprender, tu sempre vai aprender mais, na matemática, tu passa para o outro ano, no outro ano, bah, tu não quer nem saber do que tu aprendeu lá, tu esquece, aqui, não. (Grupo 4)

Guido avalia o aprendizado da música como sendo gradativo, o que se aprende na aula em um ano, poder ser levado adiante numa sequência de aprendizados; tem um juízo de valor em relação à aprendizagem musical, pois avalia positivamente. Para ele, o aprendizado de um aspecto da música pode-se somar a outros aprendizados relacionados à música e a prática diária de um instrumento pode fazer com que se aprenda mais. Assim, Guido atribui sentido ao aprendizado da música, o que não acontece com aprendizado de matemática, independente do fato de que se percebido da mesma maneira, a partir das mesmas relações, o ensino da matemática também terá um sentido. Nessa fala, Guido, indica que o aprendizado da música pode levar a apropriações de saberes, dando sentido ao que se aprende pelo próprio aprendizado e não pela sua aplicação no futuro.

Ao comparar a utilidade da matemática com a utilidade da música, Pedro parece perceber que, ao contrário dos aprendizados que a matemática proporciona, a aprendizagem de música poderá levar a conquistar somente uma profissão.

Pedro - Matemática nos dá capacidade para raciocinar e tal, tu podes achar que não, mas, de certa forma, é. Por exemplo, se eu souber matemática, eu vou poder ter vários empregos, agora, se eu souber música, só vou poder ser músico. (Grupo 3)

Por outro lado, essa colocação dá indícios de que a aprendizagem de música se justifica por ela mesma, sem ter que ter uma aplicação no futuro, como no caso da fala de Guido citada anteriormente.

Ao falarem da aprendizagem em música, os alunos reconhecem suas atribuições e referem-se a ela como auxiliar no desenvolvimento de habilidades gerais.

Luis – Dá pra raciocinar muito com música, as letras.  
 Robi – É, as letras.  
 Luis – Te faz pensar.  
 Joca – Trabalha bastante com o pensamento.  
 Josi – Trabalha bastante com a cabeça da gente. (Grupo 3)

Os participantes posicionam-se e atribuem valor ao ensino da música e justificam a necessidade de aprender música a partir de uma relação de identidade,

mas, ao mesmo tempo, conseguem justificar a ausência da música a partir de uma relação social.

A utilidade do que se aprende pode estar diretamente relacionada com uma aplicação, uma projeção no futuro, mas o sentido do que se aprende é indicado pela relação de identidade, independentemente do fato de ser aplicável. O que faz sentido é aquilo que parte da identificação.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa teve como objetivo geral compreender as relações que permeiam as concepções e expectativas de alunos do Ensino Médio a respeito da aula de música na escola. Os objetivos específicos procuraram examinar suas concepções e os significados atribuídos à escola e à aula de um modo geral, à música, aos processos de ensino e aprendizagem em música, e à aula de música da escola.

A metodologia escolhida foi a de grupos de discussão, que permitiu que os alunos expusessem suas ideias e concepções a respeito dos assuntos abordados na forma de grupos reais, ou seja, alunos na sala de aula, trocando idéias e posicionando-se acerca de assuntos relacionados à aula de música.

As ideias dos alunos me permitiram identificar relações e, por conta da teoria de Bernard Charlot, pude nomeá-las. As relações são plurais e permeiam a vida dos alunos a partir das dimensões sociais, de identidade e epistêmicas.

A respeito do significado da escola, os alunos indicam inicialmente o distanciamento que lhes permite dizer que a escola é um meio de se conseguir um emprego. Dizem, também, que é um lugar onde se aprende. Isso os aproxima da escola, mas, sob a dimensão de identidade, demonstram que não compreendem que o que se aprende na escola tem relação com a conquista do emprego. Portanto, em alguns momentos de reflexão, os alunos se perguntam em que os aprendizados da escola poderão contribuir nessa conquista.

Ao nomear os empregos a serem conquistados, os alunos indicam almejar profissões que não necessitam de uma formação na universidade, não aparecem nas suas projeções de conquista de um emprego, as chamadas profissões sábias, que demandam um nível de formação superior. Não aparecem, também, talvez por conta disso, a relação do emprego com o prazer, que lhes permitirá trabalhar em algo que lhes dê prazer a partir de uma relação de identidade, ou seja, a princípio, o aluno não precisa dar significado para a escola.

A escola tem um significado que independe do aluno: de ser um transporte para o futuro, de possibilitar a conquista de um emprego. Nesse caso, o aluno parece não perceber a necessidade da identificação para dar significado.

Já ao indicarem o convívio, o respeito e as formas relacionais como aprendizagens que se podem obter na escola, os alunos denotam a dimensão de identidade, principalmente quando comentam a respeito das situações que ocorrem nas aulas, com seus professores, seus modos de ensinar e suas condutas. Nesse caso, em alguns momentos, os alunos evidenciam aprendizagens, mas também demonstram perceber o quanto suas relações com os professores contribuem tanto positivamente, quanto negativamente nos seus processos de aprendizagem.

Quanto à relação epistêmica que envolve o processo de objetivação-denominação, ou seja, “um saber-objeto e um sujeito consciente de ter-se apropriado de tal saber” (CHARLOT, 2000, p.68), os alunos indicam aprendizagens que são aplicadas ao seu dia a dia, mas, mesmo assim, parecem pouco convincentes. Quando as nomeiam, nos raros momentos das discussões, indicam que essas não correspondem ao nível de ensino que frequentam. Essas aprendizagens são específicas da escola, no entanto, são valorizadas pelos alunos, no momento que eles as identificam em uma relação que envolveu uma das formas epistêmicas com o saber, e ocupam um espaço nas suas vidas, mas não parecem ser suficientes para dar sentido à escola em todos os seus aspectos.

Pelas ideias dos alunos, percebo que o Ensino Médio não conseguiu alcançar os objetivos explicitados pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio e pelos Parâmetros Curriculares Nacionais, de deixar de ser apenas preparatório para a universidade ou profissionalizante e passar a ser responsável por uma educação básica que qualifique os alunos para a cidadania. Nas falas analisadas, pude perceber que os alunos buscam dar sentido às aprendizagens das matérias que aprendem na escola pela aplicação relacionada ao futuro, ao emprego, e nem se referem à universidade como algo a ser conquistado. Eles falam de emprego, e não de profissão.

Ao se referirem aos aspectos que envolvem a música, os alunos indicam relações a partir da dimensão de identidade, e essa aparece permanentemente nessas relações, o que dá indícios de relações que permitem a atribuição de significado pelo valor. A música tem sentido e este sentido se apresenta a partir de diversas formas de relação, seja nas sociais, nas epistêmicas, permeadas pela relação de identidade.

O sentido evidenciado leva à constatação do desejo e do gosto nas relações de aprendizagem em música. Os alunos atribuem sentido à música pelas suas

vivências, tendo a si mesmos como referência. Assim, conseguem se colocar no lugar do outro ao simular uma situação de ensino e aprendizagem em música, e indicar abordagens de ensino, criticar, dar ideias, bem como identificar possíveis processos de aprendizagem musical.

As relações com a música na escola, ou fora dela, permitem aos alunos nomear os conteúdos de música que sabem e os que não sabem. Quando falam do que sabem, os alunos indicam basicamente atividades como tocar um instrumento e ouvir música e isso aparece também nas falas que indicam práticas e vivências. No entanto, não indicam aprendizagens que denotem a relação epistêmica pelo processo de objetivação-denominação, nos momentos em que falam das outras matérias.

Por outro lado, ao identificarem o que é saber música, os alunos indicam conteúdos que conhecem, nomeiam, mas que não sabem. Neste aspecto, os alunos denotam que para se saber música é necessário algo mais: saber ouvir de modo diferente, saber interpretar (a partir das aprendizagens de dispositivos relacionais), saber tocar bem, saber todos os ritmos, entrar em sintonia.

Ao falarem a respeito de aprendizagem em música, os alunos identificam todas as figuras do aprender, ainda que não saibam, seja na forma epistêmica, que é indicada pela figura de saber-objeto, seja na indicada pela atividade que requer um objeto, seja pelas formas relacionais. Todas essas formas, que sugerem os processos de aprendizagem, são indicadas a partir das suas relações sociais e de identidade.

Quando dizem como aprender música, sugerem estratégias, sequências de aprendizado, a necessidade de percepção do outro e que as aprendizagens dependem do investimento de quem aprende. Essas estratégias aparecem também quando os alunos comentam a respeito das atividades que fizeram na aula de música na escola e indicam, ainda, suas expectativas em relação a ela e sua elaboração.

Ao analisarem as atividades da aula, os alunos comentam como solucionar os problemas identificados e indicam que a prática é a base do aprendizado de música, em sintonia com aprendizagens que se inserem nos objetos-saberes.

Os alunos indicam também que a aula de música é um espaço que possibilita a aprendizagem da aceitação do outro, mais especificamente relacionado aos diferentes tipos de música. O tipo de música é representado pelo outro, ou seja, se

eu aceito o tipo de música que o outro gosta, eu o aceito também. Essa é uma indicação das mais contundentes vinda dos alunos durante todas as discussões.

Sob este aspecto, o aluno indica que a aula de música é vista como um espaço diferente dentro da escola, na qual podem estabelecer relações com todos os colegas, com todas as músicas e ainda entrar em formas de relação epistêmica com o saber, que envolvem aprendizagens em música. As indicações que denotam relações epistêmicas são relações que dão à escola, mais especificamente à aula de música, atribuições diferentes daquelas que os alunos dão às atividades com música nos seus cotidianos, junto da família e dos amigos, fora da escola.

Eles reconhecem a aula de música como uma oportunidade de aprender conteúdos de música que, no convívio do dia a dia, nas diferentes formas de se relacionar, não aprendem. Indicam que é necessário alguém que saiba música para ensiná-los, e também que o significado atribuído à música, a partir deles mesmos e das relações que eles estabeleceram com ela, contribuem na percepção do que se pode ensinar e do que se pode aprender. Acredito que os conteúdos que aparecem nas falas dos alunos configuram-se como uma agenda de trabalho para a área de educação musical, e poderá contribuir com o planejamento e o desenvolvimento das aulas de música nas escolas.

Nesse sentido, é importante que se pense a respeito da formação do professor de música, que é responsável pelos processos de aprendizagem em música na sala de aula. Um professor que perceba o aluno com suas necessidades e expectativas relacionadas ao aprendizado de música, mas, principalmente, como um sujeito que está na escola para aprender a partir de suas relações em todas as dimensões.

Ao ponderarem a respeito da importância da música na escola, os alunos não dizem que ela não é importante. A dúvida, no entanto, aparece quando os alunos se distanciam e, a partir da situação atual da música nas escolas, que é uma relação social, não conseguem sustentar o valor que a música tem no seu desenvolvimento. A relação social, que aparece destacada nos significados da escola para os alunos, é que indica a dúvida a respeito também da necessidade da música na escola. A partir da relação com o mundo, os alunos percebem que o fato de não haver música na maioria das escolas indica que “é norma”.

Ao constatar, pelas falas dos alunos, a partir de suas relações sociais, de identidade e epistêmicas, que a aula de música é um espaço de aprendizagens em

música e que nela podem acontecer aprendizagens diferentes daquelas dos seus cotidianos, confirmo minha hipótese de que a música na escola tem um papel específico. Os alunos indicam, no entanto, que é importante que se leve em consideração todas as relações que envolvem o sujeito em confronto com a necessidade de aprender, embora pareçam não perceber, em alguns momentos, principalmente naqueles nos quais os alunos se referem às aprendizagens da escola, que o que “é da gente” é que deve fazer parte do processo de aprendizagem em qualquer nível de ensino, para ter sentido .

A música tem sentido, a aula de música é reconhecida como um espaço/momento de aprendizagens específicas relacionadas à música, e contribui para aprendizagens que levam ao desenvolvimento do sujeito no sentido amplo. Ao perceber essa identificação, a escola, mais especificamente os professores de música, podem, numa relação também de identidade e social com os alunos, partir dela na condução do processo de aprendizagem em música e direcioná-los a aprendizagens ainda não efetivas.



## REFERÊNCIAS

ABRANTES, Pedro. **Os sentidos da escola**: identidades juvenis e dinâmicas de escolaridade. Portugal: Celta Editora, 2003.

ABRAMO, Helena Wendel. O uso das noções de adolescência e juventude no contexto brasileiro. In: Maria Virgínia de Freitas (Org). **Juventude e adolescência no Brasil**: referências conceituais. São Paulo: Ação Educativa, 2005, p.12-35. Disponível em: [www.acaoeducativa.org](http://www.acaoeducativa.org). Acessado em 28/11/2007.

AMANCIO FILHO, Antenor. Educação e movimentos sociais: uma entrevista com Gaudêncio Frigotto. **Fórum Crítico da Educação: Revista do ISEP** / Programa de Mestrado em Ciências Pedagógicas; v. 2, n. 2, abr./2004 – out./2004. Disponível em: [www.isep.com.br](http://www.isep.com.br). Acessado em 25/10/2008.

ARROYO, Margarete. Adolescentes e a música popular: qual modelo de escola abrigaria essa relação de conhecimento e autoconhecimento? In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 14, 2005, Belo Horizonte. **Anais...** Belo Horizonte: ABEM, 2005. p. 1-7. 1 CD-ROM.

\_\_\_\_\_. Escola, juventude e música: tensões possibilidades e paradoxos, **Em Pauta**, v.18, n 30, p.5-39, jun. 2007.

BOZZETTO, Adriana. Música, celular e juventude na perspectiva do educador musical: um estudo a partir da mídia impressa. In. ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 17, 2008, São Paulo. **Anais...** São Paulo: ABEM, 2008. CD-ROM.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. Brasília 2000. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/seb/index.php?option=content&task=view&id=265&Itemid=225-27k>. Acessado em 13/10/2007

CENPEC e LITTERIS. O jovem, a escola e o saber: Uma preocupação social no Brasil. In: Bernard Charlot. (Org). **Os jovens e o saber**: perspectivas mundiais. Porto Alegre: Artmed Editora, p. 33-50, 2001.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber**: elementos para uma teoria. Porto Alegre: Artmed Editora, 2000.

\_\_\_\_\_. (Org). **Os jovens e o saber**: perspectivas mundiais. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

DAYRELL, Juarez. **Juventude e Escola** In: SPOSITO, Marília Pontes (Coord.) **Juventude e Escolarização (1980-1998)**. Brasília: Mec/Inep/Comped, 221 p. I il. (Série Estado do Conhecimento), 2002. Disponível em: <http://www.inep.gov.br>. Acessado em 22/11/2007

\_\_\_\_\_. **A música entra em cena: o rap e o funk na socialização da juventude.** Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2005.

\_\_\_\_\_. **A escola “faz” as juventudes?** Reflexões em torno da socialização juvenil. In: Educ. Soc., Campinas, vol. 28, n. 100 – Especial, p. 1105-1128, out. 2007. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Acessado em 15/08/2007.

FIALHO, Vânia Malagutti. O rap na vida dos rappers – “eu carrego o rap como a minha vida, sem ele eu acho que não vivo”. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 13, 2004, Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro: ABEM, 2004. p. 1068-1073. 1 CD-ROM.

FERRETI, Celso João. Mudanças em sistemas estaduais de ensino em face das reformas no Ensino Médio e no Ensino Técnico. **Educação & Sociedade**, ano XXI, nº 70, p.80-99. Abril/2000

FLICK, Uwe. **Uma introdução à pesquisa qualitativa.** Porto Alegre: Bookman, 2004.

FREITAS, Maria Virginia. (Org.). **Juventude e adolescência no Brasil: referências conceituais.** São Paulo: Ação Educativa, 2005. Disponível em: [www.acaoeducativa.org](http://www.acaoeducativa.org). Acessado em 28/11/2008.

GALLEGO, Javier Callejo. Observación, entrevista y grupo de discusión: el silencio de tres prácticas de investigación. **Rev. Esp. Salud Pública** n. 76, p. 409-422, set.-out. 2002.

GOHN, Daniel Marcondes. O uso do podcast como recurso educacional. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 17, 2008, São Paulo. **Anais...** São Paulo: ABEM, 2008. CD-ROM.

GROPPO, Luís Antonio. **Juventude: ensaios sobre sociologia e história das juventudes modernas.** Rio de Janeiro: DIFEL, 2000.

HENTSCHKE, Liane et al. Inter-relação das atividades de composição, execução e apreciação musical: estudo de caso com banda de adolescentes In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 10, 2001, Uberlândia. **Anais...** Uberlândia: ABEM, 2001. p. 142-148. 1 CD-ROM.

HIKIJ, Rose Satiko Gitirana. Música para matar o tempo intervalo, suspensão e imersão. **Mana**, v. 12, n,1, p.151-178, abr. 2006.

INTERNACIONAL DA EDUCAÇÃO NA AMÉRICA LATINA. **Balanco qualitativo da situação da educação no Brasil: a descentralização em um contexto de desigualdade.** Disponível em: [www.ei-ie-al.org](http://www.ei-ie-al.org). Sem data. Acessado em 05/06/2009.

KLEBER, Magali. Projetos sociais e educação musical. In: Jusamara Souza. (Org). **Aprender e ensinar música no cotidiano.** Porto Alegre: Sulina, p. 213-235. 2008.

LORENZI, Graciano. Educação musical e o uso da tecnologia: adolescentes gravando as próprias músicas. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 17, 2008, São Paulo. **Anais...** São Paulo: ABEM, 2008. CD-ROM.

LEÓN, Oscar Dávila. Adolescência e juventude: das noções às abordagens. In: Maria Virgínia de Freitas (Org.) **Juventude e adolescência no Brasil**: referências conceituais. São Paulo: Ação Educativa, 2005, p.9-18. Disponível em: [www.acaoeducativa.org](http://www.acaoeducativa.org). Acessado em 28/11/2007.

MAROY, Christian. A Análise qualitativa de entrevistas. In: ALBARELLO, Luc et al. **Práticas e métodos de investigação em ciências sociais**. Lisboa: Gradativa, 1997.

MARTINS, Angela Maria. Diretrizes curriculares nacionais para o ensino médio: avaliação e documento. **Cadernos de pesquisa**, n. 109, p. 67-87, março/2000. Disponível em: [www.scielo.br/scielo.php/script\\_sci\\_serial/Ing\\_pt/pid\\_0100-1574/nrm\\_iso-7k](http://www.scielo.br/scielo.php/script_sci_serial/Ing_pt/pid_0100-1574/nrm_iso-7k). Acessado em 20/08/2007.

MITRULIS, Eleny. Ensaio de inovação no ensino médio. **Cadernos de pesquisa**, n. 116, p. 217-244, julho/2002. Disponível em: [www.scielo.br/scielo.php/script\\_sci\\_serial/Ing\\_pt/pid\\_0100-1574/nrm\\_iso-7k](http://www.scielo.br/scielo.php/script_sci_serial/Ing_pt/pid_0100-1574/nrm_iso-7k). Acessado em 20/08/2007.

MÜLLER, Vânia Beatriz. “**A música é, bem dizê, a vida da gente**”: um estudo com crianças e adolescentes em situação de rua na Escola Municipal de Porto Alegre – EPA. Dissertação (Mestrado em Música). Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2000.

PAIS, José Machado. **Culturas juvenis**. Portugal: Imprensa Nacional Casa da Moeda, 1993.

RABAIOLI, Inácio. Perfil preliminar das práticas musicais não-escolares de estudantes do Ensino Médio. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 14, 2005, Belo Horizonte. **Anais...** Belo Horizonte: ABEM, 2005, p. 1-6. 1 CD-ROM.

SCHMELING, Agnes. Cantar com as mídias eletrônicas: um estudo de caso com jovens. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 14, 2005, Belo Horizonte. **Anais...** Belo Horizonte: ABEM, 2005. p. 1-7. 1 CD-ROM.

SILVA, Helena Lopes da. Cultura dos fãs e música da mídia: uma questão de gênero? In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 13, 2004, Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro, ABEM, 2004. p. 420-425. 1 CD-ROM.

\_\_\_\_\_. Música, juventude e mídia: o que os jovens pensam e fazem com as músicas que consomem. In: Jusamara Souza. (Org.). **Aprender e ensinar música no cotidiano**. Porto Alegre: Sulina, 39-57. 2008.

SINGER, Paul. A juventude como coorte: uma geração em tempos de crise social. In: ABRAMO, Helena Wendel e BRANCO, Paulo Martoni. (Org.). **Retratos da juventude brasileira: análises de uma pesquisa nacional**. Porto Alegre: Editora Fundação Perseu Abramo, 2005. p.27-35.

SOUZA, Jusamara; TORRES, Maria Cecília. Música no Ensino Médio: entre documentos oficiais e práticas cotidianas. In: Nilton Mullet Pereira et al. **Ler e Escrever: compromisso no Ensino Médio**. Porto Alegre: Editora da UFRGS e NIUE/UFRGS, p.277-284. 2008.

SPOSITO, Marília Pontes. (Coord.) **Juventude e escolarização (1980-1998)**. Brasília: Mec/Inep/Comped, 221 p. 1 il. (Série Estado do Conhecimento), 2002. Disponível em: <http://www.inep.gov.br> Dia do acesso: 22/11/2007.

STECH, Stanislav. O que significa o aprender para os alunos tchecos? Balanços do saber no início dos anos 90. In: Bernard Charlot (org) **Os jovens e o saber: perspectivas mundiais**. Porto Alegre: Artmed Editora, p. 51-69. 2001.

WELLER, Wivian. Grupos de discussão na pesquisa com adolescentes e jovens: aportes teóricos-metodológicos e análise de uma experiência com o método. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.32, n. 2, p. 241-260, maio/ago. 2006.

WILLE, Regiana Blank. As vivências musicais dos adolescentes: desvelando suas práticas formais, não-formais e informais. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 12, 2003, Florianópolis. **Anais...** Florianópolis: ABEM, 2003. p. 697-704. 1 CD-ROM.

ZIBAS, Dagmar M. L. A reforma do ensino médio nos anos de 1990: o parto da montanha e as novas perspectivas. **Rev. Bras. Educ.**, n. 28, p.24-36, abr. 2005.

ZIBAS, Dagmar; FERRETI Celso. J.; TARTUCE, Gisela L. B. P. Protagonismo juvenil na literatura especializada e na reforma do ensino médio. **Cadernos de Pesquisa**, v. 34, n.122, p. 411-423, maio/ago. 2004.

## **Apêndices**

**Apêndice A. Autorizações****AUTORIZAÇÃO**

Autorizo meu filho \_\_\_\_\_ a participar dos grupos de discussão organizados pela professora de música Cristina Bertoni dos Santos, no Colégio Estadual Júlio de Castilhos, como parte de sua pesquisa de mestrado pelo Programa de Pós-Graduação em Música da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Autorizo também a utilização das gravações e imagens obtidas pela professora para fins de registro e veiculação do seu trabalho.

A pesquisadora deverá preservar a identidade de todos os alunos participantes dos grupos de discussão, não mencionando seus nomes durante a análise dos dados.

Idade do aluno:

Grau de parentesco do responsável:

Porto Alegre, de maio de 2008.

---

Assinatura do responsável

## AUTORIZAÇÃO

Eu \_\_\_\_\_ autorizo o uso das gravações, das imagens e dos dados coletados do grupo de discussão do qual participei no Colégio Estadual Júlio de Castilhos, sob a orientação da professora Cristina Bertoni dos Santos, para fins de pesquisa de mestrado, na área de Educação Musical do Programa de Pós-Graduação em Música da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Porto Alegre, de maio de 2008.

---

Assinatura do aluno

## AUTORIZAÇÃO

Eu, \_\_\_\_\_, diretor do Colégio Estadual Júlio de Castilhos autorizo a professora Cristina Bertoni dos Santos a realizar sua pesquisa de mestrado com os alunos do 1º ano do Ensino Médio das turmas 11E, 11F, 11 G e 11H, no ano de 2008, pelo Programa de Pós-Graduação em Música da Universidade Federal do Rio Grande do Sul / área de concentração Educação Musical.

Porto Alegre, de maio de 2008.

---

João Figueiró



## Apêndice B. Tópicos-guias

BLOCO TEMÁTICO	PERGUNTA	OBJETIVO
Música	O que é música para vocês?	Dar início à discussão com uma pergunta ampla, promovendo um debate interativo. Identificar a concepção de música.
Preferências musicais	O que vocês gostam de ouvir?	Conhecer suas preferências musicais.
Práticas Musicais	Eu gostaria que vocês falassem das suas práticas musicais. Que tipo de atividade musical vocês fazem? Onde? Quando? Com quem?	Falar das práticas e vivências em música. Conhecer suas práticas musicais.
Aprendizagem musical	Como se aprende música?	Conhecer suas concepções sobre a aprendizagem musical.
Escola	Falem sobre a escola e o que ela significa para vocês. O que se aprende na escola? Para que serve a escola?	Conhecer a concepção dos alunos sobre a escola.
Aula	O que se faz na aula?  Como deve ser uma aula?	Conduzir o debate para o foco principal que é o pensamento sobre a aula de música. Conhecer as concepções dos alunos sobre a aula.
Aula de música	O que se aprende em uma aula de música? O que se deve aprender na aula de música?	Conhecer as concepções dos alunos sobre a aprendizagem musical.
Ensino de música, aula e escola	Como vocês acham que é a música na escola? Como vocês acham que deve ser a música na escola?	Identificar as concepções e expectativas dos alunos sobre a aula de música na escola.
Expectativas	O que vocês gostariam de aprender na aula de música? O que vocês esperam da aula de música na escola?	Identificar as expectativas dos alunos a respeito da aula de música.

BLOCO TEMÁTICO	PERGUNTA	OBJETIVO
Escola	Falem sobre a escola e o que ela significa para vocês. Para que serve a escola? O que é possível aprender na escola?	Dar início à discussão, promovendo um debate interativo.
Aula	O que é uma aula? Como deveria ser uma aula? O se deveria fazer numa aula?	Conhecer as concepções dos alunos sobre a aula.
Aula de música	O que se aprende em uma aula de música? O que se deve aprender na aula de música?	Conhecer as concepções dos alunos sobre o ensino e a aprendizagem musical.
Ensino de música, aula e escola	O que vocês acham da aula de música na escola? Como vocês acham que deve ser a aula de música na escola? Como vocês gostariam que o professor ensinasse?	Identificar as concepções e expectativas dos alunos sobre a aula de música na escola.
Aula de música e ensino	O que vocês gostariam de aprender na aula de música? O que vocês esperam da aula de música na escola?	Identificar as expectativas dos alunos a respeito da aula de música na escola.
Aprendizagem musical	Como se aprende música? O que é preciso fazer para aprender música?	Conhecer as concepções dos alunos sobre aprendizagem musical.
Preferências musicais	O que vocês gostam de ouvir/tocar/cantar?	Conhecer as preferências musicais dos alunos.
Práticas musicais	Eu gostaria que vocês falassem sobre suas práticas musicais. Que tipo de atividade musical vocês fazem? Onde? Quando? Com quem?	Estimular os alunos a falar de suas vivências com a música. Conhecer as experiências musicais dos alunos.
Música	O que é música para vocês?	Identificar as concepções de música dos alunos.

BLOCO TEMÁTICO	PERGUNTA	OBJETIVO
Música	O que se pode aprender em música? O que é saber música? O que leva vocês a ter vontade de aprender música?	Conhecer as concepções dos alunos sobre conhecimento musical.
Música e conteúdo	Quais são os conteúdos da música? O que se ensina em música?	Identificar os conteúdos da matéria de música, na concepção dos alunos.
Música e conhecimento	Quando é que eu sei que uma pessoa sabe música? O que vocês sabem de música?	Identificar as concepções dos alunos sobre o saber em música.
Música e expectativa	O que vocês querem aprender sobre música?	Conhecer as expectativas dos alunos em relação à aquisição de conhecimento musical.
Música e sala de aula	Como se pode aprender ou ensinar música na sala de aula?	Conhecer as concepções dos alunos sobre aprendizado de música na sala de aula.
Música e ensino e aprendizagem	Se vocês tivessem que passar o conhecimento musical de vocês para alguém como fariam?	Conhecer as concepções de ensino e aprendizagem, dos alunos, em música.
Música e aula de música na escola.	Como deve ser o espaço da sala de aula de música na escola? Como dever ser a aula de música na escola?	Conhecer expectativas dos alunos em relação a aula de música da escola.

## Apêndice C. Análise por frases e palavras

### Grupo 4 - Discussão 2

<p>Na música, tu pode aprender as notas. As notas, compassos, cifras. Cantar. Melodias. Aprender vários instrumentos. Aprender a ouvir música, assim, de outra maneira, de outro jeito. Entendendo mais.</p>
<p>Sabendo os instrumentos que eles estão tocando. Saber o que eles estão fazendo.</p>
<p>Quando sabe tocar algum instrumento, sabe cantar. Quando conhece bem as notas.</p>
<p>Primeiro tem que conhecer, pra depois saber se a outra pessoa sabe. Porque tu também sabe música.</p>
<p>Eu gostar de música. Porque música é alegre. Um jeito de se expressar. Tu relaxa na música. O cara fica meio louco. ...depende, se o cara tá com raiva, daí ele perde a raiva, né, meu? Tem que ficar com mais raiva ainda. Acho que relaxa, né, meu? Se o cara tá estressado, ele põe um pagode. Não, reggae é mais calmo, assim, né?</p>
<p>Ah, música é tudo. Né, sora? O que seria de nós sem música? Seria um saco. Às vezes tu ta solitário em casa, e o que sobra? A música. Tu tá escutando uma música, e tu pensa naquela pessoa... ...uma música que lembra de alguma coisa...tu tava em que lugar. A música te faz lembrar as coisas boas e as coisas ruins.</p>
<p>Dançar. Curtir.</p>
<p>Das notas. Escalas, compassos. Ritmo. Tempo.</p>
<p>Com instrumentos tu tá praticando, mas tu pode ver no caderno, que no instrumento é a mesma coisa. Lá, tu pratica no caderno, e aqui, no instrumento.</p>
<p>Escutar. Cantar. Tocar alguma coisa de ouvido. Acompanhar a música. De tudo um pouco, o básico. O que eu mais sei é tocar, é flauta...eu nunca olhei pra outro instrumento. Quase nada, sora, só que eu escuto. Só sabe ouvir, ainda. Só isso. O que eu escuto e o que eu pego aqui. Também, sora, é o que eu tô aprendendo agora aqui: é as notas...e o que eu estudo em casa mesmo, o que eu gosto, os tipos de música que eu gosto, eu curto.</p>

<p>Do mesmo jeito que a gente aprendeu...o jeito de segurar o instrumento, o jeito de tocar as notas.  O tempo.  As músicas  Dó, ré, mi, fá, sol, lá, si. Aí, depois, quando pegasse, eu ia ensinar as notas, as posturas das mãos.  Músicas pequenas, assim, com poucas notas. Começava com sol e lá, e, depois, com o tempo, vai. Começa a desenvolver e, aí, começa a flauta.  Tocar instrumentos, menos flauta, quer dizer, além de flauta.</p>
<p>Eu acho que violão. É o que mais me interessa.  Bateria, sora, tri!  Guitarra.  Piano, eu não gosto...é antigo, assim, parece né?</p>
<p>É (importante).  Eu vim pra música, porque tu passa o tempo todo...lá, escrevendo no caderno...a música é bem melhor, tu fica bem.  Desestressa.  Tu relaxa.  Por isso, eu escolhi a música, por exemplo, e eu gosto também.  Tu pode formar uma banda, cada um sabendo tocar um instrumento.  Dar aula.  Ganhar dinheiro...com a banda, mas a banda tem que saber tocar bem.  Sabendo fazer rima, assim. Compor música também dá dinheiro. Sabendo tocar até um violão ali. Já vai na Redenção...</p>
<p>Ah, eu acho que a gente não dá importância pra isso...tem gente que nem se importa com música aqui...  Tem gente que só vem encher o saco. Aqui, a gente toca, no desenho, eles têm que fazer...tem gente que só vem aqui pra bagunçar.  Ele gosta, mas incomoda.  É sempre bom aprender um instrumento. Às vezes, quando tu tá sozinho...não tem música pra escutar, tu toca.</p>
<p>Depende.  Vai ser pro teu bem.  Quando ela é boa.  Quando eu gosto.  Quando é fácil.  Quando tu vai usar no teu dia a dia.</p>
<p>O que tu aprendeu, nunca mais esquece. Se tu tocar todo o dia o mesmo instrumento, não vai desaprender.  Na matemática tu passa pro outro ano...tu não quer nem saber do que tu aprendeu.  Acho que quem faz música é porque gosta, né? Não vai fazer por fazer.  Mas a maioria gosta, só que incomoda, é que nem eu falei, criança.  Eu achei essa aula pra me divertir aqui, pra, além de estudar, pra brincar também, né, sora?  Eu acho legal quando a professora tá falando, tá explicando, e eu to prestando atenção.  E quando vai criar uma música, às vezes, a gente faz uma brincadeira ali.  Sim, porque faz parte, né, sora? Tu tá ali compondo uma música, brincando e tal.  É normal.  Tu não vai ficar sempre sério assim, e, aí, fica chato até, o ambiente, porque música é música, é alegre.  É descontraída.</p>
<p>Vai levar um tempo maior pra conseguir.  ...é um desafio, por exemplo: aprendendo música mais difícil, depois com as outras, a gente vai saber mais ou menos como fazer. Pega mais experiência, por exemplo.</p>
<p>Quando tu toca uma música mais fácil, fica mais bonito, porque todo mundo vai saber</p>

tocar. Aí, fica bala todo mundo tocando certinho...Tu bota uma mais difícil, sempre tem um ou dois assim , que não sabem tocar.  
Fica meio estranho.

Se sente bem.

Tocando uma música que tu goste.

É quase impossível tu ficar só escutando o som. Quando tu vê, tu tá cantando junto.

Ah, eu me sinto bem, sora, eu me esqueço de tudo.

Se eu to tocando uma música legal, e vejo que as pessoas estão gostando, assim, tu te sente tribem.

Quando eu sei algumas notas, sim, quando eu não sei...eu me confundo, aí eu não gosto.

Eu me perco muito, não tenho coordenação.

Primeiramente, tem que gostar, tem que ter paciência, isso é o mais básico assim.

Se eu fosse professor, dependendo do que ele queria aprender, eu perguntaria pra ele:

Ah, que tipo de música tu gosta. Não vou ensinar uma coisa que ele não goste, que ele não vai tá nem aí. Vai tá aprendendo obrigado.

Um pouco de cada coisa, misturar, não sempre a mesma coisa, pra agradar todo mundo.

É, tipo cada trimestre, eu daria alguma coisa...

Ou divide o semestre, né?

Estilos diferentes

Todo mundo tem que ser eclético...tem que aprender a escutar.

Pode fazer assim: numa aula, a senhora dá teoria, na outra, prática. A gente faz algum trabalho na outra aula, e começa outro assunto.

Pois é, sora, tu ensina o rock, aí tá. Tu ensina direitinho e pede pra gente fazer um trabalho. Aí, depois que a gente te entregar, apresentar e muda pra reggae.

Vai da personalidade da pessoa.

Na aula, cada um tem seu estilo...se ele gosta do rock, o que é que eu vou fazer?

## Apêndice D. Análise por expressões e palavras soltas

### Grupo 1 – Discussão 1

Alguém – São - Outras pessoas - Uma pessoa – Eu – Ela – Todo mundo – A gente – O pai – Comigo – Irmão
O cara aprende física - Eu aprendo assim - Eu aprendi olhando - Eu acredito - Eu não sei - Algumas coisas que eu aprendi - Comecei a notar - Eu gosto mais - Eu gosto bastante - Eu escuto - Posso aprender - (que) Eu tenho cara de debochada - Eu nunca tinha tocado - Toquei Piano - Eu tinha um (piano) - Eu apertava até nos negócio
Cantando - Tocando – Batendo - Ouvindo – Tentando - Praticando – Tendo mais amor - Tendo mais aula – Olhando - Lendo - Botando - Escutando - Vendo - Sabendo
Vai saber quem aprende e quem não aprende - Vai me ensinar - Vai saber mais - Cada dia vai aprendendo - Acho que se aprende - Vai tentar fazer - Vai na sorte - É mais fácil de fazer
Depende da matéria - Depende da professora - Depende muito – Depende da letra - Várias formas - O que ficar mais fácil - O que é realmente - Mais fácil - Pergunta difícil - Do que ela fala
Canta - Dança – Toca
No estúdio – No chuveiro - Na banda - Na minha rua - Perto da minha casa - No piano
Lugar onde tu aprende - Lugar para aprender - Onde tem alunos e professores - Onde o professor explica sobre alguma coisa
Quando não tem ninguém - Sempre repetir - De vez em quando - Sempre tem razão - Aquele dia - Quando eu era
Te julgam - Botam num todo - Começam a falar - Ficam falando – Ficam reclamando
Cantar – Tocar - Se soltar - Perder a vergonha - Fazer alguma coisa - Apresentar em público – Apertar
Não conversar - Não virar pra trás - Não explicam - Nem perguntam – Não que eu não goste - Não fazia idéia - Não tinha noção - Não pra mim – Não sei, sabe de tudo
Rock – Reggae - Pagode e Funk - Matemática também - Português correto – Ritmo – Prática
Influenciar – Ajudar – Aprender - Prestar atenção
Pra limpar a casa - Ter noção dela - Escutar o sentido - Dar uma experiência - Aprender coisas novas - Fazer uma banda - Falar -Acompanhar no ritmo - Curtir a música – Ouvir – Compor - Estudar a música - Vir pra aula - Ler e escrever - Trabalhar em grupo – Conviver – Respeitar – Perguntar – Conversar - Tentar entender a matéria - Todos conversar – Cantar, não - Ensinar a cantar - Tocar

sozinho - Ter força de vontade
Tu te dedicar - Tu querer ir atrás do que tu quer - Tu vai levar pro resto da vida - Tu não vai conseguir emprego - Tu não tem nada - Tu achar ela legal - Tu não sabe – Tu tá no piano - Tu tem noção - Tu sabe tocar qualquer música
Tem uns professores (que são bem legal) - Tem que ter diálogo - Tem vergonha de perguntar - Tinha que ter mais diálogo - Tem disposição pra explicar - Tem que saber ensinar - Tem que aturar certas coisas - Tem que querer passar - Tem diálogo lá - Tem que botar os dedos – (Tem pessoas que sabem) As pessoas já sabem – Tem que gostar - Tem música que é legal
Emprego de empacotador – Lixeiro
Se a letra for bem legal - Tem música que é legal – Engraçado - Bonitas – Melhor
Aula - Mais na escola, mais no colégio - Postura - Concentração - Harmonização da sala - Aula de música - Entrei na aula de música - Trabalho em grupo
Querer aprender - Querer tocar
Bateria - Guitarra e Baixo - Teclado - Vocal - Pandeiro - Voz - Violão - Flauta – Piano – Instrumento - Meia lua
Eu - Um amigo meu - Minha banda - Tenho -Tem - Meu irmão - Minha rua - Minha casa
Pra trabalhar – Pra – Pra arrumar emprego - Pra não ser empacotador - É o teu futuro - No fim consegue um emprego (de empacotador no mercadinho)
Não faz nada sozinho - Precisa de ajuda - Dá pra aprender - Aprender com alguém - Até dá pra fazer - Ter alguém - Foi me mostrando - Botando meu dedo na corda do violão - Vai me mostrando onde é que é
A música tá ali - Sobre ela - A música sabe - Qualquer música (que tu escutar)
Isso não é todos os professores - Saiu com quatro pedras na mão - Chegam e dormem na sala – Ensinou
Um livrinho daqueles - DVD - Aquele filme
A nota dó e ré - Mais é a letra – Melodia - Alguma nota ou outra - Se é dó, se é lá - Aqueles negocinho das mãos - Só que eu não sei as notas - Tem notinhas - Os tempos – Ritmo
Que tu não sabe – Queria saber mais - Coisas que eu não sabia
Um pouco de tudo – Muito pouco de tudo - O mais necessário - Um pouco de cada coisa - Mais variada



## Apêndice E. Tabela das categorias – Discussões do Grupo 3

Sujeito em confronto com a necessidade de aprender	Relação com o mundo	Relação com o outro	Relação consigo	Desejo	Mobilização	Movimento	Sentido	Patrimônio
<b>Escola</b>	Joca – Ah, sora! Tipo, é meio que um modo de aprendizado pra pessoa se dar bem na vida, pegar um emprego decente, ajudar os outros com o que tu faz. Pedro – Pra ser gari, mesmo, tem que ter segundo grau. Josi – Pro aprendizado, pra conhecer pessoas novas. P – Se não for esse lugar, vai ser onde?	Joca – Respeitar as pessoas com que tu convive normalmente. Pedro – Sim, se eu vejo a cara deles todo o dia, como é que eu não vou respeitar? Pedro – Nem todo mundo é perfeito, o sor de x mesmo, ele demora um ano pra fazer aquelas contas.	Pedro – Pra não se dar mal depois.	Joca – A gente vê esses aprendizados como algo necessário pra vida, que a gente vai utilizar. Gabriel – Pode abrir portas (p17)		Pedro – Qualquer coisa que mexe com cálculo.	Pedro – Por exemplo, se eu souber matemática, se vou poder ter vários empregos, agora, se eu souber música, eu só vou poder ser músico. Joca – Pode abrir mais caminhos. (p.17)	Josi – Ah, de tudo um pouco, sora. Márcio – Cultura. Pedro – Convivência. Josi – Convivência, educação. Joca – Ah, respeito assim. Pedro – Matemática nos dá capacidade de raciocinar e tal, tu pode achar que não, mas de certa forma, é.
<b>Aula</b>	Pedro – Bom, tipo, se tu for analisar o que ele fala e o que tem nos livros, não tem nada a ver.	Ludovico – Depende do professor. Jô – Tipo, tem que eles só falam assim, mas não tem nada a ver com a matéria deles, assim, sabe? Márcio – Sim, sora, às vezes tu pergunta uma coisa e vem com um assunto totalmente diferente.		Luis – Eu acho que ele perde muito tempo falando, eu acho que ele poderia ensinar muito pra gente.	Pedro – O [professor] hoje, me ensinou uma coisa de equação que eu não sabia. Robi – Hoje, eu entendi de outra maneira.	Pedro – Quando eu entro sem saber e saio sabendo. Luis – Tem um que ensina em 5 minutos, o que outro ensina em dois períodos. Robi – Eu explico depois pra minha irmã, né? Que ela tá na quinta série... (p6.)	Pedro – Quando tu aproveita bastante o tempo. Ludovico – Tu consegue aprender alguma coisa. Márcio – Às vezes, o cara vem com um assunto que não tem nada a ver. Pedro – Sim, agora eu vou chegar em casa e vou ensinar pra minha mãe.	Lucio – De diferente que tu não sabia antes.
<b>Saber, conhecimento em música</b>	Pedro – Música é uma coisa muito antiga, não tem como definir, mas hoje em dia,	Pedro – Pergunta se alguém não gosta de música! Todo mundo gosta de música.	Pedro – Eu acho que o ritmo é tudo igual cara. Jô – No <i>funk</i> , o ritmo é tudo	J – Esse Créu, tá eu gosto. Eu acho que, sabe, tem um <i>funk</i>	Luis – É soprar de qualquer jeito. L – A gente fica bem feliz, quando escuta música. Alegre,	Luis – Ah, faz eu pensar bastante. Jô – Tipo, se eu for pegar, digamos, duas músicas de	Robi – Pior, eu pensei que flauta fosse só comprar no um e	Ludovico – Eu acho que é o ritmo ali, é muito frau, mas o ritmo é tri. Joca – Tipo, o rock tem uma

	<p>ninguém vive sem ela. Márcio – Tem umas que falam sobre o cotidiano, assim, que nem o rap assim, que faz tu refletir sobre o que tá acontecendo no mundo, né? No País.</p>	<p>Josi – Tem <i>funk</i> mais melodia, tem que ir mais lento que é o Marcinho. Luis – Pra mim, um cara que sabe música, sabe todos os ritmos, não tipo só pagode. Gabriel – Tem um que canta bem, tem o que... Ludovico – Toca bem. Gabriel – Ele se focou mais na letra, do que nos instrumentos.</p>	<p>igual, assim. Márcio – Tem o <i>funk</i>, que o ritmo é um pouco <i>rap</i> também. Joca – Aí, é diferente. Pedro – Pra mim, funk é Claudinho e Buchecha. Joca – Porque eu acho que as notas dessa música são mais fáceis, uma música mais tranquila, é mais fácil.</p>	<p>legal, mas não faz sentido, o cara fica ali: Créu, Créu. Márcio – No caso, o rap é assim: (p.6). Gabriel – É uma boa maneira de se expressar.</p>	<p>sora. Josi – Tem músicas que tu escuta, tu fica pensando pó! Mas como é que faz? Quem nem esse creu. Gabriel – Tem poucas notas. A música é mais baseada na letra, entendeu? Gabriel – Eles também conheciam a música e já gostaram.</p>	<p>funk e analisar, o ritmo vai ser tudo igual, só vai mudar a letra. Robi – Pode tentar misturar ritmos, assim! Pedro – Misturando, assim, pagode com reggae. Ludovico – rock com reggae. Gabriel – Mexe com a emoção também, se tu tá tocando, tu pode te alegrar.</p>	<p>noventa e nove e já era. A – Inspiração Joca – Sentiment o. Pedro – Agito. Márcio – Inspiração, euforia. Josi – Tem músicas às vezes não tem nenhum sentido. Márcio – Qual é a moral? Josi – Não faz sentido essa música. Pedro – Intimidade dos membros. Joca – Depende da batida. Gabriel – Da batida, das notas.</p>	<p>guitarra mais clássica assim... (p.31) Pedro – Tem o subgênero. Iron Maden (p.31). Márcio – Formação de palavras que dão uma frase, tipo, que façam um sentido. Josi – Num estilo de <i>rock</i>, estilo de <i>pagode</i>, estilo de <i>funk</i>... (p.34). Pedro – É instrumental. Josi – É, instrumental, tipo orquestras, sinfonias.</p>
<b>Ensino e aprendizagem</b>	<p>Robi – Todo mundo aprendeu isso também. Robi – Cada um tem seu modo de ensinar, né, sora? Tem uns que a gente aprende na hora, tem uns que demora. Joca – É que as pessoas acham que o mais necessário é o aprendizado de matemática... (p.14) Joca – É que pra ensinar tem que ter muita paciência.</p>	<p>Márcio – Tem coisas que outro professor ensina a gente a decorar. Ele pega e explica o porquê disso. Josi ô – Tem como ensinar, mas eu acho que é mais difícil. Polo – Ele que me ensinou a fazer um bagulho aqui no violão. Gabriel – É, foi ele que me ensinou. Joca – É, então, eu ensinei, primeira vez.</p>	<p>Roberto – Aprendendo a gostar das coisas dos outros, assim. Pedro – Não precisa gostar, é só respeitar. Luis – Não precisa mudar o teu gosto, mas é só tu respeitar os outros. Joca – Não adianta tu ensinar uma pessoa todo mal... (p.12). Gabriel – Já ensinei dois amigos a tocar... (p.12).</p>	<p>Pedro – Ta tri assim! Não tem uma maneira fixa, cada um tem seu jeito e a gente se agrada com o jeito. Josi – Eu acho que de tudo um pouco. Ludovico – Que nem tem na banda, tem pessoas que tocam e tem pessoas que compõem, que fazem a letra. Joca – Se a pessoa gosta ou</p>	<p>Robi – Tipo, eu não sei tocar nada, mas, tipo, eu tinha vontade de aprender a tocar violão. Gabriel – Tem que ter paciência. Gabriel – Eu acho que dá, a teoria da banda, assim... (p.7). Elisa – É, e saber as coisas direitinho.</p>	<p>Joca – Tipo, ritmos. Aprender a tocar instrumentos que poderiam ser úteis... (p.2) Polo – Experiência.</p>	<p>Josi – A gente pode aprender várias coisas, desde ritmo. (p.1) Joca – Ah, tipo, eu tentaria passar desde o básico, mais fácil, assim, tentar fazer ele ir evoluindo (p.6). Gabriel – Tem gente que gosta de se expressar por desenho também, né, sora? Desenho, pintura. Tá triste?</p>	<p>Pedro – Tipo, eu aprendi que tritongo é simplesmente quando tem três vogais. Pedro – Que o verbo termina em ar, er, ir.</p>

				não gosta de música. Gabriel – Ah, eles gostam de <i>rock</i> também. Eu comecei com Legião, um música mais conhecida .			Vai lá e pinta.	
<b>Aula de música na escola</b>	Roberto – Tipo, aquela vez que a gente tava fazendo um trabalho, que a gente tava aprendendo a música do Titanic e aí, tu ensinou a flauta, o violão e o piano.	Josi - A aula de música é pra todos, não tem! Cada um tem seu gosto. Eu gosto de pagode, mas se eu to na aula de música, eu vou ter que aprender a lidar com o gosto dos outros.	Josi – Eu também não. Márcio – Nem tenho ideia de como se toca.	Josi – Tipo, tu tá na aula de música. Tipo, tu querendo ou não, tu vai ter que aceitar o gosto dos outros. Polo – A parte que eu gosto da aula de música, é falar sobre a banda. Pedro – Eu não tinha expectativa, eu fiz porque eu gosto de música. Luis – A gente devia ter bateria.	Josi – Só entrar pra tocar um instrumento. Robi – É, tipo, aprender como a gente tá aprendendo, tocar um monte de tipo de instrumento e tal.	Luis – Eu acho que, assim, tu aprende melhor, tu te solta. Que nem, bah, lá dentro da turma, né? Tem que ficar quietinho, qualquer coisa já te xinga. Robi – Só que aí é maio difícil, eu vou tentar, né?	Josi – A aula de música, eu acho tri, porque tu aprende a lidar com o gosto dos outros. Márcio – Dialoga mais, né? Todo mundo divide as opiniões. Josi – Ah, é legal, sora...(p.12).	Josi – Ritmos. Luis – Mas também, assim, tu conhece mais os instrumentos. Eu nunca tinha visto um piano de perto. Pedro – Agora eu tenho mais noção das notas, tanto no piano quanto no violão e na flauta.
<b>O aprender música</b>	Josi – Trabalha bastante com a cabeça da gente. Gabriel – Acho que não tem muito a ver o instrumento, com o estilo. Dá pra misturar e pá. Gabriel – Ah, se divertir, sora, pra lazer mesmo. Márcio – Tem gente que faz por hobby só. Gabriel – Um profissional mesmo, tipo, tem um diploma,	Pedro – Tem aquelas músicas que são marteladas na cabeça. Tipo, eu não gosto da música do Crêu, mas sei a letra. P – Ela vai me ensinar teclado. Joca – Pra mim, um profissional da música é aquele que sabe tocar todos os instrumentos, todos os estilos.	Robi – Eu nunca tive ideia de tocar, até gostei de tocar. Vou até comprar uma flauta. Joca – Eu dou valor. Josi – Eu também. Luis – Bah! Também. Luis – É, eu pensava que flauta era só soprar. Pedro – Soprar e mexer os dedos.	Luis – Eu acho que é necessário. Pedro – É só gostar. Joca – Mas <i>rap</i> , é aquela coisa que vem de si mesmo, assim, aprender o rap. Gabriel – Eu queria aprender outros instrumentos e me focalizar assim	Luis – Tu escuta música, tu convive com música o tempo todo, toda hora. Roberto – Aprende a tocar instrumentos. Márcio – Se tu gostar, se interessar pelo instrumento, tu até tenta encaixar ele, tipo assim, no teu estilo. Joca- Ouvindo. Tipo, ensinando os amigos, a gente vai de outra forma assim, se ouvindo. Márcio – Ah,	Josi – Na mídia. Se eu não me der bem na vida, eu vou me encarnar e vou cantar. Josi – Se tiver que gravar uma música na cabeça. Tem muitas pessoas que tem dificuldade em gravar uma música na cabeça. Roberto – Vou entrar num curso lá, mas eu acho legal assim, aprender	Pedro – Raciocina r o que? Josi – Também, tu não precisa gostar, tem pessoas que não gostam e aprendem . Pedro – Que nem piano, se sair apertando qualquer coisa, não vai sair coisa alguma.	Luis – Dá pra raciocinar muito com música, as letras. Roberto – É, as letras. Ludovico – Te faz pensar. Josi – Trabalha bastante com o pensamento. Márcio – Que é que é? Com o outra aula, a gente tinha ensaio do, como é que é? Com o ar, ter a voz assim. Gabriel – Que cada burquinho é uma nota. Ludovico –

	assim, da universidade.		Márcio – Bah! Tem vezes que não tenho nada pra fazer, eu começo a escrever (p.7). Joca – Ah, eu não entendi o que pra ti, significa um profissional (p.15). Márcio – Tem que ser inteligente, porque, pra fama não interferir.	mais no violão e guitarra. (p.14). Gabriel – Eu quero aprender, mas não digo pra todo mundo, assim. Tem gente que não vai gostar de aprender tal instrumento, prefere outro.	não sei, eu não aprendi com ninguém a fazer o rap. (p.15).	bastante. Ludovico – Escutando. Márcio – Compondo. Joca – Escutando, tocando.	Pedro – Que nem aquela tecla (p.4). Joca – Ah, tipo, dá pra pensar mais adiante...(p.14).	Patrocínio, dinheiro. Gabriel – Popularidade.
<b>Conteúdo musical</b>	Ludovico – tudo que é rádio que tu bota, tá tocando o Créu. Robi - E faz sucesso ainda. L – Tem que ter o conjunto ali, e tem que se encaixar o som.	Pedro – Intimidade dos membros. Joca – Tipo, acho que é meio que passar uma mensagem pras outras pessoas do que tu tá sentindo no momento, que elas tão sentindo a mesma coisa. Josi – Tu não vai querer fazer uma coisa sozinha. Gabriel – E a minha mãe disse que eu nasci ouvindo música.	Robi – Um conjunto. L – Uma união de todos. Roberto – Ah, sei lá. É o que eles falaram que é. Todo mundo pensava, tem que ter coordenação (p.5)	Márcio – Que nem rock assim, eu não curto, mas tem horas que eles botam lá os ritmos pra tocar, eles explicam como é, eles classifica m. Márcio – Nem sempre é bonito. Joca – Tipo, a parte de cantar ,assim, tem vários elementos que levam a poder cantar. (p.8)	Josi – Tipo, eu vejo assim, pelo ritmo e normalmente, se entra em harmonia, assim, junto com a letra da música, com o ritmo do cara tocando. Joca – Tipo, era, não sei explicar, o processo, tipo, a gente tava. (p.7)	Pedro – Sim, se tu ouve bastante rap, a tendência é o cara saber rimar também. Márcio – Aos poucos, sem querer tu vai acabar, só assim, tu vai acabar falando, aí tu consegue fazer, assim, sem querer. Luis – Flauta com piano, com bateria, com pandeiro, com tudo. Josi – Fazer meio que uma harmonia entre o ritmo e a letra da música.	Robi – Fácil! Usar palavras que tu pode ler a letra de uma música. (p.2). Pedro – Porque não é toda letra que combina com toda a música. (p.2) Gabriel – Assim, bem teoria mesmo, e depois, partir pra prática.	Márcio – E aí vai vários estilos. Antes eu achava que o rock era um estilo só. Joca – Harmonia. Joca – Uma harmonia entre vários instrumentos. Luis – Compor também. Joca – Tipo, assim, seriam trabalhos instrumentais, vocálicos... Gabriel – aprender um instrumento tipo, um guia das notas. G – Teoria das notas, escalas pautas.
<b>Práticas e vivências em música</b>	Joca – Eu acho que a música demonstra uma certa fase que a pessoa tá passando. Luis – E sempre tem alguma música que tem a ver contigo. Joca – Eu enjoei desse tipo de música (p.23). Tem uma hora que acostuma.	Joca – Depende da música que você tá ouvindo. Joca – Daí, sora, um amigo meu, sei lá, me mostrou uma músicas de rock e eu comecei a gostar e levei assim, sora. Márcio – Às vezes, isso influencia, quando a tua família tudo é	Joca – Ah, eu escuto 24 horas. Joca – Com algum momento que tu tá passando. Pedro – Tem dias que eu não to feliz e eu escuto música depressiva. Joca – Eu to assim, como eu to. Daí, ele me ensinou a	Josi – Tipo, eu gosto muito de pagode. Josi – Ah, eu gosto de cantar, eu gosto muito de cantar. Josi – Ah, depende. Joca – Ah, eu to assim, eu gosto de rock acima de	Pedro – Porque é uma música que não dá pra ficar parado, porque ela dá uma vibração e eu curto ela alto. Pedro – Eu tenho preferência em metal. Elisa – Eu fazia só que de teclado. Luis – Quando eu tô triste ou alguma coisa, não tenho nada pra fazer assim.	Pedro – Sim, agito. Joca – Toco guitarra solo e vocal. Joca – Praticando (p.21). Joca – Tipo, sora, eu to tentando achar um baixista pra minha banda. Ta meio difícil alguém que toque baixo decente. Josi – Eu toco violão.	Pedro – Eu não acho nada, o que eu escuto é tudo pauleira e, eu não entendo porra nenhuma. Gabriel – Tipo, tu tá vivendo a música. Joca – Tu tá sentindo o que a	Josi – O que ta mais na mídia agora é o funk e o pagode. Ah, e o rap também. Pedro – É porque, hoje em dia, se tu for analisar MPB é essas coisas, agora. Foi-se o tempo que MPB era Seu Jorge e Ana Carolina.

		<p>pagodeiro. Joca – As vezes isso influencia, tipo, eu sempre gostei de ser diferente ,assim, daí isso foi um tipo de passo, assim. Pedro – Meu irmão escuta música clássica italiana.</p>	<p>tocar violão, assim, mais ou menos. Daí, como eu não tinha paciência pra aprender, digamos assim.</p>	<p>outro. Ludovico – Eu curto um pouco de tudo. Curtia <i>rock</i>, curto ainda. Curto <i>pagode</i>, <i>funk</i>, curto <i>hip-hop</i>, rap. Márcio – <i>Funk</i>, <i>reggae</i>. Márcio – Curto <i>rock</i>, <i>hip hop</i>. Elisa – Eu curto tudo que for dentro do <i>rock</i>.</p>	<p>Gabriel – Claro, sendo roda de instrumento, ta valendo.</p>		<p>música vai passar pra ti e tocando. É, aquilo que tipo tu aprendeu.</p>	
--	--	---	--	---	--	--	--	--