

# AULA DE MÚSICA NA ESCOLA DE EDUCAÇÃO BÁSICA: Percepções de alunos dos anos finais do ensino fundamental de uma escola estadual do Rio Grande do Sul

**Aline Pereira Oliveira da Rosa**  
Universidade Federal do Rio Grande do Sul  
aline16\_le@hotmail.com

## Comunicação

**Resumo:** Esta comunicação apresenta um projeto de pesquisa de mestrado que tem como objetivo geral compreender como alunos dos anos finais do ensino fundamental percebem a aula de música no currículo escolar de uma escola da rede estadual de educação do Rio Grande do Sul. A moldura teórica desse estudo se configura a partir de um conjunto de proposições construídas a partir da revisão de literatura: adolescência(s) como construções sociais; música e a construção do sujeito; os alunos como sujeitos do currículo escolar. A metodologia escolhida é o grupo de discussão, no qual método e técnica de pesquisa coincidem. Serão realizados quatro grupos de discussão de que participarão 10 alunos de cada ano escolar dos anos finais. Como se trata de um projeto de pesquisa, esta comunicação ainda não apresenta resultados, pois ainda está em processo a coleta de dados. Os resultados a serem obtidos, no entanto, poderão contribuir para a compreensão de particularidades da perspectiva dos alunos dos anos finais do ensino fundamental a respeito da aula de música na escola, bem como promover o diálogo entre a escola e os interesses dos alunos, podendo gerar subsídios para a construção de currículos que possam fazer sentido para os alunos.

**Palavras-chave:** Educação musical escolar, anos finais do ensino fundamental, percepções de alunos.

## Introdução

*“Sora, se eu reprovar em português, eu vou apanhar do meu pai. E se eu reprovar em música, vou apanhar do meu pai também? Mas o que é música? Música não é nada...”*

Essa foi a fala de um aluno de 9º ano do ensino fundamental em uma das primeiras aulas de música na/da escola em que atuo<sup>1</sup>. Essa fala, carregada de concepções, me fez

---

<sup>1</sup> Escola da rede estadual de educação do Rio Grande do Sul, localizada na região metropolitana de Porto Alegre.

refletir sobre o que aqueles alunos pensavam sobre a aula de música, quais eram suas expectativas, qual era o meu papel na escola como professora de música e o quanto a aula influenciava a vida dos alunos.

A partir da fala desse aluno, passei a refletir sobre a minha breve trajetória como professora da rede estadual de educação do Rio Grande do Sul, na qual, desde o meu ingresso, estive pensando em currículo e construindo “do zero” uma cultura de aulas de música nas escolas onde trabalhei. A partir da colocação do aluno, remonto a outros momentos da minha trajetória na rede estadual e, refletindo, percebo que a inquietação desse aluno já havia se manifestado em outros alunos de maneiras diferentes durante o processo de inserção da música nas escolas onde já trabalhei.

Ingressei na rede estadual em 2012, e permaneci numa mesma escola por quatro anos. No decorrer desses quatro anos, a escola foi acolhendo a inserção da música no currículo, adquirindo instrumentos e se adaptando para as aulas que aconteciam uma vez por semana em cada uma das turmas dos anos finais do ensino fundamental. Logo que cheguei a essa escola, os alunos questionavam como seria a aula, se teriam que tocar algum instrumento, se haveria prova escrita, se haveria prova prática ou se faríamos trabalhos de artes visuais de vez em quando. Aos poucos, esses alunos foram incorporando o entendimento de que, na aula do componente curricular artes daquela escola, se aprendia música e, aos alunos novos que ingressavam a cada ano, eles mesmos explicavam o que se costumava fazer nas aulas, que já chamavam de aulas de música, e não mais de aulas de artes.

No início do ano de 2017, ingressei em outra escola da rede estadual para trabalhar música com os anos finais do ensino fundamental e com o ensino médio e, nessa nova escola, assim como na anterior, a música até então não estava presente no currículo escolar. Com essa troca de escola, precisei recomeçar e aqueles questionamentos trazidos pelos alunos na antiga escola, quando da minha chegada, passaram a fazer parte da minha rotina de sala de aula novamente, como é exemplificado na fala do aluno, descrita na cena inicial.

Considerando que os alunos desses espaços não tinham familiaridade com aulas de música e que ainda precisavam construir sua relação com a aula de música na escola, passei a pensar na relevância de conhecer o que o aluno pensa sobre e espera da inserção da música como componente curricular, tendo em vista considerar o aluno no processo de

construção de um currículo para a música, levando em conta o que as pesquisas da área de educação musical já constataram: para planejar e desenvolver um currículo é necessário considerar o contexto em que a aula de música está inserida (ver, por exemplo, GAULKE, 2013; NOGUEIRA, 2014; PUERARI, 2009).

Conforme as pesquisas acima, não é possível dizer de antemão o que deverá acontecer nas salas de aula das escolas de educação básica, já que os contextos são diversos, assim como os sujeitos que estão na escola. O contexto mencionado nas pesquisas inclui os alunos, entretanto, o foco das investigações citadas foram os professores e suas perspectivas, o que ainda parece ser uma tendência dominante quando se trata de educação musical escolar, conforme constatado por Del-Ben (2013). Segundo a autora, a perspectiva dos alunos tem sido pouco expressiva nas pesquisas que focalizam a educação musical escolar, já que “[...] a educação musical escolar tem sido investigada principalmente a partir da perspectiva dos saberes escolares e dos professores [...]” (DEL-BEN, 2013, p. 41). Isso sinaliza a necessidade da realização de mais estudos que tragam a perspectiva dos estudantes, para melhor compreendermos como acontece a relação dos alunos com a música no currículo escolar e quais são os sentidos atribuídos pelos alunos a essa relação.

Há ainda que se considerar que o ensino fundamental tem sido alvo de diversos estudos e políticas educacionais nos últimos anos, entretanto, não tem tido atenção significativa os anos finais dessa etapa em termos de pesquisas e de ações promovidas pelas redes de ensino, conforme identificado em pesquisa da Fundação Victor Civita (FVC), realizada pela Fundação Carlos Chagas (FCC) (DAVIS *et al.*, 2013). Nesse estudo é feito um apanhado em termos de legislação e estatísticas da educação brasileira com o objetivo de obter um panorama sobre como a fase dos anos finais se constitui nas escolas públicas do Brasil. Os autores apontam que as mudanças pelas quais o período que compreende os anos finais vem enfrentando desde a gênese de sua obrigatoriedade, têm dificultado a articulação entre as fases do ensino fundamental, acarretando uma descontinuidade que, segundo Davis *et al.* (2013, p.3), “[...] retratava-se, nos anos 1980 e 90, na reprovação e evasão generalizada entre a 4ª e a 5ª série”. (DAVIS *et al.*, 2013, p. 3)

Segundo dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), a transição entre a fase inicial e a fase final do Ensino Fundamental continua

a preocupar, visto que o nível de reprovação e o de distorção idade-série ainda são elevados no início dos anos finais (INEP, 2016).

Segundo Davis *et al.* (2013, p. 4), a divisão operacional entre fases de uma mesma etapa obrigatória pode ocultar especificidades. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (DCN) indicam que “As articulações no interior do Ensino Fundamental, e deste com as etapas que o antecedem e o sucedem na Educação Básica, são, pois, elementos fundamentais para o bom desempenho dos estudantes e a continuidade dos seus estudos” (BRASIL, 2013, p. 120).

Os anos finais, com suas especificidades e pontos que ainda demandam atenção, permanecem, segundo conclusão da pesquisa de Davis *et al.* (2013), esquecidos entre os anos iniciais e o ensino médio em termos de políticas e ações das redes de ensino. Para os autores, a névoa que envolve essa fase na literatura e nas políticas pode ser resultado da própria organização das fases do ensino fundamental, já que a organização curricular, os conteúdos, os tempos e espaços dos anos finais do ensino fundamental mais se distanciam do que se aproximam dos anos iniciais, ficando muito mais próximos, nesses aspectos, do ensino médio (DAVIS *et al.*, 2013, p. 8).

Todos esses fatores, que dificultam a transição entre os anos iniciais e os anos finais, contribuem para que a evasão escolar cresça significativamente entre uma fase e outra. Dados da Pesquisa Nacional por Amostragem de Domicílio – PNAD (IBGE, 2015) demonstram que, em 2015, 2,1% dos alunos matriculados nos anos iniciais do ensino fundamental abandonaram a escola, ao passo que mais que o dobro (5,4%) dos alunos matriculados nos anos finais do ensino fundamental evadiram. Isso indica que a escola precisa tornar-se um lugar mais significativo, em que os alunos possam se sentir reconhecidos e acolhidos, já que o acesso à educação de qualidade é direito de todos, garantido pela Constituição Brasileira.

As informações sobre o ensino fundamental aqui trazidas indicam a necessidade de estudos voltados para os anos finais, já que estes constituem uma etapa que tende a demandar atenção significativa por incorporar importantes transições em termos de organização escolar e, também, na vida dos estudantes.

Partindo dessas considerações, defini como foco desta pesquisa a perspectiva dos alunos a respeito da aula de música no currículo escolar no contexto dos anos finais de uma escola pública estadual do Rio Grande do Sul.

## Sobre adolescência, música e escola

### Adolescência(s) como construções sociais

Para definir tal fase da vida, conforme descrito em *Juventude e adolescência no Brasil – Referências Conceituais* (JUVENTUDE..., 2005), tem acontecido, no Brasil, o “uso concomitante de dois termos, *adolescência* e *juventude*, que ora se superpõem, ora constituem campos distintos, mas complementares, ora traduzem uma disputa por distintas abordagens” (JUVENTUDE..., 2005). Assim, utilizar um só conceito para me referir aos alunos dos anos finais do ensino fundamental, nesse contexto, me pareceu, em princípio, impreciso ou mesmo inadequado. Porém, tendo em vista as DCN, que consideram o aluno dos anos finais do ensino fundamental como indivíduo em transição da infância para a adolescência (BRASIL, 2013, p. 110), adoto o termo adolescência para me referir aos alunos dos anos finais, considerando a transição indicada pelas DCN.

Segundo o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), não existe um padrão definido internacionalmente para o início e o término da adolescência. A Organização das Nações Unidas (ONU), porém, define como adolescentes os indivíduos de 10 a 19 anos de idade (UNICEF, 2011, p. 12) e divide a adolescência em duas fases: fase inicial, de 10 a 14 anos de idade e fase final, dos 15 aos 19 anos de idade (UNICEF, 2011, p. 6).

Os alunos dos anos finais do ensino fundamental em situações de normalidade em termos de relação entre faixa etária e ano escolar estariam, portanto, na fase inicial da adolescência. No entanto, a adolescência não é um processo com início, meio e fim linear e suas características são muito particulares de sujeito para sujeito, por tratar-se de uma construção histórico-sociocultural em que as vivências são determinantes. Segundo a UNICEF, “[...] é amplamente reconhecido que cada indivíduo vivencia esse período de modo diferente, dependendo de sua maturidade física, emocional e cognitiva [...]” (UNICEF, 2011, p. 8). Por isso, conforme sinaliza o documento *Marco Legal – Saúde, um direito de adolescentes*, “[...] temos de falar não da adolescência, mas das adolescências, que são definidas por aquilo que está ao redor, pelos contextos socioculturais, pela sua realidade, situando-as em seu tempo, em sua cultura” (BRASIL, 2007, p. 9).

As relações que os sujeitos estabelecem com o mundo, de maneira geral, são determinantes na construção das adolescências. Para Bock (2007, p. 67), “A relação indivíduo/sociedade é (...) dialética, na qual um constitui o outro”, o que caracteriza a multiplicidade de sujeitos, já que cada um tem sua história de vida e estabelece suas relações de maneiras diferentes. Por esse motivo, tratar de adolescência como algo natural, com características já pré-definidas, acaba por homogeneizar e rotular os sujeitos, muitas vezes, como problemáticos e “não prontos” para trabalhar pela sociedade.

Mayorga (2006) também aponta que é dialética a relação entre sujeito e sociedade e que, portanto, não pode haver uma adolescência, mas múltiplas adolescências. Segundo a autora, é “nos aspectos históricos do desenvolvimento dos sujeitos e na constante interação com o outro” que a adolescência é definida e que os sujeitos são definidos por ela. (Mayorga, 2006, p. 13).

Por esse motivo, segundo Martinez e Silva (2005, p. 5), “É preciso situar de que jovem estamos falando, em que contexto vive e quais as condições de produção de sua subjetividade, para que façamos mais do que simplesmente comparar juventudes que são simplesmente diferentes e singulares”.

Segundo Bock (2004), a psicologia naturalizou o conceito de adolescência e, com isso, “(...) universalizou-a e ocultou (...) todo o processo social constitutivo da adolescência” (BOCK, 2004 apud MAYORGA, 2006, p. 12). Entretanto, a adolescência

[...] deve ser pensada para além da idade cronológica, da puberdade e transformações físicas que ela acarreta, dos ritos de passagem, ou de elementos determinados aprioristicamente ou de modo natural. A adolescência deve ser pensada como uma categoria que se constrói, se exercita e se re-constrói dentro de uma história e tempo específicos. (FROTA, 2007, p. 154)

### **Música e a construção do sujeito**

Neste tópico, realizo a revisão de estudos que trazem particularidades acerca da relação entre adolescentes e música. Revisei, também, trabalhos sobre a relação entre jovens e música, já que os trabalhos adotam diferentes classificações quando se referem à faixa etária dos sujeitos.

Dayrell (2002) aponta que a relação entre música e juventude ou adolescência é uma construção histórica que adquiriu visibilidade na década de 1970, através da expansão e diversificação de estilos e posicionamento direto dos jovens como produtores musicais, e não só como fruidores (DAYRELL, 2002, p. 125). Tal relação vem sendo amplamente estudada por diversas áreas e correntes de pensamento.

Para Sebben e Subtil (2010, p. 49), “[...] a adolescência pode ser considerada como uma das etapas da vida mais ativas quando se trata de música” e a relação entre adolescentes e música, segundo os autores, se dá de forma dialética (SEBBEN; SUBTIL, 2010, p. 50).

Schmeling (2005), em pesquisa que buscou compreender o canto intermediado pelas mídias eletrônicas e seus processos de aprendizagem por um grupo de cinco jovens, aponta que as mídias e a música acompanham os jovens no dia a dia em “momentos de lazer, de realizar tarefas, não só em suas casas e em seus quartos, como também no encontro com amigos, nos trajetos para a escola, em viagens, na escola, entre outros tempos e espaços” (SCHMELING, 2005, p. 153).

Dayrell (2002) pesquisou como os grupos musicais juvenis influenciam o processo de socialização de jovens *rappers* e *funkeiros*. Segundo o autor, os resultados indicam que o *rap* e o *funk* são centrais na vida dos participantes da pesquisa, tornando-se referência na sua socialização, bem como na construção e vivência da sua juventude.

Setton (2009) também sinaliza que a música tem o poder de socializar os indivíduos, pois se constitui como canal mediador entre o jovem e aqueles que o cercam. Para a autora, “a música poderia representar uma via de interação entre o jovem e o mundo que o rodeia. Mais do que isso, a linguagem musical seria ainda fonte de subjetivação” (SETTON, 2009, p. 21), promovendo o diálogo com os outros e consigo mesmo.

Nessa mesma direção, Barbosa (2005), em pesquisa intitulada *Rap e identidade social*, identifica, através do sujeito de sua pesquisa, que o *rap*, como linguagem musical, significa um canal de diálogo e afirmação perante conflitos internos e externos e que *rap* e identidade social estão diretamente inter-relacionados.

Para Pelaez (2005, p. 107), “No consumo dos diferentes signos culturais que se expressam e se traduzem em música, eles [os adolescentes] estabelecem sua forma de ser”. Nesse sentido, “Se as características da adolescência mudam de um contexto para o outro,

os sentidos e significados musicais para o sujeito adolescente também mudam, caracterizando a polissemia da natureza musical”, segundo Santos e Barcellos (1996) (apud SANTOS; TEIXEIRA; ZANINI, 2011, p. 167).

Nos estudos aqui apresentados, a música tem forte relação com a construção e vivência das adolescências/juventudes dos sujeitos. Os textos mostram que essa relação se dá de maneira dialética e torna-se significativa na medida em que participa na formação dos sujeitos e na relação destes com a sociedade e consigo mesmo.

### **Os alunos como sujeitos do currículo escolar**

Com vistas à reflexão acerca da relação entre alunos e música, trago algumas especificidades da aula de música na escola através de pesquisas realizadas com alunos.

Os dados trazidos por Arroyo (2005), em sua pesquisa que analisou a relação entre adolescentes estudantes de uma escola rural e música popular, indicam a presença significativa da música no dia a dia dos alunos, principalmente como ouvintes. Durante a pesquisa, em que os participantes interagiram com música popular através da composição, foi possível observar, segundo a autora, a promoção dos sentidos afetivo, corporal, cognitivo, reflexivo, além de a interação ter desenvolvido autoconfiança e autovalorização. Esses, entre outros fatores proporcionados pelo contato com música na escola, parecem ser reconhecidos pelos alunos. Mesmo assim, a importância e a necessidade da música na escola não é consenso entre os estudantes, segundo alguns estudos.

Em pesquisa que analisou as concepções e expectativas dos alunos em relação às aulas de música, Santos (2009) sinaliza que, apesar de os alunos considerarem importante ter aula de música na escola, não conseguem sustentar o valor que a música tem no seu desenvolvimento. Segundo a autora, 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” (SANTOS, 2009, p. 103).

Lopardo (2014) estudou a inserção da música em uma comunidade escolar e investigou os efeitos dessa inserção na visão dos diretores, professores, alunos, famílias, funcionários e pessoas do bairro. Sobre a perspectiva dos alunos, a autora pontua que a música, antes vista como atividade recreativa, após inserção no currículo, passa a ser vista pelos alunos como espaço para aprendizagens, com maior dinamismo, e capaz de gerar

conhecimento (LOPARDO, 2014, p. 195). Para a autora, “o significado da música na escola está relacionado com aquelas situações em que os alunos se aproximam entre eles, com a escola, com a família e com o seu entorno” (LOPARDO, 2014, p. 197), indo ao encontro do que é afirmado por Santos (2009, p. 104), quando sustenta que todas as relações dos alunos precisam ser consideradas na aula de música para que as aprendizagens possam fazer sentido.

Na pesquisa de Veber (2009), na qual ela analisa a inserção da música no currículo em uma escola de tempo integral, a autora identifica também que o gostar da aula de música por parte dos alunos estava associado a suas vivências musicais trazidas para a escola e a atividades vividas fora da escola (VEBER, 2009, p. 93).

Nesse sentido, Wille (2003) aponta para a necessidade de “voltar o olhar para o que ocorre fora da sala de aula, para contextualizar o ensino e a aprendizagem em conteúdos e tarefas que possam ser partilhados, resultando numa aprendizagem significativa” (WILLE, 2003, p. 125), visão corroborada por Arroyo (2005) quando aponta que a interação com música popular dos alunos fora da escola precisa ser considerada nas práticas de sala de aula. Para Arroyo (2005, p. 26), “poder expressar no cenário da escola essa interação implica manter no espaço escolar momentos de não fragmentação de si mesmo”. Além disso, para Pedrini (2013, p. 121), a música vivenciada na escola é “importante na demarcação de temporalidade, lugar e socialidade. A música ajuda a ser quem se é”.

Os resultados das pesquisas indicam que compreender o que os alunos pensam sobre sua relação com música na escola e levar isso em conta nas práticas educativo-musicais desenvolvidas em sala de aula pode contribuir para a construção de “educações musicais” que façam sentido para os próprios alunos.

Com isso, apresento o objetivo geral deste projeto de pesquisa: compreender como alunos dos anos finais do ensino fundamental percebem a aula de música no currículo escolar. Como objetivos específicos, busco examinar como os alunos concebem música, aula de música, escola e currículo; analisar o significado atribuído pelos alunos às suas relações com música dentro e fora da escola; identificar o que os alunos esperam das aulas de música no currículo escolar; e identificar o que os alunos percebem que aprendem nas aulas de música.

## Metodologia

A escolha metodológica desta pesquisa é pelos grupos de discussão. O método e a técnica de pesquisa, nesse caso, coincidem, segundo Weller (2006). Essa escolha se deu por acreditar que

A entrevista aberta e o grupo de discussão apontam para algo muito precioso [...] que é a possibilidade da escuta. Acredito que a postura de saber ouvir não é apenas teórica ou metodológica, mas é também uma postura política, afetiva e ética do pesquisador, assim como do educador. (MEINERZ, 2011, p. 486)

Os grupos de discussão têm sido amplamente utilizados na pesquisa com jovens e adolescentes, já que proporcionam aproximação com o cotidiano, pois, na entrevista em grupo, os diálogos são interativos e propiciam que os jovens fiquem mais à vontade para discutir questões com colegas que pertencem ao mesmo meio social (WELLER, 2006, p. 250).

Para Flick (2009, p. 182), “a discussão em grupo estimula um debate e utiliza a dinâmica nele desenvolvida como fontes centrais de conhecimento”. Esse autor indica também que “as discussões em grupo podem revelar como as opiniões são geradas e, sobretudo, alteradas, defendidas e eliminadas no intercâmbio social” (FLICK, 2009, p. 186). Segundo Meinerz (2011, p. 490), “cada vez mais os sujeitos identificam-se pelas marcas compartilhadas em suas coletividades e suas opções são influenciadas pelas mesmas”. Tais marcas compartilhadas nas coletividades são significativas na adolescência e contribuem para a constituição das identidades dos sujeitos. Para Rodríguez Victoriano (2003), o discurso precisa ser contextualizado e não pode ser considerado “fora das condições sociais de sua produção e de seus produtores” (apud MEINERZ, 2011, p. 495). Ainda nesse contexto, Mangold comenta que “[...] a opinião do grupo não é a soma de opiniões individuais, mas o produto de interações coletivas. A participação de cada membro dá-se de forma distinta, mas as falas individuais são produto da interação mútua [...]” (1960, p. 49 - Tradução e grifos dos autores, apud WELLER, 2006, p. 245)

Os sujeitos escolhidos para participar desta pesquisa são alunos dos anos finais do ensino fundamental da escola estadual em que atuo como professora de música. Essa escola tem a particularidade de estar em seu segundo ano oferecendo música no currículo, o que

faz com que o cenário ainda seja de construção curricular e de adaptação, por parte dos alunos, às rotinas ligadas ao ensino de música nela realizado.

O número de alunos por turma nessa escola é de, em média, 30 alunos. Como não seria possível reunir uma turma inteira para cada grupo de discussão, já que o número de participantes indicado pela literatura levantada aqui é entre 7 e 10 (ver MEINERZ, 2011), os alunos foram listados mediante interesse em participar da pesquisa e, posteriormente, sorteados, pois o número de interessados foi superior à quantidade de participantes estabelecida, com o intuito de que cada grupo pudesse ser composto por 10 alunos.

Foram formados quatro grupos, sendo que cada grupo é constituído por alunos das turmas correspondentes a cada um dos anos finais do ensino fundamental. Os dados serão coletados em período da aula de música das turmas a que cada grupo pertence. Os alunos que não participarão do grupo de discussão, que estariam em aula, serão encaminhados para a realização de atividade desenvolvida com o apoio de colegas professores e supervisão escolar, o que foi definido em comum acordo com a direção e supervisão da escola. Os grupos de discussão mesclaram alunos das turmas de sexto ano (61 e 62), sétimo ano (71, 72 e 73), oitavo ano (81 e 82) e nono ano (91 e 92), buscando equilíbrio entre a quantidade de alunos de cada turma em todos os grupos.

Para as discussões, o ponto de partida são questões amplas formuladas para estimular o debate, previstas em tópico-guia. Segundo Weller (2006, p. 249), o tópico-guia não deve ser seguido rigidamente para não passar a impressão de que se trata de um questionário com perguntas a serem respondidas.

A construção das questões do tópico-guia foi, inicialmente, apoiada no trabalho de Santos (2009) e, posteriormente, ampliada a partir dos objetivos específicos da pesquisa. Para atingir os objetivos deste projeto, as percepções dos alunos serão investigadas por meio de quatro blocos temáticos: música, aula, escola e currículo. A coleta de dados foi iniciada em junho e deverá ser encerrada no mês de julho.

Após transcritos, os dados serão codificados linha a linha e posteriormente agrupados por temas. Serão, então, interpretados em articulação com as proposições identificadas na literatura.

## Contribuições esperadas

Os resultados possibilitarão melhor compreender a perspectiva sobre as aulas de música de alunos dos anos finais do ensino fundamental, fase transitória que é ainda pouco investigada pela área e que se mostra preocupante, devido aos níveis elevados de reprovação e evasão. As falas dos alunos poderão gerar subsídios para refletir sobre práticas educativo-musicais escolares e currículos que estão sendo construídos para a música. Poderão, assim, indicar caminhos para tornar a aula de música mais significativa e a escola, um lugar com mais sentido para os alunos, podendo, em longo prazo, contribuir para sua permanência na escola.

## Referências

ARROYO, Margarete. Música na Floresta do Lobo. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, n. 13, p. 17-28, abr. 2014. Disponível em: <http://www.abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/321>>. Acesso em: 06 jun. 2017.

BARBOSA, Patrícia O. *Rap e identidade social*. Dissertação de mestrado (Mestrado em Psicologia). Universidade Católica de Brasília. Brasília, 2005.

BOCK, Ana M. B. *A adolescência como construção social: estudo sobre livros destinados a pais e educadores*. *Psicol. Esc. Educ. (Impr.)*, Campinas, v. 11, n. 1, p. 63-76, June 2007. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-85572007000100007&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-85572007000100007&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 15 mar. 2018. <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-85572007000100007>.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. *Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica*. Brasília: MEC, 2013.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Área de Saúde do Adolescente e do Jovem. *Marco legal: saúde, um direito de adolescentes*. Brasília: Editora do Ministério da Saúde, 2007. 60 p.: II

DAVIS, Cláudia L. F. et al. Anos finais do ensino fundamental: aproximando-se da configuração atual. Florianópolis, 2013. Disponível em: <[http://www.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/pdf/14\\_02\\_2013\\_16.35.56.fd59cb7bd5476a752ed3207621847219.pdf](http://www.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/pdf/14_02_2013_16.35.56.fd59cb7bd5476a752ed3207621847219.pdf)>. Acesso em: 12 set 2017.

DAYRELL, Juarez. *O Rap e o Funk na Socialização da Juventude*. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.28, n.1, p. 117-136, jan./jun. 2002

DEL-BEN, Luciana. Modos de pensar a educação musical escolar: Uma análise de artigos da revista da ABEM. *InterMeio: revista do Programa de Pós-Graduação em Educação, Campo Grande, MS*, v. 19, n. 37, p. 125-148, jan/jun. 2013. Disponível em: <<http://www.intermeio.ufms.br/ojs/index.php/intermeio/article/view/289/270>>. Acesso em: 20 jul. 2017.

FLICK, Uwe. *Introdução à pesquisa qualitativa*. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FROTA, Ana M. M. C. Diferentes concepções da infância e adolescência: a importância da historicidade para sua construção. *Estudos e pesquisas em psicologia*, UERJ, RJ, ano 7, n.1, 1º semestre de 2007.

GAULKE, Tamar G. *Aprendizagem da docência de música: um estudo a partir de narrativas de professores de música da educação básica*. Dissertação de mestrado (Mestrado em música) – Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013.

IBGE. Coordenação de Trabalho e Rendimento. *Pesquisa nacional por amostra de domicílios: síntese de indicadores 2015*. Rio de Janeiro: IBGE, 2015. 108p.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). *Censo Escolar, 2016*. Brasília: MEC, 2017.

JUVENTUDE E ADOLESCÊNCIA NO BRASIL: Referências conceituais. São Paulo: Ação educativa, 2005. Disponível em: <<http://library.fes.de/pdf-files/bueros/brasilien/05623.pdf>>. Acesso em: 15 set. 2017.

LOPARDO, Carla E. *A inserção da música na escola: um estudo de caso de uma escola privada de Porto Alegre*. Tese de doutorado (Doutorado em Música). Instituto de Artes – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014.

MARTINEZ, Ana L. M.; SILVA, Ana P. S. S.. *Adolescência(s) vividas no momento do (des)abrigo e a produção de sentidos sobre si mesmo*. In: SIMPOSIO INTERNACIONAL DO ADOLESCENTE, 2005, São Paulo. Disponível em: <[http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=MSC00000008200500200047&lng=en&nrm=abn](http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=MSC00000008200500200047&lng=en&nrm=abn)>. Acesso em: 15 mar. 2018.

MAYORGA, Cláudia. *Identidades e adolescências: uma desconstrução. Pesquisas e Práticas Psicossociais*, v. 1, n. 1, São João Del-Rei, jun. 2006.

MEINERZ, Carla B. *Grupos de Discussão: uma opção metodológica na pesquisa em educação. Educ. Real.*, Porto Alegre, v. 36, n. 2, p. 485-504, maio/ago. 2011. Disponível em: <[http://www.ufrgs.br/edu\\_realidade](http://www.ufrgs.br/edu_realidade)>. Acesso em: 20 nov. 2017

NOGUEIRA, Cristiane. *Educação musical: variantes de práticas docentes no ensino básico*. Dissertação de mestrado (Mestrado em música) – Escola de Música, Universidade Federal de Minas Gerais, Minas Gerais, 2014.

PELAEZ, Neyde C. M. *“A música do nosso tempo”*: Etnografia de um universo musical de adolescentes. Dissertação de mestrado (Mestrado em Antropologia Social). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2005.

PEDRINI, Juliana R. *Sobre aprendizagem musical: Um estudo de narrativas de crianças*. Dissertação de mestrado (Mestrado em educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013.

PUERARI, Marcia. *Ensinar música na educação básica: um estudo de caso sobre o processo de escolarização da música na perspectiva de uma professora*. Dissertação de mestrado (Mestrado em música) – Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.

SANTOS, Cristina B. *Aula de música e escola: concepções e expectativas de alunos de ensino médio*. Dissertação de mestrado (Mestrado em música) – Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

SANTOS, Hermes S.; TEIXEIRA, Célia F. S.; ZANINI, Claudia. Contribuições da musicoterapia para o fortalecimento da subjetividade de adolescentes participantes de um projeto social. *Opus*, Porto Alegre, v. 17, n. 2, p. 163-182, dez. 2011.

SCHMELING, Agnes. *Cantar com as mídias eletrônicas: um estudo de caso com jovens*. Dissertação de mestrado (Mestrado em música) – Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005.

SEBBEN, Egon E., SUBTIL, Maria J. Concepções de adolescentes de 8ª série sobre música: possíveis implicações para a implementação das práticas musicais na escola. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, n. 18, p. 48-57, abr. 2014. Disponível em: <<http://www.abemeduacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/215/147>>. Acesso em: 13 jun. 2017.

SETTON, Maria da G. J. Reflexões sobre a dimensão social da música entre os jovens. *Comunicação & Educação*, São Paulo, v. 14, n. 1, p. 15-22, abr. 2009. ISSN 2316-9125. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/comueduc/article/view/43322>>. Acesso em: 14 ago. 2017.

UNICEF. *Situação Mundial da Infância*. 2011. Disponível em: <[https://www.unicef.org/brazil/pt/br\\_sowcr11web.pdf](https://www.unicef.org/brazil/pt/br_sowcr11web.pdf)> Acesso em: 15 set. 2017.

VEBER, Andréia. *Ensino de música na educação básica: um estudo de caso no projeto Escola Pública Integrada – EPI, em Santa Catarina*. Dissertação de mestrado (Mestrado em música) – Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

WELLER, Wivian. Grupos de discussão na pesquisa com adolescentes e jovens: aportes teórico-metodológicos e análise de uma experiência com o método. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 32, n. 2, p. 241-260, maio/ago. 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v32n2/a03v32n2.pdf>>. Acesso em: 25 jul 2017.

WILLE, Regina B. *As vivências musicais formais, não-formais e informais dos adolescentes: Três estudos de caso*. Dissertação de mestrado (Mestrado em Música) Instituto de Artes – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2003.