

# **Conhecimento de estilo musical em estudantes espanhóis de Educação Secundária Obrigatória com diferentes origens culturais: análise desde a educação formal**

Roberto Cremades Andreu

Universidade de Granada, Espanha  
fusas@ugr.es

Oswaldo Lorenzo Quiles

Universidade de Granada, Espanha  
oswaldo@ugr.es

João Fortunato Soares de Quadros Júnior

Universidade de Granada, Espanha

Lucía Herrera Torres

Universidade de Granada, Espanha  
luciaht@ugr.es

**Resumo.** O objetivo principal deste artigo é analisar quais são os conhecimentos dos alunos de Educação Secundária Obrigatória (ESO) sobre o conceito de estilo musical e os diferentes estilos musicais existentes. Na Espanha, este nível educativo compreende alunos com idades entre 12 e 16 anos. Nesta pesquisa, participaram 667 alunos da cidade espanhola de Melilla (51,6% mulheres e 48,4% homens), pertencentes às quatro séries que formam essa etapa educativa. Em função de sua origem cultural, 55,9% eram de origem berbere, 39,1% de origem europeia e 4,9% mista. Como instrumento de coleta de dados se empregou uma versão adaptada do *Questionário sobre conhecimento de estilo musical*, de Lorenzo e Herrera (2001). Os resultados mostram que existe uma clara contradição entre as músicas que se trabalham no currículo escolar oficial (música clássica, predominantemente) e o conhecimento sobre os estilos musicais que aparecem majoritariamente na vida cotidiana dos estudantes (*pop, rock & roll, hip-hop, rap ou reggaeton*).

**Palavras-chave:** estilo musical, educação formal e informal, Educação Secundária Obrigatória

**Abstract.** The principal aim of this article is to analyze the knowledge of the Compulsory Secondary Education (ESO) students about the concept of musical style and the different existing musical styles. In Spain the ESO includes the ages of 12-16 years. In this research, we had the participation of 667 students from the Spanish city of Melilla (51.6% women and 48.4% men), belonging to four courses that form this educational stage. With regard to their cultural origin, 55.9% were of Berber origin, 39.1% of European origin, and 4.9% of mixed origin. The instrument used to collect data was an adapted version of the *Questionnaire on Knowledge of the Musical Style* by Lorenzo & Herrera (2001). Results show a clear contradiction between the musical styles that belong to the school official curriculum (Classical music, predominantly) and the knowledge of the musical styles present in students' daily lives (*Pop, Rock & Roll, Hip-Hop, Rap or Reggaeton*, principally).

**Keywords:** musical style, formal and informal education, Compulsory Secondary Education

## Introdução

A educação formal tem evoluído ao longo do tempo, adaptando-se às necessidades das sociedades contemporâneas, as quais apresentam novos desafios educativos centrados hoje em evitar as desigualdades sociais e a falta de oportunidades entre os cidadãos. Um dos mecanismos empregados para isso tem sido o estabelecimento de um período formativo gratuito organizado como escolarização básica nas primeiras idades dos indivíduos, sendo esta obrigatória na Espanha e em outros países entre 6 e 16 anos (Hargreaves; Fink, 2006).

As funções da educação formal devem ser redefinidas hoje para atender não só aos valores que se tem divulgado na escola tradicional, delimitados para a aprendizagem ou a aquisição de conhecimentos, entre outros (Bourdieu, 1997; Herrera; Lorenzo, 2007), mas também para que a escola assuma seu rol social desde uma perspectiva aberta, plural, democrática e crítica que potencie o trabalho cooperativo, a tolerância e o respeito, a convivência, a integração e a participação de todos os membros da comunidade, transmitindo novos valores mais adequados à sociedade atual (Centelles, 2005; Gairín; Martín, 2004; Print, 2003). Definitivamente, como estabelece Jacques Delors (1997), a educação no século XXI deve se organizar em torno de quatro aprendizagens básicas: a) aprender a conhecer (conhecimentos); b) aprender a fazer (procedimentos); c) aprender a viver juntos (atitudes e habilidades sociais); d) aprender a ser (fundamentação da personalidade). De acordo com esse autor, essas aprendizagens devem buscar o pleno desenvolvimento das capacidades das pessoas ao longo de sua vida, sua integração e adaptação dentro da sociedade, assim como a aprendizagem permanente.

Dentro da educação formal da música, uma questão relevante hoje é a de determinar qual deve ser seu propósito dentro do currículo da educação formal (Herrera; Lorenzo, 2008; Pitts, 2000) e quais devem ser as músicas empregadas. Nesse sentido, diferentes trabalhos que avaliam as metas musicais na educação obrigatória mostram uma clara tendência para o ensino de conteúdos teóricos, em detrimento à prática, e um uso quase exclusivo de exemplos de estilos musicais provenientes da música clássica (Folkestad, 2005; Hewitt, 2005).

Na Espanha, os estudos realizados até o momento que tiveram lugar dentro da normativa legal amparada pela Lei Orgânica de Ordenação Geral do Sistema Educativo, LOGSE, (Espanha, 1990) mostram como os livros de texto e audições empre-

gados na disciplina Música na Educação Secundária Obrigatória estão totalmente desconectados do entorno cotidiano dos estudantes, de modo que a maior parte das músicas com as quais se trabalha dentro do currículo está baseada em estilos de música erudita, seguido pela música tradicional e, muito distante, pela música popular (Gutiérrez; Cansino, 2001; Porta, 1999; Vilar, 1998).

Atualmente, a educação pré-universitária está regulamentada na Espanha pela Lei Orgânica de Educação, LOE, (Espanha, 2006a). Segundo as diretrizes do Real Decreto 1631 (Espanha, 2006b), pelo qual se estabelecem os ensinamentos mínimos de Educação Secundária Obrigatória, compreendida entre os 12 e os 16 anos, a música é um componente indiscutível em diferentes dimensões do dia-a-dia dos indivíduos, como cultura, linguagem e meio de comunicação não verbal. Nesse contexto, se defende que o desenvolvimento tecnológico das sociedades contemporâneas tem incidido enormemente na paulatina transformação dos referentes musicais de todos os cidadãos, principalmente pela extraordinária difusão da escuta musical por meio dos chamados *mass media*, e tem tido suas repercussões também no âmbito profissional do setor, gerando novas tendências na interpretação e na criação musical.

A contribuição da música na aquisição de competências básicas é algo inovador, em relação às normativas legais anteriores. Assim, na justificativa que a nova lei faz da presença da música nos currículos, se indica que esta favorece não só a obtenção da competência cultural e artística, fomentando a capacidade de apreciar, compreender e avaliar criticamente o feito musical para seu desfrute e enriquecimento pessoal, além de também contribuir para desenvolver outros aspectos como:

- A competência de autonomia e iniciativa pessoal mediante capacidades relacionadas com a interpretação musical: perseverança, responsabilidade, autocrítica e autoestima.
- A competência social e cidadã, devido ao fator socializante que gera a participação em atividades musicais.
- O tratamento da informação e competência digital, pelo uso de recursos tecnológicos no campo da música.
- A competência de *aprender a aprender* em atividades como audição e interpretação, que põe em jogo capacidades e destrezas de atenção, concentração e memória.

- A competência na comunicação linguística, ao gerar a aquisição e o uso de um vocabulário musical, interagindo com a linguagem verbal.
- A competência da saúde pelo uso correto da voz e do aparelho respiratório.

Por outro lado, a música na LOE (Espanha, 2006a) apresenta uma clara direção de interesse para o conhecimento sobre os estilos musicais que os estudantes apresentam, conectando esse interesse com a formação nos elementos necessários para fomentar a capacidade criativa e reflexiva frente ao fenômeno musical e reforçando a ideia de que a Música na Educação Secundária Obrigatória (ESO) deve partir das músicas mais próximas às preferências musicais do alunado, tal como se tem defendido em múltiplos estudos (Folkestad, 2006; Green, 2002; Regelski, 2006; Stalhammar, 2000).

Todavia, até o presente curso acadêmico (2008/2009), não se implantou o novo currículo da Lei Orgânica de Educação na etapa educativa da ESO, pelo que haverá que esperar para conhecer seus pontos fortes e fracos e estabelecer, se assim se considerar oportuno, sugestões que favoreçam um melhor desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem musical.

Apesar do inegável valor formativo da música erudita, o fato é que os jovens estão mais próximos da música popular que escutam em seu entorno familiar, da televisão, do rádio, dos filmes, da internet, etc. (Tanner; Asbridge; Wortley, 2008; Wingstedt; Brändström; Berg, 2008), cuja procedência está na educação informal. Vários estudos defendem que é possível ensinar igualmente os conteúdos curriculares com a música popular, fomentando a diversidade musical e aproveitando o interesse do aluno com essa música para suscitar um melhor clima de motivação na aula (Gembris, 2006; North; Hargreaves, 2005; Pitts, 2007; Walker, 2005).

### Objetivos

Os objetivos estabelecidos na presente pesquisa foram os seguintes:

- Estabelecer o nível de conhecimento que os estudantes da Educação Secundária Obrigatória apresentam sobre o conceito de estilo musical, atendendo às seguintes variáveis: gênero, origem cultural e série.
- Determinar os diferentes estilos musicais que os estudantes dizem conhecer.

### Método

#### Participantes

Antes de descrever os aspectos metodológicos mais relevantes desse estudo, é necessário apontar as características do contexto no qual foi realizada essa pesquisa: a Cidade Autônoma de Melilla. Trata-se de uma cidade espanhola situada ao norte do continente africano e que faz fronteira com o Marrocos, cuja particularidade mais notável é a diversidade sociocultural de uma população de aproximadamente 70 mil habitantes, onde convivem quatro culturas distintas: berbere, sefardi, hindu e europeia (Herrera; Lorenzo; Hernández, 2008).

Participaram dessa pesquisa 667 alunos (51,6% mulheres e 48,4% homens) da Educação Secundária Obrigatória, pertencentes aos sete centros públicos da Cidade Autônoma de Melilla, cujas idades estavam compreendidas entre os 12 e 16 anos (idade média de 14,28 anos). Com a finalidade de conseguir que a amostra fosse representativa da população, se escolheu ao acaso uma turma (das quatro séries que compreendem esta etapa educativa) de cada escola. Em relação à origem, 55,9% eram berberes, 39,1% europeus e 4,9% mistos, ou seja, procedentes de famílias composta por berberes e europeus.

#### Instrumento

Para a coleta de informações se empregou uma adaptação do *Questionário sobre conhecimento de estilo musical*, de Lorenzo e Herrera (2001). Essa adaptação consistiu, por um lado, na atualização e ampliação de conteúdos do questionário, especificamente sobre a influência das tecnologias da informação e da comunicação no conhecimento do estilo musical. Além disso, o questionário foi submetido a um processo de validação de conteúdo por um grupo de *experts* na sua adaptação para sua utilização nessa pesquisa, melhorando assim sua estrutura e a pertinência dos itens.

Esse questionário consiste de uma primeira parte que solicita os dados de identificação dos estudantes (nome e sobrenome, idade, gênero, escola, série e turma). A segunda parte constitui propriamente o questionário e está formada por 26 itens aos quais se deve responder segundo uma escala tipo Likert de cinco pontos, na qual 1 significa "discordo muito" e 5, "concordo muito". Os 16 itens se agrupam nas seguintes categorias:

- Conhecimento preciso do estilo musical.

- Conhecimento informal do estilo musical.
- Conhecimento formal do estilo musical.

A consistência interna do questionário – ou confiabilidade – se calculou através do coeficiente alfa de Cronbach, estabelecendo-se um valor de 0.757. Também se analisou, através do *test-retest*, a confiabilidade das categorias. Esse procedimento consistiu em aplicar o questionário em duas ocasiões distintas aos mesmos sujeitos, deixando transcorrer um curto período de tempo entre a primeira e a segunda aplicação. Assim, a correlação média das três categorias<sup>1</sup> foi a seguinte:  $r = 0.52$ ;  $p \leq 0.01$ ,  $r = 0.64$ ;  $p \leq 0.01$  y  $r = 0.65$ ;  $p \leq 0.01$ , respectivamente.

Em relação à validade do questionário, foram seguidos os requisitos estabelecidos para a validação de conteúdo através da técnica de julgamento de *experts* (Barbero; Vila; Suárez, 2003), participando nesse processo 17 juízes de âmbito nacional e internacional.

## Procedimento

O questionário foi administrado aos participantes durante o curso acadêmico 2007/2008 com o conhecimento e aprovação dos órgãos diretivos dos centros educativos participantes, com os quais se acordou que essa atividade se realizaria na aula da disciplina Música. Os alunos responderam o questionário em duas sessões de 50 minutos cada durante uma semana, com um intervalo de dois a três dias entre as sessões, posto que se passou duas vezes para poder calcular a confiabilidade *test-retest*.

## Resultados

Os resultados se estruturam em duas grandes partes. Na primeira, se descreverá o conhecimento preciso de estilo musical que os alunos apresentaram, atendendo às diferentes variáveis de comparação (gênero, origem cultural e série). A segunda parte integrará os diferentes estilos musicais que os alunos disseram conhecer.

Tabela 1: Estatísticos descritivos do conhecimento preciso de estilo musical.

ITENS	N	Média	Desvio-padrão
<b>Item 1.</b> O estilo musical é a forma mediante a qual um compositor utiliza a melodia, a harmonia, o ritmo, etc., para compor uma obra	667	3.64	1.01
<b>Item 2.</b> O estilo musical é a maneira na qual um cantor ou músico interpreta uma canção, obra musical, etc.	667	3.62	1.05
<b>Item 3.</b> Ao longo da história da música, o estilo musical supõe a utilização de uma linguagem musical comum por parte da maioria dos compositores de uma mesma época.	657	3.19	1.01
<b>Item 4.</b> O estilo musical depende da moda predominante em cada etapa histórico-artística (Barroco, Classicismo, etc.).	664	3.53	1.17
<b>Item 5.</b> Associa suficientemente cada estilo musical com a sua época histórica; o estilo barroco pertence ao século XVII, o clássico ao século XVIII, o romântico ao século XIX, o estilo <i>pop</i> ao século XX, etc.	666	3.45	1.12
<b>Item 6.</b> Em relação aos distintos períodos histórico-artísticos (Barroco, Clássico, etc.), o estilo musical não depende da moda predominante, pois cada compositor se guia por regras próprias e independentes.	663	3.27	1.12
<b>Item 7.</b> O estilo musical pode ser instrumental, vocal, misto (vocal-instrumental), pianístico, etc.	665	3.85	1.14
<b>Item 8.</b> Um artista pode “marcar estilos”: podemos falar do <i>estilo David Bisbal</i> , <i>estilo Álex Ubago</i> , <i>estilo Mozart</i> , etc.	666	3.86	1.20
<b>Item 9.</b> Em relação às diferentes formas gerais de composição musical, o estilo musical pode ser sinfônico, teatral, operístico, eclesiástico, etc.	667	3.47	1.00
<b>Item 10.</b> Acerca dos diferentes métodos ou técnicas utilizadas para compor, o estilo musical pode ser harmônico, melódico, rítmico, etc.	661	3.65	0.99
<b>Item 11.</b> Nas formas de composição musical de cada país, o estilo musical pode ser francês, italiano, alemão, espanhol, etc.	661	3.49	1.25
<b>Item 12.</b> O estilo musical pode ser <i>estilo das primeiras sinfonias de Beethoven</i> , <i>estilo das últimas canções de Jennifer López</i> , etc.	665	3.14	1.24

<sup>1</sup> Calculada mediante o coeficiente de correlação de Pearson entre a primeira e a segunda aplicação do questionário.

Tabela 2: Frequências e porcentagens de estilos musicais diferentes que os alunos disseram conhecer.

ESTILOS MUSICAIS	Frequência e Porcentagem	ESTILOS MUSICAIS	Frequência e Porcentagem
<i>Pop</i>	316 100.00%	Renascimento	13 4.11%
<i>Rock &amp; roll</i>	257 81.20%	<i>Raï</i>	11 3.48%
Clássico	170 53.79%	<i>Reggae</i>	10 3.16%
<i>Hip-hop</i>	162 51.26%	<i>Breakdance</i>	10 3.16%
<i>Jazz</i>	153 48.41%	<i>Punk</i>	8 2.53%
<i>Rap</i>	122 38.60%	Rumba	8 2.53%
Flamenco	92 29.11%	<i>Country</i>	7 2.21%
<i>Reggaeton</i>	76 24.05%	Idade Média	7 2.21%
<i>Heavy metal</i>	66 20.88%	Contemporânea	6 1.89%
Barroco	48 15.18%	<i>Break the beats</i>	6 1.89%
<i>Blues</i>	35 11.07%	<i>House</i>	6 1.89%
Romântico	33 10.44%	<i>Rhythm &amp; blues</i>	5 1.58%
<i>Dance</i>	33 10.44%	Samba	5 1.58%
Salsa	29 9.17%	<i>Soul</i>	3 0.94%
<i>Techno</i>	25 7.91%	Impressionista	2 0.63%
Ópera	22 6.96%	Gregoriano	2 0.63%
Folclórica	21 6.64%	Nacionalista	2 0.63%
<i>Bacalao</i>	17 5.37%	Trilhas sonoras de filmes	2 0.63%
<i>Funk</i>	15 4.74%	Neoclassicismo	1 0.31%
Latina	14 4.43%		

### Conhecimento preciso de estilo musical

Na Tabela 1 se mostra a pontuação média obtida nos diferentes itens do questionário relativos ao conhecimento preciso de estilo musical. Para isso, é necessário lembrar que os alunos responderam numa escala Likert de cinco pontos, na qual 1 significava “discordo muito” e 5, “concordo

muito”, de maneira que quanto mais se afastem as pontuações médias do 3, maior será o grau de concordância com as questões propostas.

Para determinar se existiam diferenças nos vários itens sobre conhecimento preciso de estilo musical em função do gênero, foram realizadas distintas análises de variação nas quais a variável

dependente era cada item e a variável independente era o gênero.

Os resultados mostraram que as mulheres apresentavam um conhecimento superior aos homens nos itens 1 ( $F_{(1,665)} = 5.725$ ;  $p=0.017$ ), 2 ( $F_{(1,665)} = 7.253$ ;  $p=0.007$ ), 4 ( $F_{(1,662)} = 7.900$ ;  $p=0.005$ ), 7 ( $F_{(1,663)} = 8.041$ ;  $p=0.005$ ), 8 ( $F_{(1,664)} = 20.057$ ;  $p=0.000$ ), 9 ( $F_{(1,665)} = 22.284$ ;  $p=0.000$ ) e 10 ( $F_{(1,659)} = 12.466$ ;  $p=0.000$ ).

Foi realizado também o mesmo tipo de análise incluindo a variável origem cultural como variável independente com três níveis (berbere, europeu e misto). Os resultados ressaltaram que, em geral, não existem diferenças no conhecimento preciso de estilo musical segundo a origem cultural dos alunos. Somente resultou significativo o efeito principal da origem cultural no item 11 ( $F_{(2,658)} = 6.624$ ;  $p=0.001$ ), onde as comparações *post hoc*, através da prova de Tukey, determinaram uma maior concordância por parte dos alunos de origem berbere em relação ao conteúdo do item 11 frente aos de origem europeia. Esse item dizia que, dependendo da maneira de compor música de cada país, o estilo musical podia ser francês, italiano, alemão, espanhol, etc.

Porém, as análises de variação que incluíam como variável independente a série, com quatro níveis (1ª a 4ª), encontraram diferenças significativas no item 1 ( $F_{(3,663)} = 3.278$ ;  $p=0.021$ ), sendo os alunos da 2ª série os que mostraram uma maior concordância em relação aos da 3ª; no item 7 ( $F_{(3,661)} = 2.641$ ;  $p=0.049$ ), obtendo também os alunos de 2ª uma maior pontuação que os de 1ª; e no item 12 ( $F_{(3,661)} = 6.965$ ;  $p=0.000$ ), ocorrendo maior concordância ao conteúdo do item dos alunos da 1ª série frente às três séries restantes.

### Conhecimento de diferentes estilos musicais

Ao solicitar aos alunos no item 15 que especificassem cinco dos estilos musicais que conheciam, foi assinalado o que se apresenta na Tabela 2, respondendo a essa questão 316 dos 667 estudantes participantes. Nesse sentido, os 316 estudantes respondentes representaram 100% da amostra efetiva, ainda que em relação à amostra total estes representassem 47,37%.

Os estilos musicais mais conhecidos pelos alunos foram o *pop*, com 100%; em segundo lugar, o *rock & roll*, com 81,2%; o estilo clássico, com 53,79%; seguido de muito próximo pelo *hip-hop*, com 51,26%; o *jazz*, com 48,41%; o *rap*, com 38,6%; o flamenco, com 29,11%; e em oitavo lugar o *reggaeton*, com 24,05% (ver Figura 1).

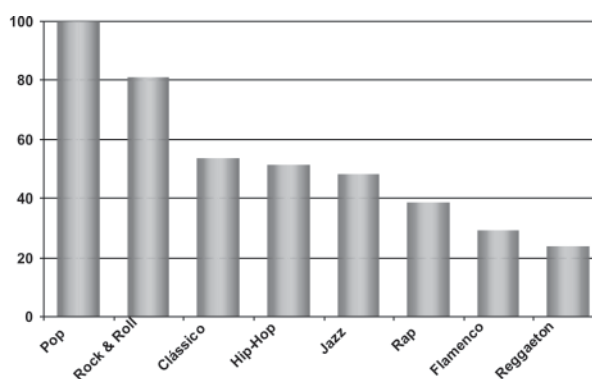


Figura 1: Porcentagens de estilos musicais que conhecem os estudantes da ESO.

### Conclusões

O primeiro objetivo desse estudo foi estabelecer o nível de conhecimento que os estudantes espanhóis de Educação Secundária Obrigatória da Cidade Autónoma de Melilla apresentam acerca do conceito de estilo musical. Nesse sentido, os dados mais notáveis obtidos nessa investigação revelam que, em geral, o nível de conhecimento preciso do estilo musical se encontra dentro de índices aceitáveis ou médios. Destaca-se o fato de que os alunos apresentaram maior conhecimento em questões relativas a:

- se o estilo musical pode ser instrumental, vocal, misto (vocal-instrumental), etc.;
- que um artista pode “marcar estilos”, citando como exemplos o *estilo David Bisal*, *estilo Álex Ubago*, *estilo Mozart*, etc.;
- aspectos básicos que definem o estilo musical;
- maneira pela qual um compositor utiliza a melodia, a harmonia, o ritmo, etc., para compor uma obra ou a maneira na qual um cantor ou músico interpreta uma canção ou obra musical.

Esse fato se pode explicar pela estreita relação existente entre as ditas questões e os conteúdos que se estudam na disciplina Música na Educação Secundária Obrigatória, assim como os conhecimentos prévios da etapa educativa anterior (Marshall; Hargreaves, 2008). Todavia, há que se destacar um menor nível de conhecimento nos aspectos mais específicos do estilo musical, como, por exemplo, que ao longo da história da música o estilo musical implica o uso de uma linguagem musical comum pela maioria dos compositores de uma mesma época, o que pode coincidir com uma

ausência clara no currículo oficial desses mesmos conteúdos (Stalhammar, 2000, 2003).

Os resultados também indicam que são as mulheres que possuem um maior conhecimento sobre aspectos que definem e caracterizam o conceito de estilo musical. Esse fato pode estar relacionado com o melhor rendimento acadêmico que obtêm as alunas frente aos alunos, algo constatado em diferentes estudos (Fredricks; Eccles, 2006; Saunders et al., 2004).

Com relação à origem cultural dos estudantes, parece que essa variável não é determinante na identificação de conhecimento preciso do estilo musical dos alunos. No entanto, se encontrou um maior conhecimento de alunos de origem berbere sobre a afirmação que aludia que a origem do estilo musical depende da maneira de compor de cada país podendo este ser francês, italiano, alemão, espanhol, etc. É possível interpretar essa resposta como um maior grau de consciência sobre a globalização por parte desses estudantes, posto que suas procedências étnica e cultural são distintas às presentes em seu entorno, circunstância que implica uma maior necessidade de integração e aquisição dos usos, crenças, tradições, etc., da sociedade na qual desenvolvem suas atividades, sem esquecer nunca suas raízes (Gonçalves; Vaz; Ramos, 2003; Vaz; Gonçalves; Ramos, 2002).

No que se refere à série, os alunos de 1ª e 2ª séries da Educação Secundária Obrigatória parecem apresentar um maior conhecimento em determinados aspectos relacionados com o conceito de estilo musical que os das séries superiores. Isso pode se dever ao fato de que é naquelas séries onde se trabalham elementos básicos da linguagem musical (som, melodia, ritmo, harmonia, formas, etc.), assim como a associação de distintas formas vocais e instrumentais de cada período histórico-artístico. Todavia, parece que essas aprendizagens não se consolidaram o suficiente, posto que os alunos de 3ª e 4ª séries apresentaram um conhecimento menor.

O segundo objetivo se referia à identificação dos diferentes estilos musicais que os alunos disseram conhecer. Os resultados mostraram as músicas *pop*, *rock & roll* e clássica como as que os alunos mais conheciam. Nesse sentido, deve-se apontar que o *pop* e o *rock & roll* são os estilos mais próximos aos adolescentes, o que está em clara relação com a presença majoritária desses estilos, como demonstram diferentes estudos, no entorno cotidiano do aluno: músicas gravadas que escutam, influência dos meios de comunicação,

ambientação musical nos locais de lazer, etc. (Tanner; Asbridge; Wortley, 2008; Walker, 2005; Wingstedt; Brändström; Berg, 2008). A música clássica aparece em terceiro lugar como mais conhecida possivelmente devido a que esse estilo é mais imperante na maior parte das atividades que nutrem o trabalho dos alunos nas aulas de música (Gutiérrez; Cansino, 2001; Porta, 1999; Vilar, 1998). Entretanto, este último não supõe uma transferência do conhecimento da música clássica, como se constata nos hábitos de consumo musical dos estudantes, circunscrevendo, assim, o uso da música clássica somente ao marco educativo regular (Lorenzo; Cremades, 2008). Igualmente, deve-se mencionar o feito de que a música *reggaeton*, mesmo ocupando o número 1 nas listas de grandes êxitos e estando “na moda”, só aparece em 8º lugar.

Como sugestão, pretende-se apontar propostas para a integração da dimensão educativo-informal (em relação aos estilos musicais) no marco da educação regular. Fundamentalmente, deve-se considerar necessária a abertura da instituição escolar de Educação Secundária para os estilos musicais que realmente interessam aos alunos e estão mais presentes no âmbito da educação informal, enriquecendo assim o ensino da música com a diversidade de estilos musicais e culturais que existe no mundo, o que possivelmente conseguiria uma maior motivação e aproximação à disciplina por parte dos alunos (North; Hargreaves, 2005; Walker, 2005). Para isso, é imprescindível a elaboração de um material didático com conteúdos que colem exemplos musicais dos estilos que formam parte do entorno sonoro real do estudante, ao mesmo tempo em que sirvam de ponto de partida para posteriormente aproximá-los à música clássica, e não o contrário, o que redundaria em um maior interesse e participação no desenvolvimento das aulas de música (Leblanc et al., 1996). Por exemplo, podem-se citar as atividades musicais que Bennett (1998) desenvolve há anos, nas quais relaciona os elementos básicos da música no período clássico (ritmo, timbre, textura, matrizes e, inclusive, a forma musical) com a composição *Bohemian rhapsody*, do grupo britânico Queen.

Por outro lado, seria benéfico fomentar a assistência a todo tipo de eventos musicais ao vivo, gestionada pelas equipes diretivas das escolas, como parte das atividades extraescolares, para que se promova uma aproximação à música ao vivo desde a disciplina Música, tanto a um *show* de *rock* como a um concerto de música clássica, convertendo-se assim numa atividade que fomen-

ta o enriquecimento da experiência musical dos jovens e uma maneira de promover uma abertura para todos os estilos musicais possíveis, em sintonia com os argumentos expostos por Gembris (2006), entre outros autores.

Uma última sugestão defende o desenvolvimento de atividades de trabalho cooperativo por meio da produção, composição e interpretação de obras musicais, tanto simples como complexas. Nesse sentido, destaca-se o trabalho desenvolvido por Pitts (2007), mediante o qual encenou um musical de Cole Porter com seus jovens alunos ingleses, ou o concerto que preparou o diretor Simon Rattle para sua estreia à frente da Orquestra Filarmônica de Berlim, no qual reapresentou a *Consagração da primavera*, de Igor Stravinsky, contando com a participação de 250 alunos de diferentes raças, idades e níveis educativos da Alemanha, além da orquestra, como uma forma de unir a música contemporânea e a dança com a sociedade. Supõe este um expe-

rimento artístico e pedagógico inovador no qual se apresenta o árduo processo realizado pelos jovens ao longo de vários meses nos quais aprenderam a sentir e a avaliar a música, a expressá-la mediante seu corpo e a respeitar o trabalho em equipe como uma forma de alcançar a meta final.

Por fim, se se pretende que a educação formal da música se encontre de acordo com as novas necessidades da sociedade atual, deve-se partir de uma perspectiva muito mais aberta, flexível e democrática, entre cujos objetivos se encontre o de formar cidadãos competentes para apreciar, compreender e avaliar criticamente os estilos musicais que formam parte dos distintos contextos nos quais se desenvolve (família, escola, sociedade, cultura), para o qual será necessário integrar os estilos musicais presentes no entorno musical informal com os que tradicionalmente se tem trabalhado desde a educação formal (North; Hargreaves, 2007; North; Hargreaves; O'Neill, 2000).

## Referências

- BARBERO, M. I.; VILA, E.; SUÁREZ, J. C. *Psicométrica*. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia, 2003.
- BENNETT, R. *Investigando los estilos musicales*. Madrid: Akal, 1998.
- BOURDIEU, P. *Capital cultural, escuela y espacio social*. Buenos Aires: Siglo XXI, 1997.
- CENTELLES, F. Resumen de la educación para la convivencia del siglo XXI: una visión sociológica. *Organización y Gestión Educativa*, v. 13, n. 2, p. 18-20, 2005.
- DELORS, J. Los cuatro pilares de la educación. In: DELORS, J. (Comp.). *La educación encierra un tesoro*. México: Ediciones Unesco, 1997. p. 91-103.
- ESPAÑA. Ministério da Educación y Ciencia. *Ley orgánica de ordenación general del sistema educativo*. Madrid: BOE, 1990.
- \_\_\_\_\_. *Ley orgánica de educación*. Madrid: BOE, 2006a.
- \_\_\_\_\_. *Real Decreto 1631*: Establecimiento de las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria. Madrid: BOE, 2006b.
- FOLKESTAD, G. Here, there and everywhere: music education research in a globalised world. *Music Education Research*, v. 7, n. 3, p. 279-287, 2005.
- \_\_\_\_\_. Formal and informal learning situations or practices vs formal and informal ways of learning. *British Journal of Music Education*, v. 23, p. 135-145, 2006.
- FREDRICKS, J. A.; ECCLES, J. S. Is Extracurricular participation associated with beneficial outcomes? Concurrent and longitudinal relations. *Developmental Psychology*, v. 42, n. 4, p. 698-713, 2006.
- GAIRÍN, J.; MARTÍN, M. Las instituciones educativas en la encrucijada de los nuevos tiempos: retos, necesidades, principios y actuaciones. *Tendencias Pedagógicas*, v. 9, p. 21-44, 2004.
- GEMBRIS, H. The development of musical abilities. In: COLWELL, R. (Ed.). *Menc handbook of musical cognition and development*. New York: Oxford University Press, 2006. p. 124-164.
- GONÇALVES, S.; VAZ, J.; RAMOS, F. Changing stereotypes about minorities: the impact of self-reflective practices on teacher trainees' social representations. In: UNESCO CONFERENCE ON INTERCULTURAL EDUCATION, 2003, Jyväskylä. *Conference proceedings...* Jyväskylä: University of Jyväskylä, 2003. 1 CD-ROM.
- GREEN, L. From the Western classics to the world: secondary music teachers' changing perceptions of musical styles, 1982 to 1998. *British Journal of Music Education*, v. 19, n. 1, p. 5-32, 2002.
- GUTIÉRREZ, A.; CANSINO, J. I. Música y libro de texto. *Música y Educación*: Revista Trimestral de Pedagogía Musical, v. 47, n. 3, p. 51-64, 2001.
- HARGREAVES, A.; FINK, D. Estrategias de cambio y mejora en educación caracterizadas por su relevancia, difusión y continuidad en el tiempo. *Revista de Educación*, v. 339, p. 43-58, 2006.
- HERRERA, L.; LORENZO, O. Culturas en contacto en el ámbito escolar: investigación educativa sobre fomento de habilidades lingüísticas y de socialización a través de la expresión musical. In: ORTIZ, M. A. (Coord.). *Diferencias culturales y atención a la diversidad en la escuela*: desarrollo de la socialización mediante actividades de expresión artística. Coimbra: Grupo de Investigación HUM-742, 2007. p. 157-180.



- \_\_\_\_\_. Estudio exploratorio del plan de formación inicial del maestro en educación musical: análisis comparativo en diferentes países. In: ORTIZ, M. A. (Coord.). *Música, Arte, Diálogo, Civilización*. Coimbra: Grupo de Investigación HUM-742, 2008. p. 435-472.
- HERRERA, L.; LORENZO, O.; HERNÁNDEZ. Exploring the effectiveness of educational intervention in phonological awareness with and without musical activities in preliterate children with Spanish and Tamazight as first language. In: DAUBNEY, A.; LONGHI, E.; LAMONT, A.; HARGREAVES, D. (Ed.). *Musical development and learning: 2<sup>nd</sup> European Conference on Developmental Psychology of Music*. London: Society for Education, Music and Psychology Research, 2008. p. 124-129.
- HEWITT, A. Teachers' personal construct models of pupil individuality and their influence in the music classroom. *Music Education Research*, v. 7, n. 3, p. 305-330, 2005.
- LEBLANC, A. et al. Music style preferences of different age listeners. *Journal of Research in Music Education*, v. 44, n. 1, p. 49-59, 1996.
- LORENZO, O.; CREMADES, R. Educación formal y conocimiento sobre los estilos musicales en estudiantes de Educación Secundaria. *Eufonia*, v. 42, p. 81-88, 2008.
- LORENZO, O.; HERRERA, L. *Cuestionarios sobre conocimientos y preferencias del estilo musical*. Granada: Universidad de Granada. Departamentos de Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal y Psicología Evolutiva y de la Educación, 2001.
- MARSHALL, N. A.; HARGREAVES, D. J. Teachers' views of the primary-secondary transition in music education in England. *Education Research*, v. 10, n. 1, p. 63-74, 2008.
- NORTH A. C.; HARGREAVES D. J. Labelling effects on the perceived deleterious consequences of pop music listening. *Journal of Adolescence*, v. 28, p. 433-440, 2005.
- \_\_\_\_\_. Lifestyle correlates of musical preference: 1. Relationships, living arrangements, beliefs, and crime. *Psychology of Music*, v. 35, p. 58-87, 2007.
- NORTH A. C.; HARGREAVES D. J.; O'NEILL, S. A. The importance of music to adolescents. *British Journal of Educational Psychology*, v. 70, p. 255-272, 2000.
- PITTS, S. E. Reasons to teach music: establishing a place in the contemporary curriculum. *British Journal of Music*, v. 17, n. 1, p. 33-42, 2000.
- \_\_\_\_\_. Anything goes: a case study of extra-curricular musical participation in an English secondary school. *Music Education Research*, v. 9, n. 1, p. 145-165, 2007.
- PORTA, A. Análisis textual del entorno sonoro. In: CONGRESO DE LA SOCIEDAD IBÉRICA DE ETNOMUSICOLOGÍA, 4., 1998, Granada. *Actas... Sociedad Ibérica de Etnomusicología*, 1999.
- PRINT, M. Estrategias de enseñanza para la educación cívica y ciudadana en el siglo XXI. *Estudios sobre Educación*, v. 4, p. 7-22, 2003.
- REGELSKI, T. A. "Music appreciation" as praxis. *Music Education Research*, v. 8, n. 2, p. 281-310, 2006.
- SAUNDERS, J. et al. Gender differences in self-perceptions and academic outcomes: a study of African American high school students. *Journal of Youth and Adolescence*, v. 33, n. 1, p. 81-90, 2004.
- STALHAMMAR, B. The spaces of music and its foundation of values - music teaching and young people's own music experience. *International Journal of Music Education*, v. 36, n. 1, p. 35-45, 2000.
- \_\_\_\_\_. Music teaching and young people's own musical experience. *Journal of Research in Music Education*, v. 5, n. 1, p. 61-68, 2003.
- TANNER, J.; ASBRIDGE, M.; WORTLEY, S. Our favourite melodies: musical consumption and teenage lifestyles. *The British Journal of Sociology*, v. 59, n. 1, p. 117-144, 2008.
- VAZ, J. ; GONÇALVES, S.; RAMOS, F. *Changing teacher's attitudes towards minorities: the impact of multicultural education*. Comunicação apresentada no European Conference on Education Research, Lisboa, 2002.
- VILAR, J. M. La presencia de las músicas modernas en los libros de texto de educación secundaria. *Eufonia*, v. 12, p. 78-89, 1998.
- WALKER, R. Classical versus pop in Music Education. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, v. 163, p. 53-60, 2005.
- WINGSTEDT, J.; BRÄNDSTRÖM, S.; BERG, J. Young adolescents' usage of narrative functions of media music by manipulation of musical expression. *Psychology of Music*, v. 36, n. 2, p. 193-214, 2008.

Recebido em 28/01/2009

Aprovado em 07/03/2009