

Concepções de adolescentes de 8ª série sobre música: possíveis implicações para a implementação das práticas musicais na escola

Conceptions of adolescents from the 8th grade about music: possible implications for the implementation of musical practices at school

Egon Eduardo Sebben

Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG)
egon_es@hotmail.com

Maria José Subtil

Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG)
mjsubtil@gmail.com

Resumo. O texto discute concepções de alunos de 8ª série do ensino fundamental sobre música. São abordados aspectos referentes ao consumo, às características individuais e sociais da prática musical e seus usos e funções, procurando aproximar essas questões da educação musical escolar. Os fundamentos metodológicos embasam-se no materialismo histórico e dialético, considerando que os sujeitos e espaços da pesquisa inserem-se na realidade econômica, política, social e cultural mais ampla. O instrumento de pesquisa foi um questionário, aplicado em 297 alunos de 8ª série de escolas públicas e particulares. A análise mostra que as concepções dos alunos sobre música decorrem de práticas objetivas, calcadas em elementos individuais e sociais e que se evidenciam nos usos e funções a ela atribuídos. Partindo dessas constatações, acredita-se que a escola, como espaço fundamental de socialização, pode apropriar-se de tais conhecimentos como um dos pontos de partida da implementação da educação musical nas escolas de educação básica.

Palavras-chave: adolescência e música, educação musical, práticas musicais na sociedade

Abstract. The text discusses the conceptions of students from the 8th grade of the elementary education about music. There are approached aspects referring to consumption, the individual and social characteristics of the music practice and its uses and functions, trying to get these questions closer to the scholar music education. The methodological fundamentals underlie the historical and dialectical materialism, considering that the subjects and the room of the research are inserted into a economical, political, social and cultural reality. The research instrument had been the questionnaire, applied on 297 students from the 8th grade from private and public schools. The analysis shows that the conceptions of the students about music come from objective practices, based in individual and social elements which are evidenced on uses and functions attributed to it. From these findings, it is believed that the school, as a fundamental space of socialization, can appropriate itself from such knowledge as one of the starting points of the musical education implementation in elementary education schools.

Keywords: adolescence and music, musical education, musical practices in society

Introdução

O universo sonoro musical atual oferece inúmeras possibilidades de acesso ao consumo e fruição, sendo que as práticas musicais, como ouvir, cantar, dançar, tocar e compor, fazem parte de uma realidade composta por mediações e contradições sociais, econômicas, políticas, tecnológicas e culturais. Independentemente de seus aspectos formais, do conteúdo ou do estilo e da maneira como é utilizada – seja enquanto fruição estética, mecanismo de relaxamento, diversão ou prática artística –, indiscutivelmente, a música possui um papel na sociedade, sendo praticamente impossível encontrar alguém que não a aprecie ou a pratique.

Nesse sentido, a adolescência pode ser considerada como uma das etapas da vida mais ativas quando se trata de música. Atualmente grande parte dos produtos musicais é voltada ao público adolescente, alimentando cada vez mais o mercado. A música, por sua dimensão cultural e mercadológica, constitui-se não apenas como objeto de consumo, mas promotora de formas de ser e ver o mundo. Suas práticas e fruição ultrapassam o sentido subjetivo de contemplação, e configuram-se enquanto ações e criações objetivas e concretas. Tal situação provoca debates e reflexões de diferentes instituições, como a família, escola, universidade, além de grupos sociais e a comunidade como um todo.

A partir dessa trama de relações pretende-se desenvolver o presente trabalho, que tem como objetivo discutir concepções de alunos de 8ª série do ensino fundamental sobre música. Serão abordados aspectos referentes ao consumo e às características individuais e sociais do gostar de música, bem como seus usos e funções evidenciados através das respostas dos alunos, procurando discutir as possibilidades da implementação da música na escola.¹

Essa complexa rede de significados individuais e sociais tem como elemento fundamental o principal espaço de socialização dos adolescentes, a escola. É nesse sentido que a investigação dos conceitos dos alunos a respeito da música justifica-se, como expressam Hentschke e Del Ben (2003, p. 181):

1 A análise apresentada integra parte da dissertação de mestrado intitulada *Concepções e práticas de música na escola na visão de alunos de 8ª série do ensino fundamental: as contradições entre o legal e o real*, de Egon Eduardo Sebben (2009), desenvolvida sob orientação da Profª Drª. Maria José Subtil, com o auxílio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior (Capes).

Essa perspectiva nos impõe a necessidade de conhecer as realidades dos nossos alunos e compreender como eles se relacionam com música fora da escola – em quais situações, sob que formas, por quais processos e procedimentos, com que objetivos, com quais expectativas e interesses –, para que seja possível construir práticas pedagógico-musicais significativas dentro das salas de aula, práticas essas que, ao incorporar as experiências musicais extra-escolares dos alunos, possam ser ampliadas e aprofundadas.

Entende-se que a partir das mediações entre as concepções dos alunos sobre música intra e extraescolar e as práticas musicais efetivadas (ou não) pela escola, há possibilidades de compreensão e possíveis transformações² dessa realidade.

Adolescência e consumo: suas implicações nas concepções sobre música

Levando em conta as inúmeras transformações que ocorrem na sociedade e o movimento histórico que a constitui, 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 tempos específicos. (Frota, 2007, p. 154).

Essa perspectiva tem como base a teoria sócio-histórica, de cunho marxista, a qual, considerando os diversos determinantes sociais e culturais como constituintes do sujeito, será o alicerce teórico para compreensão do adolescente ao longo do trabalho.

Na sociedade contemporânea a adolescência desenvolve-se cada vez mais como uma camada social com características próprias, entre elas o consumo. De acordo com Hobsbawm (1995, p. 318): “O surgimento do adolescente como ator consciente de si mesmo era cada vez mais reconhecido, entusiasticamente, pelos fabricantes de bens de consumo [...]” Esse aspecto levou à consideração da cultura juvenil como

dominante nas “economias de mercado desenvolvidas”, em parte porque representava agora uma massa concentrada de poder de compra, em parte porque cada nova geração de adultos fora socializada como

2 Não é objetivo utilizar o conceito de transformação como algo utópico ou descolado da realidade. Transformação toma sentido no texto a partir das evidências a respeito das práticas musicais na escola, as quais se mostram aquém do idealizado por professores e pesquisadores da área de educação musical, levando à compreensão de que essa realidade necessita ser repensada.

integrante de uma cultura juvenil autoconsciente [...]. (Hobsbawm, 1995, p. 320).

A ressignificação dos sentidos atribuídos à juventude, e conseqüentemente à adolescência, como camada consumidora, influenciou (e influencia) também na produção de mercadorias voltadas exclusivamente para esse público, as quais têm na mídia um grande vetor de socialização. Castro (1998, p. 48) comenta a esse respeito que

a cultura do consumo apoiada nas imagens veiculadas pela mídia onde anúncios e propagandas de produtos integram o nosso cotidiano, desencadeou um processo pelo qual o lugar da criança e do jovem na cultura foi re-definido engendrando novas práticas culturais que confrontam a posição social que a criança tem ocupado na sociedade moderna.

A juventude ascende, portanto, de mera camada de preparação à vida adulta, a uma categoria social com significados que influenciam efetivamente a sociedade em suas práticas culturais e também na produção de mercadorias. Como afirma Castro (1998, p. 58): “A cultura de consumo introduz uma outra forma de cidadania para crianças e adolescentes, projetando-as no epicentro das trocas sociais, enquanto dinamizadoras dos processos de circulação e consumo de bens e experiências.” Em meio às diversas (e crescentes) possibilidades de consumo vale destacar que o consumo de arte e música é permeado por uma lógica própria. Ao consumir produtos artísticos, o adolescente relaciona-se com elementos materiais e simbólicos que constituem parte importante de sua afirmação social.

Todas as maneiras de se consumir música (CD, DVD, internet, entre outras) devem também ser compreendidas a partir do gosto, visto que é um dos elementos principais nessa dinâmica social. Segundo Bourdieu (1997, p. 42, grifo do autor), o gosto é um “*senso prático* [...], esquemas de ação que orientam percepções, escolhas, respostas”. Subtil (2006, p. 24, grifo da autora) complementa essa explicação, ao afirmar:

[...] o gosto, que informa as práticas culturais, seria uma questão de classe e de posição que o sujeito ocupa na sociedade capitalista, decorrente do *habitus* como sistema de disposições que expressa nas preferências, no gosto, nas escolhas as necessidades objetivas das quais ele é produto.

O conceito de gostar (ou não) de música mostra que os significados a ela atribuídos estão relacionados com o social, não sendo fruto da individualidade de cada sujeito. Isso corrobora a fundamentação teórica empregada, que reconhece a adolescência enquanto construção social, podendo-se, inclusive, inferir que grande parte de sua afirmação na sociedade se dá a partir de suas

práticas e fruição musical. Wazlawick et al. (2007, p. 111), ao estudarem os significados e sentidos da música, afirmam que o significado da música depende do sujeito que a utiliza, que com ela se relaciona e com “ela está implicado, que constrói seus significados com base nesta relação. Existe uma construção social e particular do significar em música, sempre em um contexto social.”

Com isso, ainda que fatores individuais façam parte dessa construção, tanto a formação do adolescente quanto os significados conferidos à música são determinados socialmente. A relação dialética entre esses dois aspectos torna-se o ponto-chave, na medida em que o adolescente se afirma na sociedade por meio do consumo dos bens musicais, assim como esses bens configuram-se para responder às demandas suscitadas pelos sujeitos.

Usos e funções da música

A dinâmica social que constitui o consumo e as concepções sobre música evidencia aspectos voltados aos usos e funções a ela atribuídos. A partir das respostas dos alunos revelam-se categorias que são recorrentes em outros estudos. Cabe, assim, fazer um aporte teórico quanto a isso.

A categorização criada por Merriam (1964) a respeito das funções sociais da música tem sido um dos referenciais basilares nos estudos envolvendo essa temática. Vale ressaltar a existência de uma diferenciação entre os termos “uso” e “função” da música, sendo que, “ao falar sobre o significado dessas duas palavras, deve ficar claro que os conceitos são complementares e são aplicados inicialmente à medida que decorrem no interior da sociedade” (Merriam, 1964, p. 209, tradução nossa). Entende-se que “o ‘uso’ [...] refere-se à situação na qual a música é aplicada na ação humana; a ‘função’ diz respeito às razões para seu emprego e, particularmente, os propósitos mais amplos de sua utilização” (Merriam, 1964, p. 210, tradução nossa). Merriam (1964) considera os seguintes elementos explicativos sobre funções atribuídas à música:

- Função de expressão emocional: caracteriza-se como a expressão de ideias, emoções e sentimentos através da música. Está presente quando o indivíduo se encontra em determinadas situações sociais, bem como através do próprio processo criativo musical (Merriam, 1964, p. 223).
- Função de prazer estético: relacionada à questão da estética, do ponto de vista do criador e também do contemplador, inclui ele-

mentos concretos da música, como volume e som. Está claramente ativa em algumas culturas do mundo e talvez presente em outras (Merriam, 1964, p. 223).

- Função de divertimento: para o autor, essa função está presente em todas as sociedades. Salienta que deve ser feita uma distinção entre entretenimento “puro” (tocar ou cantar), que parece ser particular da sociedade ocidental, e entretenimento combinado a outras funções, como comunicação ou prazer estético, no caso de sociedades orientais (Merriam, 1964, p. 223).

- Função de comunicação: a música comunica algo, apesar de não se saber ao certo o que, para que e como acontece. De acordo com o autor: “a música não é uma linguagem universal, mas é moldada nos termos da cultura em que está inserida” (Merriam, 1964, p. 223, tradução nossa).

- Função de representação simbólica: a música configura-se como representação simbólica de determinadas ideias e comportamentos. Essa função pode efetivar-se em diversos níveis, que perpassam os textos de canções, significados afetivos e culturais, outros comportamentos culturais e o simbolismo profundo de valores universais (Merriam, 1964, p. 223).

- Função de reação física: a música pode levar a reações físicas, excitando ou alterando o comportamento, mas depende basicamente da cultura. Os estímulos em determinada cultura podem não ter a mesma reação em outro povo, outra cultura (Merriam, 1964, p. 224).

- Função de impor conformidade a normas sociais: a música é utilizada para controle social, que pode incluir músicas de protesto ou cerimônias de iniciação. Para Merriam, essa talvez seja uma das funções da música mais presentes na sociedade (Merriam, 1964, p. 224).

- Função de validação das instituições sociais e dos rituais religiosos: música com a função de ordenar determinados rituais religiosos, bem como a validação de preceitos morais dentro de uma sociedade. O autor considera essa função ainda pouco explorada (Merriam, 1964, p. 224).

- Função de contribuição para a continuidade e estabilidade da cultura: decorre ou mesmo inclui todas as funções descritas, sendo que outros elementos da cultura podem não contemplar a extensão de funções desempenhadas pela música (Merriam, 1964, p. 225).

- Função de integração da sociedade: a música pode ser o ponto central da reunião de indivíduos em determinadas ocasiões que demandem cooperação e coordenação, mas que não é característica de todas as músicas (Merriam, 1964, p. 227).

Merriam (1964) ressalta que as funções sociais da música descritas anteriormente não são estanques ou independentes, havendo possibilidade de outras funções serem incluídas, ou mesmo das já existentes serem condensadas. Eco (1976, p. 305) também traz contribuições para a discussão, mas em uma dimensão que abrange não somente a música, como no caso de Merriam (1964), mas a arte de modo geral. O autor explicita o que considera cinco possíveis funções da arte:

- Função de diversão: momento de distração, divagação e entretenimento.

- Função catártica: solicitação de emoções, relaxamento e, inclusive, de crises emotivas e intelectuais. Relacionada à música e dança, é ligada à necessidade de equilíbrio coletivo da sociedade.

- Função técnica: usufruto da arte mediante propostas de situações técnico-formais.

- Função de idealização: meio de evasão, fuga ou sublimação de sentimentos e problemas.

- Função de reforço ou duplicação: modo de evidenciar os problemas ou emoções da vida, objetivando evidenciá-los, tornando sua consideração importante.

Os usos e funções da música, e da arte no caso de Eco (1976), estão, em maior ou menor intensidade, presentes nas manifestações dos adolescentes pesquisados. Importa considerar que a realidade é mais complexa do que a teoria, por isso não é objetivo imobilizar todas as respostas dos alunos em um quadro teórico fixo.

Considerações metodológicas: situando a análise dos dados

A pesquisa caracteriza-se como qualitativa. Entende-se que essa abordagem pressupõe o contato direto do pesquisador com a situação investigada, envolvendo a obtenção de dados descritivos e procurando compreender a perspectiva dos participantes, conforme Lüdke e André (1986). Ainda de acordo com as autoras,

a preocupação com o processo é muito maior do que com o produto. O interesse do pesquisador ao estudar um determinado problema é verificar como ele se manifesta nas atividades, nos procedimentos e nas interações cotidianas. (Lüdke; André, 1986, p. 12).

A delimitação dos adolescentes da 8ª série justifica-se pelo fato desta ser um período de transição para o ensino médio, alunos trazerem consigo todo o aprendizado adquirido desde as séries iniciais. São sujeitos que têm uma história escolar e podem relatá-la no que se refere às práticas artísticas, em particular as musicais.³

Entende-se que o campo e os sujeitos da pesquisa inserem-se em uma sociedade na qual suas relações decorrem, em última instância, dos imperativos econômicos do capitalismo globalizado em sua fase atual com o aporte de tecnologias para consumo e fruição dos elementos culturais.

É necessário conhecer e interpretar a realidade de forma concreta, reconhecendo seus condicionamentos históricos, sociais, econômicos e culturais, a fim de transpor visões apriorísticas que a concebem como um fato dado, para então haver possibilidades de mudança. Desse modo, ao empreender uma pesquisa, é de fundamental importância que se adote um método que auxilie na compreensão em profundidade dessa realidade, o que vai ao encontro das concepções assumidas pelo materialismo histórico e dialético. Deve ficar claro que

com isso não queremos dizer que a mera explicitação do método contribuirá para a transformação da realidade, porém sem a clareza dos fundamentos de um método para a explicitação da realidade torna-se mais difícil a tarefa de compreensão e transformação do real. (Masson, 2007, p. 106).

Importa considerar que qualquer concepção metodológica não deve ser adotada como mero instrumento técnico e estratégico de compreensão

³ Ressalta-se nesse ponto a existência da Lei nº 11.274/06 (Brasil, 2006), que dispõe sobre a duração de nove anos para o ensino fundamental, não estando, no entanto, efetivada no momento da pesquisa (2009) no município investigado.

do real, no qual os fatos são submetidos a regras infalíveis, estáticas e a-históricas, mas fazer parte do corpo de relações dialéticas da análise teórica e empírica da pesquisa. Masson (2007, p. 111) afirma:

O método é dialético, pois a apropriação do concreto pelo pensamento científico se dá pelo complexo de mediações teóricas abstratas para se chegar à essência do real, e é materialista porque o conhecimento científico se constrói pela apropriação da essência da realidade objetiva.

Segundo Frigotto (2004, p. 77): “Na perspectiva materialista histórica, o método está vinculado a uma compreensão de realidade, de mundo e de vida no seu conjunto.” O autor ainda complementa afirmando que o método “constitui-se numa espécie de mediação no processo de apreender, revelar e expor a estruturação, o desenvolvimento e transformação dos fenômenos sociais” (Frigotto, 2004, p. 77).

Entende-se que a transformação começa pelo conhecimento profundo das diferentes determinações que cercam o objeto em questão e inserem-se em uma totalidade relativa, abrangendo, no caso da presente pesquisa, as concepções dos alunos sobre música, a sociedade capitalista de consumo, o consumo musical midiático do adolescente e a educação musical escolar. Vale destacar, de acordo com Ciavatta (2001, p. 123), que “no sentido marxiano, a totalidade é um conjunto de fatos articulados ou o contexto de um objeto com suas múltiplas relações ou, ainda, um todo estruturado que se desenvolve e se cria como produção social do homem”.

Compreendendo a postura metodológica assumida na pesquisa, faz-se necessário apresentar os procedimentos e instrumentos adotados em seu desenvolvimento. Os dados para análise das concepções dos alunos sobre música foram obtidos a partir da questão “Você gosta de música? Por quê?” presente no questionário, instrumento de coleta de dados empregado. Sua estrutura geral é composta de 22 questões e abrange perguntas abertas e fechadas. A análise de somente uma das questões justifica-se pelo vasto registro descritivo levantado através das respostas dos alunos, e também por ser a questão que melhor traz subsídios concretos para a discussão proposta. A coleta dos dados envolveu 297 alunos de 19 escolas do município de Ponta Grossa, no Paraná, sendo 13 instituições públicas estaduais e seis particulares.

O processo de coleta de dados deu-se a partir do levantamento das escolas participantes, tendo

como critério de seleção o oferecimento de ensino fundamental e de preferência também o ensino médio e que fossem localizadas em pontos distintos da cidade. Foi aplicado um pré-teste em uma das escolas, com o objetivo de revisar o instrumento, identificando possíveis dificuldades que poderiam vir a surgir na coleta definitiva (Richardson, 2009). Optou-se por comparecer pessoalmente a todas as escolas participantes, com a finalidade de obter um índice maior de questionários respondidos (Babbie, 2005).

O procedimento de análise dos dados compreendeu inicialmente a organização dos questionários e eliminação dos que não apresentavam informações como idade e sexo. Os dados de ordem qualitativa tiveram o tratamento baseado nos fundamentos da análise de conteúdo, onde foram sistematizados e organizados em temáticas, posteriormente interpretadas e discutidas com base no referencial teórico empregado (Richardson, 2009). A categoria de análise foi a variável de classe, compreendida como escola pública e escola particular.

As concepções sobre música evidenciadas pelos alunos

As concepções sobre música podem revelar sentidos que ultrapassam a simples noção de música e sentimento normalmente recorrente na sociedade. No caso de alunos de escolas regulares, de uma dada faixa etária e presentes em um determinado tempo e espaço, seus registros evidenciam elementos que auxiliam na compreensão do trabalho musical escolar e nas possibilidades do desenvolvimento da educação musical nesse contexto. Como afirma Arroyo (2005, p. 26):

[...] talvez a coesão que a música popular possa conferir à vida escolar dos jovens diga respeito a ser esse um campo de interação significativa para esses jovens na vida diária. Poder expressar no cenário da escola essa interação implica manter no espaço escolar momentos de não fragmentação de si mesmo.

A quase totalidade dos alunos investigados (98,7%)⁴ afirma gostar de música, enquanto somente quatro negam o gosto por música, perfazendo 1,3%. De modo geral, ao isolar somente as respostas negativas a respeito do gosto por música, percebe-se que nenhuma apresenta um conteúdo realmente negativo, pois mesmo afirmando não gostar de música, o aluno cita estilos, bandas e músicas pelos quais tem preferência. Pretende-

4 Os percentuais apresentados decorrem das respostas "sim" e "não" registradas pelos alunos.

se, portanto, dar ênfase às respostas afirmativas presentes na coleta de dados.

A primeira categoria afirmativa diz respeito a um caráter atribuído à música que pode ser apontado como *terapêutico*. No caso das escolas públicas, foram assinaladas as seguintes respostas:⁵ "Acaba com a raiva, tristeza, todos esses tipos de coisa"; "Dependendo da música, aprendemos a relaxar melhor"; "É de onde eu tiro energia, minha fonte de alegria que me tira da depressão e da tristeza." Em todas as escolas públicas foram apresentados conceitos calcados no caráter terapêutico, sendo que em algumas ele surge mais de uma vez. Há inclusive um padrão de palavras utilizadas, como acalmar, relaxar, desestressar, alegrar, aliviar. No caso das escolas particulares, as respostas foram as seguintes: "Me faz sentir calmo e me deixa feliz"; "Para mim, ouvir música significa relaxar e aumentar a autoestima."

A função terapêutica da música é discutida por Eco (1976), sendo relacionada à função catártica. Em Merriam (1964), essa função pode ser reconhecida como expressão emocional. Pode-se considerar que a sensação de relaxamento e bem-estar produzida pela música "é privativa dessa área, não se repetindo nas outras expressões artísticas" (Subtil, 2003, f. 183).

Essa característica atribuída à música corrobora investigações empreendidas por outros autores. Rossi (2006, f. 92) apresenta essa função através da fala de um dos alunos entrevistados: "Música é uma terapia de verdade." Subtil (2003) ressalta que o caráter terapêutico atribuído à música é unanimidade entre as crianças por ela investigadas.

Assim como discutem os autores anteriormente citados, a música como terapia é a mais evidente nos dados coletados. Não há como negar uma característica própria da música,⁶ porém, o que pode ser questionado é sua consideração apenas dessa forma, sem alcançar elementos que ultrapassem o sentimento. Nesse ponto pode-se considerar a omissão da escola como espaço de construção de conceitos mais sólidos sobre música, como área de conhecimento.

A música enquanto meio de *entretenimento* ou *diversão* também é apontada. Na escola pública

5 Optou-se por apresentar somente algumas respostas referentes a cada temática, com o intuito de tornar a leitura do trabalho mais fluente.

6 Ressalte-se a existência da área de musicoterapia, que trabalha com essa característica da música.

surtem as seguintes justificativas: “A música para mim é essência, eu odeio silêncio, é um dos principais tipos de distração para mim”; “É legal, tem ritmo, algumas ensinam coisas legais pela dança formada através da música, é bom entretenimento.”

Todas as escolas públicas apontam a característica da música como entretenimento. No caso das particulares, as respostas são as seguintes: “Dependendo da música é bom de ouvir, dançar, cantar, é divertimento, sentimento”; “Gosto de passar o tempo ouvindo música, pois me sinto bem e me divirto.”

Em certa medida, essa concepção demonstra aplicações recorrentes da música na escola e, em um sentido mais amplo, uma reapropriação de sentidos extraescolares da música nas “práticas” musicais intraescolares, onde é utilizada para fins recreativos e de entretenimento (sem alcançar um caráter de ensino propriamente dito).

De acordo com Subtil (2003, f. 183, grifo da autora): “Gostar de música como *divertimento/distração*, ou seja, porque ela anima e serve para preencher o tempo, está no imaginário e no cotidiano dessas crianças [e adolescentes] (e da sociedade também!).” As investigações de Subtil (2003) e Hummes (2004) mostram que essa função é recorrente nos registros dos sujeitos investigados.

As possibilidades de debate a respeito da música na escola parecem mostrar-se pouco significativas, ainda mais considerando tais práticas como bastante expressivas em diversas pesquisas. A escola como espaço de democratização do conhecimento deveria integrar a música na pauta de discussões, não apenas desenvolvendo debates internos, mas procurando aproximar também a comunidade em que está inserida. Discussões de natureza microssocial são essenciais quando se entende que mudanças efetivas têm mais probabilidades de efetivarem-se quando coordenadas de “baixo para cima”.

A função de entretenimento ou diversão pode ser entendida em uma perspectiva que reconhece a música como algo utilitário, assim como acontece com a função terapêutica. Aproximando a questão para o interior da escola, vale destacar a fala de Hummes (2004, f. 85): “Podemos considerar que o fato de a música estar presente nas escolas em grande parte nas datas comemorativas é um indicativo de que ela serve tanto para exaltação quanto diversão.”

Relacionado tanto ao entretenimento quanto à terapia, foi identificado o caráter de *expressão dos sentimentos*, sendo reconhecido como uma forma mais subjetiva de expressar o gosto pela música. Nas escolas públicas, esse caráter é apresentado da seguinte maneira: “É um jeito que o cantor ou banda se expressam, para poder nos tocar”; “É uma arte de expressar nossos sentimentos através do som.” As escolas particulares apresentam concepções do mesmo estilo: “É algo que nos ajuda a nos expressar”; “Faz me sentir bem, algo que faz com que expresse meus sentimentos.”

As afirmações dos alunos de ambas as escolas mostram que a relação entre sentimento e música adquire mais de um significado: há o sentimento pessoal, através das sensações que a música pode vir a oferecer ao ouvinte (acalmar, animar); também é comentado o sentimento que determinado artista ou intérprete transmite através de sua música; e um terceiro aspecto é a possibilidade que a música proporciona ao ouvinte de expressar o que sente ao ouvi-la.

Todos os temas apresentados até o momento estão calcados em valores bastante subjetivos, sentimentais e, de certa forma, contemplativos. Assim como a música proporciona aos alunos lembranças, expressão de sentimentos, entretenimento e terapia, também tem como função a *ajuda e/ou estímulo ao aprendizado*. As afirmações na escola pública são as seguintes: “É bom, relaxante para desenvolver mais nosso aprendizado”; “É uma forma de relaxar e desenvolver a mente.” No caso das escolas particulares, as justificativas se apresentam da seguinte maneira: “Me estimula a aprender a tocar”; “Ajuda a desenvolver a mente”; “Ajuda a desenvolver os conhecimentos.”

Essa categoria de resposta leva à uma prática bastante utilizada na escola, que é a paródia para decorar conteúdos, onde são utilizadas geralmente músicas de fácil compreensão e que já integrem o cotidiano dos alunos. Cabe questionar a validade dessa atividade quando não é acompanhada de um conhecimento musical mais fundamentado, reduzindo a música a um simples recurso pedagógico.

Surtem também considerações que assinalam os *elementos básicos* e mais formais da música, entre eles a letra, ritmo e melodia. Nas escolas públicas afirmam: “Eu amo música, adoro a letra, o ritmo”; “As letras, as melodias se completam, é também uma forma de expressar o que sentimos de outra forma”; “Tem vários tipos de músicas, *hip*

hop, pop, sertanejo, vários ritmos que eu gosto de escutar, principalmente internacionais.”

Em algumas das escolas particulares afirmam o seguinte: “Gosto do ritmo, de saber as músicas atuais, de opinar”; “Gosto dos ritmos, principalmente dos cantores internacionais.” Subtil (2003, f. 182) reconhece esses aspectos como uma forma de conhecimento musical dos alunos e afirma que as respostas “retratam um reconhecimento objetivo de elementos musicais, seja em relação aos cantores, ao ritmo ou às letras. Essa evocação remete a uma prática que busca identificar, reconhecer e classificar as diversas formas e estilos musicais.”

Adotando esse aspecto como um conhecimento musical, “importa destacar que esse não é um conhecimento sistemático proposto pela escola, ou qualquer outra instituição formal, mas é proveniente das veiculações midiáticas que impõem um gosto e também um saber musical” (Subtil, 2003, f. 182). Vale ressaltar que a referência ao ritmo nos registros dos alunos tem relação não apenas com o elemento musical, mas também com os diferentes estilos que escutam.

Ainda que os alunos desenvolvam um posicionamento crítico⁷ frente à música consumida, o papel da escola é fundamental no direcionamento desses objetivos. Belloni (1991, p. 41) discute a necessidade da integração da escola com a mídia em dois níveis:

[...] enquanto objeto de estudo, fornecendo às crianças e adolescentes os meios de dominar esta nova linguagem; e enquanto instrumento pedagógico, fornecendo aos professores suportes altamente eficazes para a melhoria da qualidade do ensino [...].

Somente a partir da apropriação crítica da mídia pela escola os alunos podem desenvolver novos modos de pensar e se apropriar dos produtos midiáticos, ainda mais considerando o fator de autoidentificação atribuído à música, como pode-se observar adiante.

Nas escolas públicas são feitas as seguintes afirmações: “Eu não curto qualquer música, eu curto as minhas músicas preferidas”; “Dependendo das músicas elas têm muito a ver com a gente, com nossos sentimentos.” Nas escolas particulares apresentam as seguintes concepções a esse respeito: “Relaxa, algumas letras da música têm tudo a ver comigo”; “Me identifico com algumas delas.”

⁷ A respeito do posicionamento crítico dos alunos, Subtil (2003) mostra que os alunos não são consumidores passivos, mas criticam, fazendo considerações sobre artistas, músicas e grupos musicais.

De acordo com Subtil (2003, f. 60-61):

É importante lembrar que o acesso diferenciado ao patrimônio simbólico decorrente do capital cultural vai estabelecer bases diferenciadas para o consumo de textos particulares – música funk, MPB, erudita ou pagode – e esses gostos servem como forma de auto-identificação.

Fica evidente nos registros uma crença na fruição musical individual e livre de determinantes exteriores e sociais. No entanto, a identificação e atribuição de determinados significados à música e sua consequente apropriação pelo aluno acontece na mediação entre elementos de ordem subjetivo-individual e elementos sociais.

Entende-se que “as pessoas, em grupos, em relações, de acordo com contextos históricos, culturais e pessoais, atribuem e constroem significados à música a partir de suas vivências e experiências” (Wazlawick et al., 2007, p. 110). Soma-se a esse aspecto o fato de que “são os sujeitos, como seres humanos criadores e sociais, que dotam as coisas – e neste caso, também os sons e a música – de significados, em um processo no qual a construção da realidade acontece nos níveis coletivo e individual” (Martin, 1995 apud Wazlawick et al., 2007, p. 110).

Ampliando a questão para o âmbito das políticas educacionais para arte e música, necessita-se considerar também sua construção histórica e o papel que a música vem desempenhando até então no espaço escolar. Mesmo havendo a obrigatoriedade do ensino de música nas escolas, o sentido genérico de arte, que compõe as quatro áreas artísticas, ainda está presente, fato que pode ainda assim denotar práticas musicais escolares tanto em uma perspectiva polivalente – como previa a Lei nº 5692/71 (Brasil, 1971) – quanto na ênfase à prática das artes visuais. A questão da formação dos professores é também um ponto relevante na discussão, principalmente quando se considera a formação universitária específica em uma das quatro áreas artísticas e, portanto, a atuação de profissionais não habilitados na área de música para efetuar seu trabalho. Como afirma Penna (2008b, p. 60):

O fato parece ser que, se há falta de profissionais com formação adequada em determinada região ou localidade, os conteúdos curriculares obrigatórios seriam oferecidos na medida das possibilidades, e muitas vezes de modo até mesmo contraproducente.

Quando se trata de questões de ordem política e legislativa, deve-se atentar para o fato de

que “leis e propostas oficiais não têm o poder de, por si mesmos, operar transformações na realidade cotidiana das salas de aula” (Penna, 2008a, p. 156). Todavia, a autora prossegue afirmando que:

[...] tornando-se objeto de reflexão e questionamento, podem contribuir para as discussões necessárias ao aprimoramento de nossas práticas; sendo analisadas e reapropriadas, podem, ainda, ser utilizadas como base de propostas, reivindicações e construção de alternativas. (Penna, 2008a, p. 156).

As disposições quanto à implementação da obrigatoriedade do ensino de música são de ordem federal, porém os espaços nos quais será implantada demandam necessidades particulares, aspecto que deve ser discutido a partir de sua análise e reapropriação.

É nesse sentido que se entende a educação musical escolar a partir de seu movimento dialético e contraditório, no qual as demandas internas da escola suscitam discussões nos outros setores da sociedade, assim como essas instâncias trazem questões a serem abordadas no espaço escolar, entre elas as concepções que os alunos têm da música.

Considerações finais

Tal como afirmado anteriormente, conhecer uma realidade é o primeiro passo para transformá-la. As concepções dos alunos sobre música apresentam significados que ultrapassam as ideias expressadas, majoritariamente calcadas em aspectos subjetivos e próprios de sua consideração no senso comum. Muito mais do que somente um simples meio de subjetivação e emoção, decorrente de fatores individuais, o gostar de música compõe-se de práticas objetivas, acontecendo em espaços determinados socialmente, nos quais define-se o que é ou não passível de ser gostado.

Ao considerar a música como importante elemento de afirmação dos adolescentes e relacioná-la à escola, espaço fundamental de socialização, a possibilidade da implementação de práticas e criação musical no ambiente escolar torna-se um desafio.

Entende-se que as concepções dos alunos sobre música mostram pistas para formas de educação musical na educação básica. Uma delas diz respeito ao trabalho formal em sala de aula, empregando a música com conteúdos próprios e sistematizados, objetivo maior de toda e qualquer proposta de música na escola. Outro modo seria a prática musical como fator de socialização, es-

tímulo ao estudo e enriquecimento cultural nos espaços além da sala de aula. Justamente pelas propriedades intrínsecas à música na sociedade, o aluno parece interessar-se de maneira diferente do conteúdo comumente presente na sala de aula.⁸

Vale ressaltar, porém, que os modos apontados são propostos no sentido de discutir maneiras de ultrapassar o conceito recorrente na escola, da música como prática aleatória, evasão, pretexto, estratégia ou auxílio a outras disciplinas e atividades, ignorando sua característica de prática e criação humana e o potencial de produção de conhecimento e superação de atividades escolares fragmentadas que propicia, ainda mais considerando que se configura como elemento essencial no cotidiano dos alunos.

Com a aprovação da Lei nº 11.769/08 (Brasil, 2008) o momento atual é realmente o de pensar em maneiras de implementar a música na escola.⁹ Por outro lado, é importante considerar que a concretização da obrigatoriedade dessa prática nas escolas de educação básica não irá lidar apenas com os sujeitos ou com a música e seus conteúdos, mas também com conceitos sobre a educação musical escolar historicamente mediada por injunções da sociedade mais ampla, da mídia, do consumo e das políticas educacionais.

É a partir desses determinantes que as concepções expressas dos alunos tornam-se relevantes, visto que são os principais sujeitos nas práticas musicais a serem desenvolvidas no interior da escola. Desse modo, torna-se possível aproximá-las de suas realidades, ao mesmo tempo considerando-as como essenciais e objetivando discuti-las e ampliá-las, promovendo experiências estéticas concretas e humanizadoras, as quais possam levar à objetivação, ao reconhecimento dos alunos como parte do processo de criação artístico-musical. Afinal, no materialismo histórico e dialético a arte em geral, e a música em particular, tem a função de ampliar os sentidos sociais e humanos para elevar ao máximo a potencialidade sensível dos homens (Subtil, 2009).

⁸ Como afirma um dos alunos: “É legal, é diferente da escola, não enjoa.”

⁹ Esse importante aspecto está, inclusive, sendo discutido através de um conselho consultivo que tem como objetivo orientar uma publicação normativa do Ministério da Educação para a regulamentação da música na escola. Essas informações podem ser vistas através do *website* <<http://www.queroeducacaomusicalnaescola.com/index2.htm>>.

Referências

- ARROYO, M. Música na Floresta do Lobo. *Revista da Abem*, Porto Alegre, n. 13, p. 17-28, set. 2005.
- BABBIE, E. Métodos de pesquisas de survey. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2005.
- BELLONI, M. L. Educação para a mídia: missão urgente da escola. *Comunicação & Sociedade*, São Bernardo do Campo, v. 10, n. 17, p. 36-46, ago. 1991.
- BOURDIEU, P. *Razões práticas: sobre a teoria da ação*. 2. ed. Campinas: Papius, 1997.
- BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. *Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971*. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Brasília, 1971. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L5692.htm>. Acesso em: 30 jan. 2010.
- _____. Presidência da República. Casa Civil. *Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006*. Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. Brasília, 2006. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Lei/L11274.htm>. Acesso em: 30 jan. 2010.
- _____. Presidência da República. Casa Civil. *Lei nº 11.769, de 18 de agosto de 2008*. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação, para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino da música na educação básica. Brasília, 2008. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11769.htm>. Acesso em: 30 jan. 2010.
- CASTRO, L. R. de. (Org.). *Infância e adolescência na cultura do consumo*. Rio de Janeiro: Nau, 1998.
- CIAVATTA, M. O conhecimento histórico e o problema teórico-metodológico das mediações. In: FRIGOTTO, G; CIAVATTA, M. (Org.). *Teoria e educação no labirinto do capital*. Petrópolis: Vozes, 2001. p. 121-144.
- ECO, H. *Apocalípticos e integrados*. São Paulo: Perspectiva, 1976.
- FRIGOTTO, G. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In: FAZENDA, I. *Metodologia da pesquisa educacional*. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2004. p. 71-90.
- FROTA, A. M. M. C. Diferentes concepções da infância e adolescência: a importância da historicidade para sua construção. *Estudos e Pesquisas em Psicologia*, Rio de Janeiro, ano 7, n. 1, p. 144-157, jan./jun. 2007.
- HENTSCHKE, L.; DEL BEN, L. Aula de música: do planejamento e avaliação à prática educativa. In: _____. (Org.). *Ensino de música: propostas para pensar e agir em sala de aula*. São Paulo: Moderna, 2003. p. 176-189.
- HOBSBAWM, E. *Era dos extremos: o breve século XX: 1914-1991*. Tradução de Marcos Santarrita. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.
- HUMMES, J. M. As funções do ensino de música na escola, sob a ótica da direção escolar: um estudo nas escolas de Montenegro. Dissertação (Mestrado em Educação Musical)—Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2004.
- MASSON, G. Materialismo histórico e dialético: uma discussão sobre as categorias centrais. *Práxis Educativa*, Ponta Grossa, v. 2, n. 2, p. 105-114, jul./dez. 2007.
- MERRIAM, A. *The anthropology of music*. Evanston: Northwestern University Press, 1964.
- PENNA, M. A dupla dimensão da política educacional e a música na escola: II – da legislação à prática escolar. In: _____. *Música(s) e seu ensino*. Porto Alegre: Sulina, 2008a. p. 138-157.
- _____. Caminhos para a conquista de espaços para a música na escola: uma discussão em aberto. *Revista da Abem*, n. 19. p. 57-64, mar. 2008b.
- LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.
- RICHARDSON, R. J. *Pesquisa social: métodos e técnicas*. 3. ed. São Paulo: Atlas, 2009.
- ROSSI, D. Atividades musicais extracurriculares e aulas de Artes nas escolas estaduais de ensino médio do município de Curitiba. Dissertação (Mestrado em Educação)—Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2006.
- SEBBEN, E. E. *Concepções e práticas de música na escola na visão de alunos de 8ª série do ensino fundamental: as contradições entre o legal e o real*. Dissertação (Mestrado em Educação)—Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2009.
- SUBTIL, M. J. A apropriação e fruição da música midiática por crianças de quarta série de ensino fundamental. Tese (Doutorado em Engenharia de Produção – Mídia e Conhecimento)—Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2003.
- _____. *Música midiática e o gosto musical das crianças*. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2006.
- _____. Educação e arte: dilemas da prática que a História pode explicar. *Práxis Educativa*, Ponta Grossa, v. 4, n. 2, p. 185-194, 2009.
- WAZLAWICK, P. et al. Significados e sentidos da música: uma breve “composição” a partir da psicologia histórico cultural. *Psicologia em Estudo*, Maringá, v. 12, n. 1, p. 105-113, jan./abr. 2007.

Recebido em 31/01/2010

Aprovado em 09/03/2010