

Aula de música e escola: concepções e expectativas de alunos do ensino médio sobre a aula de música da escola

Music education and school: the concepts and expectations from middle school students regarding music education in school

CRISTINA BERTONI DOS SANTOS* Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) ▶ kitibsantos@hotmail.com

resumo

Neste artigo apresento minha dissertação de mestrado que teve como objetivo compreender as relações que permeiam as concepções e expectativas de alunos do ensino médio a respeito da aula de música na escola. Trago uma revisão de literatura no sentido de conhecer estudos que tratam das diferentes concepções de juventude, das relações entre os jovens e a música, dos sentidos atribuídos pelos jovens à escola. A seguir, aponto os elementos elaborados por Bernard Charlot (2000) para “uma teoria da relação com o saber”. Na metodologia trago o método de grupo de discussão. As falas dos alunos são analisadas sob a perspectiva de Bernard Charlot no que diz respeito às relações de identidade, às relações sociais e às relações epistêmicas. A identificação e a distinção dessas relações me permitiram perceber que a música tem sentido para os alunos e que a aula de música na escola é reconhecida como um espaço/momento de aprendizagens específicas relacionadas à música, e contribui para aprendizagens que levam ao desenvolvimento do sujeito no sentido amplo.

PALAVRAS-CHAVE: educação musical escolar, música e ensino médio, jovens e música

abstract

In this article I present my dissertation for my masters degree. The objective of my work is to understand the relations that permeate the concepts and expectations from Middle School students regarding music education in school. I bring a revision of literature with the objective of knowing and understanding the different studies that deal with to the different conceptions of youth, the relationships between the young and music, and the meaning attributed by the young to the school. To follow, I point the elements elaborated by Bernard Charlot (2000) with respect to “a theory of the relation with knowing”. In the methodology I bring the method of group discussion. The responses given by the students are analyzed under the perspective of Bernard Charlot with respect to the relations of identity, the social relations and the epistemic relations. The identification and the distinction of these relations allowed me to perceive that music has meaning to the students and that music education in school is recognized as a space/moment of specific apprenticeships related to music, and contributes for apprenticeships that lead to the development of the individual in the ample sense.

KEYWORDS: music education in school, music and Middle School, youth and music

* Doutoranda em Música.

introdução

A tuo como professora de música do ensino médio desde 2002 em uma escola da rede estadual da cidade de Porto Alegre, o Colégio Estadual Júlio de Castilhos. Essa escola é frequentada por alunos de diferentes regiões da cidade com idades que variam entre os 14 e os 23 anos.

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

Essa é uma das falas desses alunos, dentre muitas outras que ocorrem no dia a dia da minha sala de aula. Sua fala me possibilitou concluir que ele tinha uma expectativa sobre o que poderia ocorrer na aula de música. Imaginei que nela estivessem implícitas as ideias do aluno sobre o espaço da sala de aula, sobre o tempo destinado à aula de música, sobre o professor e a intensidade da sua relação com a música, sobre as suas próprias relações com a música e sobre os fatores que envolvem a instituição escolar.

É nesse sentido que questiono como os alunos do ensino médio se relacionam com a aula de música, nos aspectos que envolvem seus conhecimentos de música, suas expectativas, os tipos de atividade que esperam realizar e os conhecimentos que buscam aprender.

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

Esses alunos têm em comum a condição de juventude, suas relações com a música e a situação de frequência no ensino médio. Assim, busquei saber, na literatura especializada, a respeito dos conceitos de juventude e de trabalhos que investigam os jovens e suas relações com a música, os jovens e os significados da escola.

juventude, música e escola

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

Os diversos autores pesquisados (Abramo, 2005; Freitas, 2005; Groppo, 2000; León, 2005) apontam que os termos utilizados para designar a fase que separa a infância da maturidade (fase adulta) são juventude, adolescência e puberdade. Juventude, segundo Groppo (2000), é um termo usado pela sociologia, quando trata do período que ocorre entre as funções sociais da infância e as funções sociais do adulto. Já o termo adolescência, ainda segundo Groppo (2000, p. 14), é um termo criado pela psicologia, pela psicanálise e pela pedagogia, que se refere “a mudanças na personalidade, na mente ou no comportamento do indivíduo que se torna adulto”.

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

Assim, quando penso no perfil do aluno que frequenta a escola, reconheço a diversidade seja nos aspectos social, de gênero, de idade, de etnias, de gostos, de opiniões e ideias.

As relações que os jovens estabelecem com a música têm sido amplamente investigadas por pesquisadores de diversas áreas. Na área da educação musical, trabalhos como os de Schmeling (2005), Arroyo (2005), Hentschke et al. (2001), Fialho (2004), Kleber (2008), Müller (2000), Silva (2004), Bozzetto (2008) e Lorenzi (2008) mostram que os processos de ensino e aprendizagem musical envolvem várias dimensões da vida dos alunos. Arroyo (2007), por sua vez, aponta a necessidade de transformação da escola no que diz respeito à articulação dos seus objetivos e ações a partir do jovem, abrangendo suas práticas cotidianas e socializadoras.

A escola tem sido um espaço contemplado por investigadores das diferentes áreas do conhecimento, e o olhar para os jovens tem sido a perspectiva pela qual realizam suas pesquisas.

Para Sposito (2002, p. 20), os pesquisadores da área de educação “voltaram-se, sobretudo, para a investigação de aspectos pedagógicos, revelando forte interesse no processo de aprendizagem”, com pouca ênfase no conhecimento da condição complexa dos jovens como sujeitos aos quais se destina a atividade educativa da escola.

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

Abrantes (2003, p. 119), sociólogo português, investigou os sentidos atribuídos pelos jovens à escola, questionando sobre “o que os jovens fazem na (da) escola” e “sobre o que a escola faz aos (dos) jovens”, considerando que ambas as questões, “num processo dialético, se constroem uma à outra e, por conseguinte, são analiticamente indissociáveis”. Desse modo, considero que o meio escolar seja um contexto social propício à atribuição de sentido para aprendizagem das diferentes figuras do aprender nas dimensões de identidade, social e epistêmica.

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

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

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

Penso que a percepção das relações nas diferentes dimensões seja fundamental no processo de ensino e aprendizagem, principalmente na escola, pois a teoria da relação com o saber considera que, para que a aprendizagem de conteúdos nomeados por Charlot como objetos-saberes, classificada como relação epistêmica, seja significativa para os alunos, é necessário que se percebam as relações de identidade e sociais.

o referencial teórico

Essas afirmações, retiradas dos elementos elaborados para a abordagem da relação com o saber de Bernard Charlot (2000) estão, a meu ver, diretamente vinculadas com ações, tomadas de decisões e relações que se estabelecem com a escola para além da sala de aula e do ensino da música, ou seja, o ensino e a aprendizagem da música e/ou de qualquer outra disciplina na escola requerem diferentes tipos de relações com o saber, entre elas a relação epistêmica, a relação de identidade e a relação social.

A seguir apresento a análise das relações apontadas.

A relação epistêmica

Objetivação-denominação é o que Charlot (2000, p. 69) chama de processo epistêmico, que se constitui em um saber-objeto e um sujeito consciente de ter-se apropriado de tal saber: “O saber aparece então como existente em si mesmo, em um universo de saberes distinto do mundo da ação, das percepções, das emoções.” Nesse caso, o objeto-saber é o saber.

Aprender, segundo o autor, é dominar uma relação na qual o produto não é autônomo, separado da relação em situação. Para Charlot (2000, p. 72), “toda a relação com o saber, enquanto relação de um sujeito com o seu mundo, é uma forma de apropriação do mundo: toda a relação com o saber apresenta uma dimensão epistêmica”.

A relação de identidade

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

Nesse sentido, o sujeito se reconhece como parte desse mundo, que é preexistente, e esse reconhecimento é resultado de um processo que envolveu a relação com o outro. A relação com o saber envolve a relação com o mundo, consigo e com o outro. Assim, as relações são dependentes uma da outra, ou seja, se o sujeito não estabelece uma relação com outro, com o mundo, não há relação com o saber.

A relação social

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

O sujeito tem uma identidade e é também um ser social e estes são aspectos inseparáveis. A dimensão epistêmica está relacionada às outras na medida em que as preferências do sujeito, por determinada figura do aprender, correspondem à sua identidade social.

Para que se compreenda melhor a relação da teoria com o que apresentarei a seguir julgo importante explicar o que Charlot define como figuras do aprender.

Figuras do aprender

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

- Objetos – cujo uso deve ser aprendido: escova de dentes, cordões de sapato, máquina fotográfica, computador, etc.
- Atividades – a serem dominadas, tais como ler, nadar, desmontar um motor, etc.
- Dispositivos relacionais – formas relacionais das quais se deve apropriar, como agradecer, se relacionar, etc.

Segundo Charlot (2000, p. 66), ante essas figuras do aprender, “o indivíduo que aprende não faz a mesma coisa; o aprendizado não passa pelos mesmos processos”. Nesse sentido, trata-se de compreender que aprender será exercer uma determinada atividade. Para o autor, “analisar esse ponto é trabalhar a relação com o saber enquanto relação epistêmica” (Charlot, 2000, p. 76).

A metodologia escolhida para a realização desta pesquisa foi a de grupos de discussão.

a metodologia

Para Flick (2004, p. 126), “as discussões em grupo correspondem à maneira pela qual as opiniões são geradas, expressadas e cambiadas na vida cotidiana”. Ao entrevistar, ao mesmo tempo, indivíduos diferentes, determinados aspectos relevantes poderão surgir por conta da especificidade da dinâmica de grupo. Para o autor, tal especificidade “transforma-se em uma ferramenta que reconstrói opiniões individuais de forma mais adequada” (Flick, 2004, p. 126).

Os jovens na escola convivem em grupo, seja nos espaços específicos de ensino e de aprendizagem, como as salas de aula, os laboratórios e as bibliotecas, seja nos demais espaços escolares, como o pátio ou os corredores. Por meio dos grupos, formam opiniões, estruturam pensamentos e trocam ideias. Flick (2004, p. 130) aponta para o fato de que “as discussões em grupo podem revelar como as opiniões são geradas e, sobretudo, alteradas, defendidas e suprimidas no intercâmbio social” e, ainda, que “a coleta de dados verbais pode ser ainda mais contextualizada nas discussões em grupo”.

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

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

Os alunos que participaram das discussões estavam no início do ano letivo, frequentavam as aulas de música e estavam em um processo de adaptação à escola e à aula. Para as discussões foram formados quatro grupos. Cada grupo realizou duas discussões que duraram cerca de 30 minutos cada e a faixa etária de abrangência dos 31 participantes ficou entre os 13 anos e os 18 anos de idade.

Apresento a seguir parte da análise dos dados da pesquisa.

a música e as figuras do aprender – “de tudo um pouco”

As aprendizagens em música são apontadas em diferentes momentos das discussões e aparecem sob a forma de diferentes figuras do aprender, tais como objetos-saberes, objetos cujo uso deve ser aprendido, atividades e dispositivos relacionais. Essas figuras do aprender se inscrevem a partir da relação prática com a música. Os dados indicam relações com a música que partem de suas vivências, de suas identificações com o que aprendem de música e com o que serve de referências para novos aprendizados.

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

Objetos-saberes

Ao falar a respeito do que sabem de música, os alunos apontam alguns elementos da música (objetos-saberes), tais como “notas”, “compasso”, “letras” de músicas, que fazem parte de um conjunto de aprendizados que se espera da escola e que levam a processos de objetivação-denominação.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Ao falarem do que para eles é saber música, os alunos se distanciam e indicam o que não sabem, demonstrando, muitas vezes, conhecer os termos específicos utilizados na área. Ao

apontar o que se pode aprender em música os alunos indicam uma série de conteúdos que se inscrevem na figura do aprender inventariada como objetos-saberes:

Jezebel – O ritmo.

Daniela – A batida.

Donga – Os tempos.

Lenon – Tocar.

Alex – As notas.

Jade – Cifras.

Alex – Melodia. (Grupo 1).

Pablo – Saber que cada letra do alfabeto até a letra G são representados por notas, por exemplo: lá é A, si é B, e assim por diante.

Gabriel – Conhecer a letra das músicas.

Pablo – Teoria.

Lelo – Sons.

Pablo – Notas, cifras.

Davi – O tempo da música. (Grupo 2).

Dino – Ah, na música tu pode aprender as notas.

Luciano – As notas, compassos, cifras.

Dino – Melodias.

Donga – Quando conhece bem as notas. (Grupo 4).

Objetos cujo uso deve ser aprendido

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

Yago – Eu sei tocar violão e guitarra, só isso.

Guida – Um pouco de cada coisa, mas mais o teclado, eu acho. (Grupo 1).

Roberto – Eu sei tocar guitarra.

Euclides – Eu toco bateria.

Davi – Eu toco pandeiro.

Lelo – Tá, eu sei tocar um pouco de cavaco, sora. (Grupo 2).

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

Gabriel – Aprende vários instrumentos.

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

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

Rude – Aprende a tocar instrumentos. (Grupo 4).

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

Dino – Se sente bem.

Luciano – Tocando uma música que tu goste.

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

Pesquisadora – Tu te sente melhor do que só ouvindo?

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

João – É verdade.

Pesquisadora – O que tu sente quando tu toca?

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

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

Atividades

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

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

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

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

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

Daniela – Aprender a ouvir música, assim, de outra maneira, de outro jeito.
 Pesquisadora – Qual seria esse jeito?
 João – Entendendo mais.
 Donga – Não, sabendo os instrumentos que eles estão tocando, assim, não adianta tu escutar só a voz do cara, assim, ah, se tá tocando um baixo.
 Dino – Saber o que que eles tão fazendo. (Grupo 4).

Processos de ensino e aprendizagem em música: “Assim, tentar fazer ele ir evoluindo aos poucos”

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

Joca – Não adianta tu ensinar a pessoa todo mal lá. Tipo, um amigo meu, que ele não toca, digamos que nada, assim, e tá tentando ensinar uma guria e ele, tocando errado, ainda. (Grupo 3).
 Gabriel – Sim, eu penso assim: eu gosto de ensinar bastante coisas, coisas que eu sei, de uma maneira bem fácil e vendo que ela [a pessoa] tá entendendo e sem fantasmas, assim, bem claro e bem leve.

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

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

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

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

Lenon – Assim, como o Alex explicou, né, uma [música] boa que dê pra tocar todos os acordes. Lenon – Legião Urbana é uma música fácil de aprender a tocar.

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

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

Pesquisadora – Ela é simples por quê?

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

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

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

Gabriel – Ele se focou mais na letra do que nos instrumentos. (Grupo 3).

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

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

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

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

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

Ao falar sobre essas formas de ensinar, os alunos indicam perceber que as aprendizagens de música envolvem abordagens referentes à atividade no que diz respeito ao uso do objeto (instrumento). Essas abordagens requerem relações que permitem a percepção do que se aprende por meio de movimentos específicos de manipulação e de observação.

Roberto – Ah, se eu fosse ensinar algum instrumento, eu faria que nem ele falou, assim: eu pegaria, botaria o dedo na pessoa, e mostraria: “Ó, é assim, assim.” Explicar bem detalhadamente, assim. Ou então, eu ia pegar: “Ah, vê eu tocando, presta atenção na passada, aqui, dos meus dedos.”

Gabriel – Eu acho que seria legal tu pegar a mão dele, ali, e colocar, entendeu? Deixar ele aprender, ele fazendo, ele pensando e vendo que pode ser fácil. (Grupo 2).

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

Daniela – No começo, como foi pra mim, eu ensinaria como eu comecei. (Grupo 1).

Lauro – Bah, com a matéria. Nós não temos o conhecimento ainda, né, sora, tipo, um exemplo: nós íamos dar a matéria, tudo e tal, mas não assim, de modo negativo. (Grupo 2).

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

Márcio – No caso do *rap*, é assim, não tem como pegar e ensinar o cara. Ah, tu dá uma palavra pra compor, sabe? Tu tem que acostumar, o cara vai ouvindo esse tal tipo de música, assim, pro cara refletir ouvindo, daí o cara, a partir dali, vai criando a situação, vai criando.

Joca – Mas *rap* é aquela coisa que vem de si mesmo, assim, aprender o *rap*.

Pedro – Sim, se tu ouve bastante *rap*, a tendência é o cara saber rimar bem também.

Márcio – Aos poucos, sem querer, tu vai acabar, só assim tu vai acabar falando, aí tu consegue fazer, assim, sem querer. (Grupo 3).

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

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

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

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

A aula de música da escola e as expectativas: “É, eu pensava que flauta era só soprar”

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

Lauro – Até flauta, sora, só que a gente nem pensava.

Márcia – Nem pensava aprender a coisa, muito bom. (Grupo 2).

Luis – É, eu pensava que flauta era só soprar.

Pedro – Soprar e mexer os dedos.

Gabriel – Que cada buraquinho é uma nota.

Pedro – Que nem piano, se sair apertando qualquer coisa, não vai sair alguma coisa.

Joca – Que nem aquela tecla, que tu tava dizendo, assim, que tem segurar com a mão esquerda e depois com direita, em certos casos, senão não sai direito, algo assim.

Robi – Eu nunca tive ideia de tocar, até gostei de tocar. Vou até comprar uma flauta.

Márcio – Que nem a gente, na outra aula, a gente tinha ensaio do, como é que é? Com o ar, ter a voz assim. (Grupo 3).

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

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

Joca – Tipo, era, não sei explicar o processo. Tipo, a gente tava conversando, a gente ficava tocando violão, assim, de outras bandas e de repente surgiu meio que uma ideia de fazer uma história, assim, sabe? Daí, dessas histórias, a gente começou a fazer a música, aí começou a falar palavras e assim foi.

Pedro – A parte que eu gosto da aula de música é de falar sobre a banda.

Pedro – Sim, quando vão apresentar, daí a gente começa a falar sobre as bandas.

Luis – Eu acho que, assim, tu aprende melhor, tu se solta, que nem, bah, lá dentro, na turma, né, tem que ficar quietinho, qualquer coisinha já te xingam.

Márcio – Dialoga mais, né? Todo mundo divide as opiniões.

Márcio – Se tu gostar, se interessar pelo instrumento, tu até tenta encaixar ele, tipo, assim, no teu estilo. (Grupo 3).

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

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

Denis – Eu aprendi a tocar, sora.

Lenon – Ó, sora, umas duas aulas nos tivemos pra aprender ela [a música] porque ele estava no teclado, tava na flauta, até que aprendeu rapidinho.

Denis – Ficou legal.

Lenon – Ficou uma mistura, né? Ficou uns tocando flauta, outro bateria, ficou uma mistura, mas se fosse uma coisa mais planejada.

Daniela – Organizada.

Daniela – Eu achei que ficou legal, sabe? (Grupo 1).

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

Gabriel – Precisamos de tempo.

Lauro – Claro, precisa tempo.

Gabriel – Mais tempo pra...

Lelo – Treinar.

Gabriel – Podia pegar uma música mais popular, pelo menos do que eu tenho ouvido ela. (Grupo 2).

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

Ao falar a respeito do que aprenderam e dos processos que envolveram as formas de organizar as atividades e os elementos da música, os alunos demonstram que estão em processo de aprendizagem de música e indicam o desejo de que esse processo os leve a resultados específicos.

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

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

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

Daniela – Mas não ser aquela coisa muito barulhenta. Tipo assim, enquanto uns estão mexendo no som, no tocar a bateria, não sei, os outros vão fazendo a voz, provocando a música, pra não ficar aquela barulheira, não ficar aqueles dois grupos fazendo barulho. (Grupo 4).

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

Denis – Mais aula prática.

Alex – Aula mais variada.

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

Alex – Ensinar a cantar também.

Jade – Cantar, não.

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

Alex – Eu queria tocar guitarra.

Jade – Eu queria aprender a tocar violão.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Lauro – Ah, porque tá gente numa roda de pagode, um negócio assim, o cara, né? (Grupo 2).

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

conclusão

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

As relações com a música na escola, ou fora dela, permitem aos alunos nomear os conteúdos de música que sabem e os que não sabem. Quando falam do que sabem, os alunos indicam basicamente atividades como tocar um instrumento e ouvir música, e isso aparece também nas falas que indicam práticas e vivências. Ao identificarem o que é saber música, os alunos indicam conteúdos que conhecem, nomeiam, mas que não sabem. Nesse aspecto, os alunos denotam que para se saber música é necessário algo mais: saber ouvir de modo diferente, saber interpretar (a partir das aprendizagens de dispositivos relacionais), saber tocar bem, saber todos os ritmos, entrar em sintonia.

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

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

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

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

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

Ao constatar, pelas falas dos alunos, a partir de suas relações sociais, de identidade e epistêmicas, que a aula de música é um espaço de aprendizagens em música e que nela podem acontecer aprendizagens diferentes daquelas dos seus cotidianos, confirmo minha hipótese de que a música na escola tem um papel específico, que envolve a aprendizagem de conteúdos específicos.

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

referências

- ABRANTES, P. *Os sentidos da escola: identidades juvenis e dinâmicas de escolaridade*. Oeiras: Celta Editora, 2003.
- ABRAMO, H. W. O uso das noções de adolescência e juventude no contexto brasileiro. In: FREITAS, M. V. de (Org.). *Juventude e adolescência no Brasil: referências conceituais*. São Paulo: Ação Educativa, 2005. p. 12-35.
- ARROYO, M. Adolescentes e a música popular: qual modelo de escola abrigaria essa relação de conhecimento e autoconhecimento? In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 14., 2005, Belo Horizonte. *Anais...* Belo Horizonte: Abem, 2005. p. 1-7. 1 CD-ROM.
- _____. Escola, juventude e música: tensões possibilidades e paradoxos. *Em Pauta*, v. 18, n. 30, p. 5-39, jun. 2007.
- BOZZETTO, A. Música, celular e juventude na perspectiva do educador musical: um estudo a partir da mídia impressa. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 17., 2008, São Paulo. *Anais...* São Paulo: Abem, 2008. p. 1-7. 1 CD-ROM.
- CHARLOT, B. *Da relação com o saber: elementos para uma teoria*. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- FIALHO, V. M. O rap na vida dos rappers – “eu carrego o rap como a minha vida, sem ele eu acho que não vivo”. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 13., 2004, Rio de Janeiro. *Anais...* Rio de Janeiro: Abem, 2004. p. 1068-1073. 1 CD-ROM.
- FLICK, U. *Uma introdução à pesquisa qualitativa*. Porto Alegre: Bookman, 2004.
- FREITAS, M. V. de (Org.). *Juventude e adolescência no Brasil: referências conceituais*. São Paulo: Ação Educativa, 2005.
- GROPPO, L. A. *Juventude: ensaios sobre sociologia e história das juventudes modernas*. Rio de Janeiro: Difel, 2000.
- HENTSCHKE, L. et al. Inter-relação das atividades de composição, execução e apreciação musical: estudo de caso com banda de adolescentes In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 10., 2001, Uberlândia. *Anais...* Uberlândia: Abem, 2001. p. 142-148. 1 CD-ROM.
- KLEBER, M. Projetos sociais e educação musical. In: SOUZA, J. (Org.). *Aprender e ensinar música no cotidiano*. Porto Alegre: Sulina, 2008. p. 213-235.
- LORENZI, G. Educação musical e o uso da tecnologia: adolescentes gravando as próprias músicas. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 17., 2008, São Paulo. *Anais...* São Paulo: Abem, 2008. 1 CD-ROM.
- LEÓN, O. D. Adolescência e juventude: das noções às abordagens. In: FREITAS, M. V. de (Org.). *Juventude e adolescência no Brasil: referências conceituais*. São Paulo: Ação Educativa, 2005. p. 9-18.
- MÜLLER, V. B. “A música é, bem dizê, a vida da gente”: um estudo com crianças e adolescentes em situação de rua na Escola Municipal de Porto Alegre – EPA. Dissertação (Mestrado em Música)–Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2000.
- PAIS, J. M. *Culturas juvenis*. Lisboa: Imprensa Nacional-Casa da Moeda, 1993.
- SCHMELING, A. Cantar com as mídias eletrônicas: um estudo de caso com jovens. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 14., 2005, Belo Horizonte. *Anais...* Belo Horizonte: Abem, 2005. p. 1-7. 1 CD-ROM.
- SILVA, H. L. da. Cultura dos fãs e música da mídia: uma questão de gênero? In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 13., 2004, Rio de Janeiro. *Anais...* Rio de Janeiro, Abem, 2004. p. 420-425. 1 CD-ROM.
- SPOSITO, M. P. (Coord.) *Juventude e escolarização (1980-1998)*. Brasília: Mec/Inep/Comped, 2002. (Série Estado do Conhecimento).
- WELLER, W. Grupos de discussão na pesquisa com adolescentes e jovens: aportes teóricos-metodológicos e análise de uma experiência com o método. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 32, n. 2, p. 241-260, maio/ago. 2006.

Recebido em
01/12/2011

Aprovado em
02/02/2012