

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

A AULA DE MÚSICA E OS TEMPOS DOS/AS ADOLESCENTES:
Percepções de alunos/as dos anos finais do ensino fundamental de
uma escola estadual do Rio Grande do Sul

Aline Pereira Oliveira da Rosa

PORTO ALEGRE
2019

ALINE PEREIRA OLIVEIRA DA ROSA

A AULA DE MÚSICA E OS TEMPOS DOS/AS ADOLESCENTES:
Percepções de alunos/as dos anos finais do ensino fundamental de
uma escola estadual do Rio Grande do Sul

Dissertação de mestrado apresentada ao
Programa de Pós-Graduação em Música do
Instituto de Artes da Universidade Federal
do Rio Grande do Sul como requisito parcial
para obtenção do título de Mestre em
Música.

Área de Concentração Educação Musical.

Orientadora: Profa. Dra. Luciana Del-Ben

PORTO ALEGRE
2019

CIP - Catalogação na Publicação

Rosa, Aline Pereira Oliveira da
A AULA DE MÚSICA E OS TEMPOS DOS/AS ADOLESCENTES:
Percepções de alunos/as dos anos finais do ensino
fundamental de uma escola estadual do Rio Grande do
Sul / Aline Pereira Oliveira da Rosa. -- 2019.
114 f.
Orientador: Luciana Marta Del Ben.

Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal do
Rio Grande do Sul, Instituto de Artes, Programa de
Pós-Graduação em Música, Porto Alegre, BR-RS, 2019.

1. Educação musical escolar. 2. Anos finais do
ensino fundamental. 3. Percepções de alunos/as sobre a
aula de música. 4. Adolescência(s) e aula de música na
escola. 5. Tempos dos/as adolescentes. I. Del Ben,
Luciana Marta, orient. II. Título.

AGRADECIMENTOS

A Deus, por estar comigo todo o tempo, me dando forças a cada dificuldade.
À Universidade Federal do Rio Grande do Sul, por me proporcionar uma formação de qualidade e gratuita.
Aos/Às professores/as do Programa de Pós-Graduação em Música da UFRGS, em especial, às professoras Luciana Del-Ben e Jusamara Souza, pelas contribuições valiosas e pelos ensinamentos.
À professora Nise Franklin, pelo incentivo.
À professora Kiti Santos, por me mostrar, desde a graduação, o caminho que eu queria seguir.
À Gabí, à Mari, ao Rodrigo, ao Cezar e ao Paulinho, pelos momentos de aprendizagem compartilhados.
Ao grupo de pesquisa Música e Escola, por ser espaço para discussão e engajamento para com a música na escola.
À Maira, à Carol, à Joana, ao Hermeto, à Elaine, ao Ezequiel, à Aline, à Áudrea, pelo apoio e contribuições para as minhas reflexões.
À Rosemeri, minha sogra, pela ajuda nos momentos em que mais precisei e pelo ombro amigo.
À Léia, minha dinda, pela ajuda com as crianças e pelo carinho.
À Marlene e ao Flávio, meus pais, pelo carinho, incentivo, apoio e por terem me proporcionado ser quem eu sou, sendo exemplos de trabalho, de doação e de amor.
Aos/Às meus/as alunos/as, por serem inspiração a cada aula.
À Luciana Del-Ben, minha orientadora, pela dedicação na condução deste trabalho, me incentivando na pesquisa e me ensinando, ainda mais, o respeito e o amor pela escola e pelos/as alunos/as.
Ao Jorge, meu marido, por me incentivar e não deixar desanimar frente às batalhas travadas nesse tempo de mestrado, por me escutar, por refletir comigo, por me entender e por ser meu companheiro de todas as horas.
Ao Miguel e ao Pedro, meus filhos, pela paciência e coragem que tiveram em dividir a atenção da mamãe com os afazeres do mestrado. A vocês, todo o meu amor.

Aos/Às alunos/as que fizeram e farão parte do meu tempo de professora.

RESUMO

Esta pesquisa tem como objetivo geral compreender como alunos/as dos anos finais do ensino fundamental percebem a aula de música como componente curricular. Os objetivos específicos buscam examinar como os/as alunos/as se relacionam com música dentro e fora da escola e os sentidos atribuídos às suas relações; analisar como os/as alunos/as percebem a escola e a aula de música e a importância que a elas atribuem; identificar as expectativas dos/as alunos/as com relação à escola e à aula de música; e identificar o que os alunos percebem que aprendem na escola e na aula de música e a importância atribuída a essas aprendizagens. A moldura teórica desse estudo se configura a partir de um conjunto de proposições sobre o tempo: o tempo dos sujeitos, o tempo dos sujeitos com música e o tempo dos sujeitos com música na escola. A metodologia escolhida é o grupo de discussão, no qual método e técnica de pesquisa coincidem. Foram realizados quatro grupos de discussão, cada qual com dez alunos de cada ano escolar dos anos finais do ensino fundamental de uma escola da rede estadual de educação do Rio Grande do Sul. Os resultados são apresentados a partir de três macrocategorias: sobre os/as alunos/as e a música; sobre os/as alunos/as e a escola; sobre os/as alunos/as e a aula de música. As percepções dos/as alunos/as conduzem ao entendimento de que há uma ambivalência na maneira como os/as alunos/as percebem os tempos escolares e o seu tempo presente. Nos tempos escolares considerados mais importantes pelos/as alunos/as, seu tempo presente parece não ser respeitado. O tempo da aula de música, por sua vez, parece respeitar o tempo desses sujeitos, pois rompe com uma lógica naturalizada com relação aos tempos escolares, de uma rotina firmada pela escrita e pelo desenvolvimento de um vir a ser. A *música* está no presente dos/as alunos/as nos mais diversos momentos, incluindo o tempo da aula de música na escola, e suas relações com música são significativas. A *escola* parece relacionada, quase sempre, com o futuro dos/as alunos/as, se distanciando, muitas vezes, daquilo que eles/as vivenciam e necessitam no hoje. A *aula de música* parece contribuir para seu presente; é um tempo, dentro dos tempos escolares, que acolhe o tempo do/a aluno/a. Ao indicarem sentidos da aula de música e da escola, os resultados deste trabalho têm potencial para subsidiar o desenvolvimento de propostas de ensino de música nos anos finais do ensino fundamental e reflexões sobre como tornar a escola um lugar mais significativo para os/as alunos/as dos anos finais do ensino fundamental.

Palavras-chave: educação musical escolar, anos finais do ensino fundamental, percepções de alunos/as sobre a aula de música.

ABSTRACT

This research aimed to understand how students of the final years of fundamental school perceive the music class as a curricular component. The specific objectives sought to examine how students relate to music in and out of school and the meanings attributed to their relationships; to analyze how students perceive the school and the music class and the importance they attach to them; to identify students' expectations regarding school and music class; and to identify what students perceive they learn in school and music class and the importance attached to these learnings. The theoretical framework of this study is based on a set of propositions about time: the time of the subjects, the time of the subjects with music and the time of the subjects with music at school. The methodology chosen to carry out the research was the discussion group, in which the method and technique coincide. Four discussion groups were held, each with ten students from each school year of the final years of fundamental school of the state school system of Rio Grande do Sul, Brazil. Results are presented from three macro categories: about the students and the music; about the students and the school; about the students and the music class. The students' perceptions lead to the understanding that there is an ambivalence in the way they perceive school times and their present time. In the school times considered most important by students, their present seems to be disregarded. The time of the music class, in turn, seems to respect the time of these subjects, because it breaks with a naturalized logic in relation to school times, a routine established by writing and the development of a feeling of becoming. Music is in the students' present time at various moments, including the time of the music class at school, and their relationships with music are significant. The school seems almost always related to the future of students, often moving away from what they experience and need today. The school music class seems to contribute to the students' present time; it is a time, within school times, that welcomes the student's time. By indicating meanings about the school music class and the school, the results of this work have the potential to support the development of music teaching proposals in the final years of fundamental school as well as reflections on how to make the school a more meaningful place for students.

Keywords: school music education, final years of fundamental education, students' perceptions about music classes.

SUMÁRIO

RESUMO.....	6
ABSTRACT.....	7
INTRODUÇÃO	10
1 TEMPOS DOS/AS ALUNOS/AS DOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: MÚSICA NA(S) ADOLESCÊNCIA(S) E NA ESCOLA	17
1.1 O tempo dos sujeitos	17
1.2 Os tempos dos sujeitos com música	19
1.3 Os tempos dos sujeitos com música na escola	23
1.3.1 Tempos escolares	23
1.3.2 O tempo dos anos finais do ensino fundamental	27
1.3.3 Os tempos na aula de música	30
2 METODOLOGIA	35
2.1 Os participantes da pesquisa	35
2.2 Grupos de discussão.....	35
2.3 Procedimentos de coleta de dados	37
2.4 Procedimentos de análise de dados	39
3 PERCEPÇÕES SOBRE MÚSICA, ESCOLA E AULA DE MÚSICA	41
3.1 Contextualizando a escola e a aula de música.....	41
3.1.1 Sobre a escola.....	41
3.1.2 Sobre a aula de música na escola.....	42
3.2 Sobre os/as alunos/as e a música	44
3.2.1 Relações com música fora da escola	44
3.2.2 Relações com música na escola	48
3.2.3 Sentidos das relações com música	50
3.3 Sobre os/as alunos/as e a escola	57
3.3.1 Finalidades da escola	57

3.3.2 Expectativas sobre a escola	59
3.3.3 Aprendizagens na escola.....	66
3.4 Sobre os/as alunos/as e a aula de música.....	74
3.4.1 Percepções sobre a aula de música.....	74
3.4.2 Expectativas sobre a aula de música	82
3.4.3 Aprendizagens da aula de música.....	86
3.4.4 Especificidades da aula de música.....	90
CONSIDERAÇÕES FINAIS	96
REFERÊNCIAS.....	105
APÊNDICES.....	111
Apêndice A.....	112
Apêndice B.....	113

INTRODUÇÃO

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

Essa foi a fala de um aluno de 9º ano do ensino fundamental em uma das primeiras aulas de música na/da escola em que atuo¹. Essa fala, carregada de concepções, me fez refletir sobre o que aqueles/as alunos/as pensavam sobre a aula de música, quais eram suas expectativas, qual era o meu papel na escola como professora de música e o quanto a aula influenciava a vida dos/as alunos/as. Não vou negar que me senti desvalorizada vendo minha área de formação sendo desconsiderada naquele depoimento e ouvindo daquele aluno que a aula de música nada significava para ele. Entretanto, naquele momento, pensei mais nele do que em mim e na minha área de formação. Junto de sua preocupação com o fato de que poderia apanhar se fosse reprovado em algum dos componentes curriculares, vieram suas angústias, seus juízos, suas concepções. Diante disso, fui tomada por uma profunda emoção e não contive o choro frente à turma, enquanto pensava naquele aluno, em mim e no meu papel como sua professora. Foi quando ele, para a minha surpresa, também emocionado, veio até mim e me abraçou, pedindo desculpas pelo que havia falado. Disse que apenas havia se expressado mal, que seu pensamento não condizia com aquilo que ele havia dito e que a música tinha, sim, significado para ele.

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

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

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

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

Considerando que os/as alunos/as dessas instituições não tinham familiaridade com o ensino de música e que ainda precisavam construir sua relação com a aula de música na escola, passei a refletir sobre a relevância de conhecer o que o/a aluno/a pensa sobre e espera da inserção da música como componente curricular, tendo em vista considerar o/a aluno/a no processo de construção de propostas e práticas de ensino de música, levando em conta o que pesquisas da área de educação musical já constataram: para planejar e desenvolver o ensino é necessário considerar o contexto em que a aula de música está inserida (ver, por exemplo, GAULKE, 2013; NOGUEIRA, 2014; PUERARI, 2009).

Nesse sentido, considero importante entender como a música vem participando dos currículos escolares no contexto das escolas estaduais do Rio Grande do Sul. Ao buscar informações na literatura sobre como o ensino de música tem sido organizado na rede estadual de educação desse estado,

encontrei poucos dados. Há estudos que apontam para uma presença difusa da música nos currículos. Em 2005, em pesquisa realizada em escolas da rede estadual da cidade de Porto Alegre, Del Ben (2005) aponta para a presença da música nas escolas, identificando práticas dentro e fora do currículo, sendo o contexto extracurricular o de maior porcentagem de realização das atividades. Mesmo assim, os dados indicam precariedade na formação dos professores e nos recursos para a realização das práticas educativo-musicais, limitando os tipos de atividades a serem desenvolvidas em cada escola. A autora identifica ainda que a prática polivalente no ensino de artes parecia se manter nas escolas. Com isso, sinaliza a necessidade de abertura de concurso para professores de música para qualificar o ensino de música nas escolas da rede estadual de educação (DEL BEN, 2005, p. 86).

Em 2007, em sua dissertação de mestrado, Hirsch (2007) faz mapeamento, semelhante ao realizado por Del Ben (2005), em escolas estaduais da região sul do Rio Grande do Sul pertencentes à 5ª Coordenadoria Regional de Educação (CRE) e seus resultados se assemelham aos de Del Ben (2005) em muitos aspectos. É no contexto extracurricular que se desenvolve a maioria das atividades musicais, sendo estas realizadas esporadicamente no currículo. A maioria dos professores participantes da pesquisa não tinha formação específica em música. O estudo de Hirsch (2007) identifica também a polivalência nas práticas dos professores e grande diversidade de práticas realizadas, assim como identificado por Del Ben (2005), e atribui esses fatores à oscilação da presença da música na formação escolar. A autora sinaliza ainda carências de formação dos professores e de recursos materiais e financeiros para o desenvolvimento das atividades musicais, além da escassez de cursos de formação continuada na área de música oferecidos e apoiados pela rede estadual.

A situação parece não mudar muito nos anos seguintes. Wolffenbüttel e Ertel (2012) investigaram as configurações da música nas escolas públicas estaduais do Rio Grande do Sul e constataram que, mesmo após a aprovação da Lei n. 11.769/08, que tornou a música conteúdo obrigatório nas escolas de educação básica, a inserção da música no currículo das escolas estaduais do Rio Grande do Sul ainda não era efetiva. Dos professores que trabalhavam com música, um número pouco expressivo tinha formação específica, considerando

que, em apenas aproximadamente 6% das escolas a música integrava o currículo. Além disso, problemas constatados referentes à escassez de instrumentos musicais e espaço adequado demonstravam o despreparo de algumas escolas para o trabalho musical. Segundo as autoras,

A análise dos dados revela muito a ser feito quanto à música nas escolas. Se for levado em consideração que existem 2.589 escolas em todo o estado e, até o momento, há 141 professores formados em música, e destes, 100 estão atuando, entende-se que a inserção da música nas escolas deverá ser planejada com muito cuidado. (WOLFFENBÜTTEL; ERTEL, 2012, p. 217).

Os dados expostos nos estudos realizados por Del Ben (2005), Hirsch (2007) e Wolffenbüttel e Ertel (2012) sinalizam que a área de música tem enfrentado dificuldades que intervêm na construção de sua trajetória como componente do currículo da educação básica das escolas estaduais do Rio Grande do Sul. Entretanto, esforços são identificados no sentido de transformar a realidade identificada pelos estudos. A criação do Grupo Técnico (GT) Música na Escola, em 2010, uniu professores de música, músicos e membros do poder público na busca de efetivar a implementação da Lei n. 11.769/08 – então vigente – no estado, com qualidade. Com as ações realizadas pelo GT, o governo estadual assume, em evento realizado em 2010, compromisso com a educação musical nas escolas para os quatro anos seguintes (SOUZA, 2011, p. 157). Após muitos anos em que prevaleceram as práticas polivalentes de ensino na área de artes nas escolas estaduais do Rio Grande do Sul, como constatado nas pesquisas antes relatadas, em 2011, como decorrência da Lei n. 11.769/2008, é realizado concurso pela Secretaria Estadual de Educação do estado, por meio do qual puderam ingressar nas escolas professores/as com formação específica nas áreas de artes, incluindo música, para atuarem na educação básica.

As diretrizes e referenciais curriculares que se tem nos últimos anos no Rio Grande do Sul, entretanto, não garantem a presença da música nos currículos, já que, após a aprovação da Lei n. 11.769/08, que instituiu a obrigatoriedade da música como conteúdo obrigatório, mas não exclusivo da educação básica, e, posteriormente, da Lei n. 13.278/16, que substituiu a Lei n. 11.769 e instituiu a obrigatoriedade do ensino das diferentes linguagens artísticas

no componente curricular, foram distintas as propostas lançadas por cada governo para a educação, incluindo a educação musical.

Em 2009 era o projeto Lições do Rio Grande que definia diretrizes para o trabalho dos/as professores/as, no qual estavam incluídas diretrizes para o trabalho com música no componente curricular artes nas séries finais do ensino fundamental e no ensino médio. No ano seguinte, com a mudança de governo, surgiu a proposta do ensino médio politécnico, que visava a propiciar ao/à estudante maior aproximação com o mundo do trabalho. Nessa nova proposta não estava indicado para o/a professor/a o tempo-espço da formação dos/as estudantes em que a música estaria presente. Em 2014, com nova mudança de governo, novas alterações envolvendo os referenciais curriculares acontecem, fazendo com que novas diretrizes sejam elaboradas, sendo a música prevista somente nos primeiros três anos do ensino fundamental, ficando, nos anos seguintes da formação dos/as estudantes, a cargo de cada escola, conforme contexto e demandas. A partir da Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017), o estado do Rio Grande do Sul elabora em 2018 o Referencial Curricular Gaúcho, no qual as linguagens da arte interligadas devem ser contempladas durante o ensino fundamental. O referencial sugere a atuação do/a professor/a em todas as linguagens artísticas.

Os dados aqui apresentados indicam que as escolas em que trabalhei não são casos isolados em se tratando da presença da música no currículo escolar, já que toda a rede estadual de educação do Rio Grande do Sul vem passando por mudanças com relação à música na escola. Desse processo participam todos os sujeitos das escolas, entre eles, os/as alunos/as, que são levados a vivenciar as novas práticas que passam a fazer parte dos currículos escolares. O contexto mencionado nas pesquisas inclui os/as alunos/as, entretanto, o foco das investigações citadas foram os/as professores/as e suas perspectivas, o que ainda parece ser uma tendência dominante quando se trata de educação musical escolar.

Conforme constatado por Del-Ben (2013), em análise de publicações da Revista da Abem (Associação Brasileira de Educação Musical), a perspectiva dos alunos tem sido pouco expressiva nas pesquisas que focalizam a educação musical escolar. Segundo a autora, “[...] a educação musical escolar tem sido investigada principalmente a partir da perspectiva dos saberes escolares e dos

professores [...]” (DEL-BEN, 2013, p. 41), o que sinaliza a necessidade de mais estudos que abordem a perspectiva dos/as estudantes, para melhor compreendermos como acontece a relação dos/as alunos/as com a música na escola e quais são os sentidos por eles/as atribuídos a essa relação.

Para Flutter (2010, p.17), a pesquisa a partir das vozes dos alunos é uma estratégia que possibilita “dar às crianças e aos jovens um papel mais ativo e participativo em seu aprendizado e nas escolas”. Segundo a autora,

os princípios básicos entrelaçados na ideia das vozes dos estudantes são universais e residem em noções de respeito, reciprocidade, engajamento, autonomia, empoderamento, comunidade, democracia e diálogo. (FLUTTER, 2010, p. 17, tradução minha)

Assim, acredito que refletir a partir das vozes dos/as alunos/as poderá contribuir para a construção de práticas de ensino que sejam significativas para os/as alunos/as e sua formação.

Partindo dessas considerações, defini como objetivo geral desta pesquisa compreender como alunos/as dos anos finais do ensino fundamental percebem a aula de música como componente curricular. Os objetivos específicos buscaram examinar como os/as alunos/as se relacionam com música dentro e fora da escola e os sentidos atribuídos a essas relações; analisar como os/as alunos/as percebem a escola e a aula de música e a importância que a elas atribuem; identificar as expectativas dos/as alunos/as com relação à escola e à aula de música; e identificar o que os/as alunos/as percebem que aprendem na escola e na aula de música e a importância atribuída a essas aprendizagens.

Nesta dissertação, abordo as percepções dos/as alunos/as a partir da ideia de tempo. Por isso, no primeiro capítulo abordo tempos que fazem parte da vida dos/as alunos/as dos anos finais do ensino fundamental, buscando identificar proposições para nortear a abordagem das suas percepções a respeito da aula de música. Os tempos abordados são o tempo dos sujeitos, os tempos dos sujeitos com música e os tempos dos sujeitos com música na escola.

No segundo capítulo, apresento a metodologia adotada para a realização desta pesquisa. Foi utilizado o método dos grupos de discussão com base em autores como Meinerz (2011), Weller (2006) e Flick (2009). Apresento, inicialmente, os/as participantes da pesquisa e, na sequência, abordo os grupos de discussão segundo a literatura levantada. Nos dois subtítulos finais da

metodologia, apresento os procedimentos adotados para a coleta e a análise de dados. Sobre os procedimentos de coleta de dados, descrevo a criação do tópico-guia, a formação dos grupos de discussão, as reuniões realizadas e a escolha dos pseudônimos dos/as alunos/as e, nos procedimentos para a análise de dados, o processo de codificação e categorização dos dados, a partir da reflexão realizada com as falas dos/as alunos/as.

No terceiro capítulo, apresento a análise dos dados desta pesquisa. A análise foi subdividida em três blocos: sobre os/as alunos/as e a música, sobre os/as alunos/as e a escola e sobre os/as alunos/as e a aula de música. Na primeira parte da análise, apresento as discussões que me levaram a refletir sobre as relações dos/as alunos/as com música fora da escola, sobre as relações dos/as alunos/as com música na escola e sobre os sentidos das relações com música para os/as alunos/as. No segundo subtítulo, analiso as finalidades da escola para os/as alunos/as, suas expectativas sobre a escola e as aprendizagens na escola identificadas por eles/as. Na terceira parte do capítulo, apresento as percepções, expectativas, aprendizagens e especificidades da aula de música para os/as alunos/as.

Nas considerações finais reflito sobre os resultados da pesquisa e apresento as contribuições que percebo para a área da educação musical.

1 TEMPOS DOS/AS ALUNOS/AS DOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: MÚSICA NA(S) ADOLESCÊNCIA(S) E NA ESCOLA

Os/As alunos/as dos anos finais do ensino fundamental são sujeitos que passam por tempos específicos na vida. Tendo em vista compreender como percebem a aula de música na escola, busco entender, com base na literatura, alguns tempos que atravessam suas vidas no hoje, que participam de sua construção como sujeitos: o tempo da adolescência, fase da vida dos/as alunos/as dos anos finais do ensino fundamental; o tempo que dedicam às suas relações com música; e os tempos da escola, incluindo o tempo da aula de música, que organizam e regulam a vida de seus/suas estudantes.

1.1 O TEMPO DOS SUJEITOS

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

Segundo o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), não existe um padrão definido internacionalmente para o início e o término da adolescência. A Organização das Nações Unidas (ONU), porém, define como adolescentes as pessoas de 10 a 19 anos de idade (UNICEF, 2011, p. 12). Segundo o UNICEF,

Devido ao evidente abismo de experiências que separa os adolescentes mais jovens dos mais velhos, é útil avaliar essa segunda década de vida em dois momentos distintos – fase inicial da adolescência (dos 10 aos 14 anos de idade) e fase final da adolescência (dos 15 aos 19 anos de idade). (UNICEF, 2011, p. 6)

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

[...] temos de falar não da adolescência, mas das adolescências, que são definidas por aquilo que está ao redor, pelos contextos socioculturais, pela sua realidade, situando-as em seu tempo, em sua cultura. (BRASIL, 2007, p. 9)

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

a adolescência fica concebida como uma fase difícil, uma fase problemática da vida, que deve ser superada. As características específicas da adolescência (se é que existem) são tomadas como negativas ou como “bobagens da idade”. (BOCK, 2007, p. 66)

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

adolescência é definida e que os sujeitos são definidos por ela (MAYORGA, 2006, p. 13). Por esse motivo, segundo Martinez e Silva (2005, p. 5),

É preciso situar de que jovem estamos falando, em que contexto vive e quais as condições de produção de sua subjetividade, para que façamos mais do que simplesmente comparar juventudes que são simplesmente diferentes e singulares.

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

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

1.2 OS TEMPOS DOS SUJEITOS COM MÚSICA

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

A relação entre os/as adolescentes/jovens e a música, tão visível na escola, onde os fones de ouvido se tornam companhia quase inseparável e os ritmos, melodias, discussões e cantorias ecoam dentro e fora da sala de aula, tem sido alvo de diversos estudos. Para Arroyo (2007), "A música constitui-se em um dos fenômenos mais marcantes das culturas juvenis" (p. 14).

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

Margarete Arroyo empreendeu mapeamentos para analisar a presença de trabalhos sobre jovens e música e também sobre jovens, música e escola com

o enfoque sobre a música popular na literatura nacional e internacional. Em 2014, organizou um guia bibliográfico contendo artigos, livros, capítulos de livros, dissertações e teses publicados entre 1996 e 2011, cada qual seguido de breve resumo. No livro, a autora também situa a pesquisa sobre jovens e músicas como tema investigativo com o passar dos anos. Para Arroyo (2014), “As práticas musicais participam ativamente das constituições juvenis ao mesmo tempo em que novas estéticas musicais são criadas a partir das ações dos jovens” (p.13).

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

[...] 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. (SEBBEN; SUBTIL, 2010, p. 50)

Os autores acima referidos apontam que a grande maioria dos adolescentes participantes de sua pesquisa afirma gostar de música. Os que afirmam não gostar, ainda assim, indicam estilos, bandas e músicas de sua preferência. Segundo os autores, os tipos de função atribuídos à música pelos participantes incluem função terapêutica, entretenimento ou diversão, expressão dos sentimentos, ajuda e/ou estímulo ao aprendizado.

A pesquisa realizada por Roussy *et al.* (2013) investigou como as pessoas experimentam e envolvem-se com música ao longo das idades, desde a adolescência até a idade adulta (p. 712). A respeito da importância atribuída à música pelos/as participantes, os autores apontam que as pessoas mais jovens são, em geral, “mais apaixonadas pela música, em comparação com as mais velhas, embora a música pareça ser bastante importante para pessoas de todas as idades” (p. 706). Particularidades a respeito da escuta musical ao longo das idades também são identificadas. Segundo os autores,

(...) os jovens passam cerca de 20% do seu tempo ouvindo música, enquanto os adultos passam quase 13% do seu tempo ouvindo música (supondo que a pessoa dorme, em média, 8 horas por noite). Além disso, os resultados indicam que os jovens ouvem música em uma

variedade de contextos, enquanto os adultos, normalmente, ouvem música no privado. (p. 713)

Dable (2012) aponta que, além de preencher grande parte das horas dos dias dos adolescentes, a música também é uma influência para a vida da maioria (p. 81). Para Miranda (2013),

a música pode influenciar aspectos-chave do desenvolvimento do adolescente – por exemplo, estética; identidade; socialização; regulação emocional; personalidade e motivação; papéis de gênero; e desenvolvimento juvenil positivo. (p. 18, tradução minha)

A pesquisa de Schmeling (2005), que buscou compreender o canto intermediado pelas mídias eletrônicas e seus processos de aprendizagem por um grupo de cinco jovens, mostra também que, além da música, as mídias acompanham os jovens no dia a dia em “momentos de lazer, de realizar tarefas, não só em suas casas e em seus quartos, como também no encontro com amigos, nos trajetos para a escola, em viagens, na escola, entre outros tempos e espaços” (SCHMELING, 2005, p. 153). Ainda com relação à música e ao uso das mídias pelos jovens, Souza e Freitas (2014) apontam que “A superoferta de música na internet, com acessos e downloads gratuitos (ou não) criam redes de compartilhamento e comunidades virtuais que se afinam pelas preferências musicais” (SOUZA; FREITAS, 2014, p. 61). Mídias e músicas têm, nesse sentido, relação com a construção das identidades. As autoras comentam que

Para os jovens o uso das mídias mostra-se tanto como um meio que os ajuda na construção de sua identidade como uma espécie de companhia que lhes dá segurança no seu posicionamento na vida cotidiana. Além da música poder ter efeitos agregadores, através dos elementos emocionais e afetivos presentes nas produções artístico-musicais, ela também colabora na identificação de grupos juvenis. Isto se dá pelo destaque que é mencionado pelos jovens ao relatarem suas preferências musicais cujas características revelam valores, tradições e ideologias que são musicalmente compartilhadas no cotidiano. A música também informa sobre novos estilos de vida, modas, formas de conduta, servindo de estímulo para sonhos e anseios próprios e, com tudo isso, colaborando para construir identidades no âmbito individual e coletivo, assim como na vida pública e privada. (SOUZA; FREITAS, 2014, p. 75)

As preferências musicais participam na formação de redes de amizade entre os/as adolescentes/jovens. Selfhout (2009) examinou o papel da similaridade nas preferências musicais na formação e descontinuidade de

amizades adolescentes, e aponta que os resultados de sua pesquisa sugerem que a similaridade nas preferências musicais está relacionada à formação de amizade, mas não à descontinuidade dela (p. 61). Segundo o autor, para iniciar uma amizade, gostos e comportamentos semelhantes são levados em conta, incluindo as preferências musicais; entretanto, a estabilidade das amizades não parece, segundo ele, levar em conta as preferências musicais.

Os tipos de música que os/as jovens/adolescentes ouvem também revelam identidades dos sujeitos. Segundo Souza (2004), “Com os estilos de música eles expressam também sentidos da cultura juvenil, manifestados no vestir, no comportar, no corpo, na linguagem e gestos, revelando a identidade: são pagodeiros, neo sertanejos, roqueiros, etc.” (apud SOUZA; FREITAS, 2014, p. 66).

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

Ainda no âmbito da sociologia, Setton (2009) analisa o ser jovem vinculado à dimensão social da música. A autora sinaliza que a música tem o poder de socializar os indivíduos, pois se constitui como canal mediador entre o jovem e aqueles que o cercam. Para a autora, “a música poderia representar uma via de interação entre o jovem e o mundo que o rodeia. Mais do que isso, a linguagem musical seria ainda fonte de subjetivação” (SETTON, 2009, p. 21), promovendo o diálogo com os outros e consigo mesmo.

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

Pelaez (2005), em estudo da área da antropologia que objetivou explorar o universo musical de um grupo de adolescentes por meio das suas concepções, significados atribuídos e preferências musicais, comenta que, “No consumo dos diferentes signos culturais que se expressam e se traduzem em música, eles [os

adolescentes] estabelecem sua forma de ser” (PELAEZ, 2005, p. 107). Nesse sentido, segundo Santos e Barcellos (1996) (apud SANTOS; TEIXEIRA; ZANINI, 2011, p. 167), “Se as características da adolescência mudam de um contexto para o outro, os sentidos e significados musicais para o sujeito adolescente também mudam, caracterizando a polissemia da natureza musical”.

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

1.3 OS TEMPOS DOS SUJEITOS COM MÚSICA NA ESCOLA

1.3.1 Tempos escolares

Segundo Cavaliere (2007, p. 1017), “A organização social do tempo é um elemento que simultaneamente reflete e constitui as formas organizacionais mais amplas de uma dada sociedade”. Um dos tempos que atuam na organização da sociedade, nesse sentido, é o tempo da escola, pois, no mundo contemporâneo, participa da organização e regulação da vida familiar e da sociedade. Na medida em que estão interligadas, a rítmica da escola acompanha a rítmica social. Para Teixeira (1999, p.92),

A ritmicidade societária configura-se em dimensões macro e micros sociais e articula as estruturas rítmico-temporais predominantes no tempo histórico aos delineamentos rítmicos peculiares aos diversos espaços e territórios da vida social. A escola é um deles. E além de acompanhar o paradigma rítmico-temporal vigente nas sociedades e épocas, tem cadências próprias.

A ritmicidade da vida coletiva, como afirma Teixeira (1999, p. 91), não é linear e, portanto, possui irregularidades rítmicas e cadências não homogêneas que se originam nos diferentes contextos, situações e relações. Para essa autora, a rítmica da vida social constitui-se de nuances nas quais “os ritmos sociais manifestam-se nas alternâncias, durações e interrupções das interações sociais; nos intervalos, intensidade e periodicidade das atividades coletivas” (p. 91).

Teixeira (2010) aponta que a escola é um espaço em que existem “muitos tempos dentro do tempo” (s.p.). O tempo, medido pelo relógio, é dividido, sequenciado, organizado, seguindo inúmeros fatores determinados historicamente e que tendem a não ser questionados. Segundo a autora, os tempos escolares constituem-se

(...) das temporalidades, das cadências, dos usos e distribuições dos períodos de tempo presentes nos espaços, nas interações, nos currículos, na cultura, nos rituais e práticas escolares e na organização do trabalho escolar. Referem-se, ainda, aos ritmos, transcursos e fluxos da vida escolar e de seus sujeitos, aos movimentos, processos e dinâmicas do cotidiano e da organização do trabalho na escola, às longas, médias e curtas durações históricas da instituição escolar. (TEIXEIRA, 2010, s.p.)

Além disso, dentro da escola, segundo Casagrande e outros (2012, p. 118), dois tempos diferentes ocupam o mesmo espaço: *chronos* e *kairós*. Segundo as autoras, *chronos* é o tempo quantitativo medido pelo relógio, enquanto *kairós* é o momento oportuno de aprender, momento que não pode ser contado pelo relógio. É também a qualidade do tempo. Segundo Núñez (2007, apud CASAGRANDE *et al.*, 2012, p. 119),

Kairós é um tempo, mas também é um lugar, um espaço diferente daquele que remete à duração dos ponteiros do relógio. Ainda, segundo a autora, configura um momento e lugar único e irrepetível, um tempo que se pode tentar controlar e medir, porém nossas medidas abstratas não o afetam, pois tem a sua própria medida.

Fazem parte do tempo escolar diversas temporalidades, incluindo as temporalidades dos ciclos da vida e também das gerações humanas, como aponta Teixeira (2010, s.p.). O tempo da adolescência, nesse sentido, também reside nos tempos escolares. Outras temporalidades compõem também os tempos escolares, como as temporalidades pretéritas e as perspectivas de futuro: “Planos temporais que enredam nos fios da memória as vivências do presente e as possibilidades do vir a ser” (TEIXEIRA, 1999, p. 93).

Conforme Marques *et al.* (2013, p. 51), “A escola foi dividida em tempos e espaços determinados e estruturados e as crianças foram hierarquizadas dentro deles”. Um dos balizadores de organização temporal dentro do tempo da escola é o currículo. Nele, definições a respeito do tempo são feitas, incluindo o tempo

de aprendizagem, ditando o ritmo que os/as alunos/as devem seguir para obter êxito na escola. Segundo Teixeira (2010),

Os currículos contêm pautas e padrões temporais que balizam os procedimentos de aprovação e de repetência dos estudantes, uma vez que para cada período, nível ou etapa dos percursos escolares fica determinado um conjunto de ensinamentos que os docentes deverão desenvolver e que os discentes deverão alcançar. (TEIXEIRA, 2010, s.p.)

Além disso, Vieira (2016, p. 523) aponta que “o próprio tempo tem uma capacidade avaliadora”, ou seja, não basta somente aprender o que se ensina, tem que atingir o que se espera dentro do espaço de tempo previsto para isso.

Alguns/as autores/as alertam que os padrões de tempo que residem nos currículos, por vezes, não levam em conta a heterogeneidade dos sujeitos que estão na escola. Para Teixeira (2010),

Os padrões temporais fixados pelas “durações esperadas socialmente” relativas às trajetórias escolares que habitam os horários, calendários e currículos são homogêneos e devem ser cumpridos por todos os discentes, embora eles sejam diferentes quanto a seus ritmos biopsíquicos de aprendizagem e às suas necessidades e histórias pessoais, sociais e escolares. (TEIXEIRA, 2010, s.p.)

Nesse sentido, como afirma Sampaio (apud MARQUES *et al.*, 2013, p. 51), “O tempo da escola é diferente do tempo das crianças, pois existe a expectativa de que todas aprendam num determinado tempo definido como série”. Assim, segundo as autoras, a escola acaba por negar as diferenças, pois se prende a um paradigma homogeneizador. Ademais, as “durações esperadas socialmente”, além de estabelecerem ritmos homogêneos de comportamento, repercutem também na constituição das identidades dos sujeitos, já que “têm implicações na autoimagem e nos sentimentos individuais e grupais” dos sujeitos, a partir de sentimentos de êxito ou frustração oriundos da experiência com o tempo na escola (TEIXEIRA, 1999, p. 96).

A organização e gestão do tempo na estrutura escolar faz-se necessária, como apontam Chizzotti e Bocchi (2016, p. 67); entretanto, as escolhas com relação ao tempo não são neutras e repercutem na vida dos sujeitos escolares.

Teixeira (2010) também se refere à seleção e hierarquização de saberes e atividades decorrentes das definições de carga horária dos currículos

escolares. Segundo a autora, ao definir aquilo que irá fazer parte de cada tempo escolar dos/as alunos/as, os currículos “(...) priorizam ou desconsideram, asseguram ou proíbem, alargam ou estreitam os tempos para um conteúdo e outro, para uma atividade e outra, para uma e outra área de conhecimento, projetos e trabalhos” (s.p.).

Essas escolhas fazem parte de uma construção sócio-histórica e refletem concepções e visões de mundo. Para Teixeira (2010),

A noção de tempo que referencia e circunscreve os tempos escolares (...) é a de um tempo social mercantil, industrial, linear, exato e fragmentado, erigida nas sociedades ocidentais, paralelamente à emergência e consolidação da modernidade e do capitalismo industrial, sendo o relógio um dos principais instrumentos de sua mensuração. (s.p.)

Com isso, a melhoria de um tempo futuro passa a ser meta a ser atingida com a escola, e esta passa a ser um caminho para alcançar o sucesso. Apontam Marques *et al.* (2013, p. 50) que “O futuro passa a ser visto como possível de se controlar, sendo que esse controle do futuro passa a ocorrer diante da crença na razão e no progresso, duas características imprescindíveis da Modernidade”.

Há que se considerar, porém, como aponta Teixeira (2010), que

Os sujeitos sociais da escola, em sua ação cotidiana, transgridem, recusam, desobedecem, resistem, inovam, opõem-se aos tempos estabelecidos. Embora existam de forma clara e concreta no interior das escolas e no imaginário de seus sujeitos, os padrões, as durações e ritmos impostos pelos marcadores temporais e pela organização do trabalho na escola nem sempre são aceitos e obedecidos. (s.p.)

Marques *et al.* (2013) propõem construir uma escola no tempo da atualidade. Elas sinalizam que mudar o foco do futuro para o presente faria com que o processo educacional se tornasse mais prazeroso no cotidiano, sem a preocupação da quantificação das aprendizagens (p. 53). Segundo Gómez (apud MARQUES *et al.*, 2013, p. 52),

Embora o tempo siga seu curso, temos de tomar consciência de que nosso tempo deve ser algo próprio, algo que nos ocorre e em que podemos intervir ativamente, convertendo-o em um tempo vivido e sentido e conscientemente assumido por cada um de nós.

Para Teixeira (2010), a mudança de foco para o presente na escola pode suscitar

novas, desejadas e possíveis figurações que façam dos tempos escolares e dos tempos docentes uma significativa realização humana, social, cultural. Que faça dos tempos escolares das crianças, adolescentes e jovens significativas aprendizagens e experiências de formação humana, vividas num tempo de direitos, de dignidade e alegria, que respeite e fecunde suas infâncias, adolescências e juventudes para que se abram em devires plenos de vida, de humanas e formosas histórias. (TEIXEIRA, 2010, s.p.)

1.1.2 O tempo dos anos finais do ensino fundamental

Conforme identificado em pesquisa da Fundação Victor Civita (FVC), realizada pela Fundação Carlos Chagas (FCC) (DAVIS *et al.*, 2013), o ensino fundamental tem sido alvo de diversos estudos e políticas educacionais nos últimos anos, entretanto, pouca atenção tem sido dada para os anos finais dessa etapa em termos de pesquisas e de ações promovidas pelas redes de ensino, o que sinaliza a necessidade de que mais estudos voltados aos anos finais sejam realizados, a fim de melhor compreender as particularidades dessa fase do ensino fundamental.

A educação básica, atualmente, compreende educação infantil, ensino fundamental e ensino médio (BRASIL, 2013). A constituição dessa atual configuração foi permeada pelo processo de democratização pelo qual a educação básica passou nos últimos anos. Cabe aqui uma breve contextualização da educação básica para entender como vem sendo a sua estruturação ao longo dos últimos anos no Brasil e melhor compreender as especificidades dos anos finais.

Na pesquisa citada anteriormente, realizada pela FCC e intitulada *Anos finais do ensino fundamental: aproximando-se da configuração atual*, é feito um apanhado em termos de legislação e estatísticas da educação brasileira com o objetivo de obter um panorama sobre como a fase dos anos finais se constituiu nas escolas públicas do Brasil. Os autores apontam que, antes da promulgação da Lei n. 5.692/71, o ensino obrigatório compreendia apenas as séries iniciais – o denominado primário, na época –, com a possibilidade de dar continuidade ao processo educacional através do ingresso no secundário. O ensino secundário

era subdividido em ginásial e colegial, correspondentes, respectivamente, aos anos finais do ensino fundamental e ao ensino médio, como hoje conhecemos.

Posteriormente, com a promulgação da Lei n. 5.692/71, o 1º grau passa a ser único e contínuo, de oito anos, e a obrigatoriedade e gratuidade do ensino passam a ser oferecidas a todos/as os/as estudantes de 7 a 14 anos de idade, unificando primário e ginásio. O modelo de escola passa a ser diferenciado, pois o primário une-se ao ginásio que, anteriormente, era uma das fases do secundário. Com isso, fases diferentes passam a ser de uma mesma etapa, cada uma com especificidades próprias, como a constituição curricular, a faixa etária, a formação docente, entre outros fatores. Tais fatores dificultavam a articulação entre as fases, como exposto por Davis *et al.* (2013):

Apesar da Lei 5.692/71 determinar que o ensino de 1º grau constituía uma instituição escolar única e contínua de oito anos, essa meta nunca foi realizada: não se alcançaram nem a necessária integração curricular nem a almejada integração do ginásio com o primário, que permaneceram realidades distintas. Essa descontinuidade retratava-se, nos anos 1980 e 90, na reprovação e evasão generalizada entre a 4ª e a 5ª série. (DAVIS *et al.*, 2013, p. 3)

Com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 (LDBEN), Lei n. 9.394/96, os antigos 1º e 2º graus passam a ser chamados de ensino fundamental e ensino médio, respectivamente, e são desencadeadas medidas que demonstram o interesse em dar prioridade ao ensino fundamental e à recuperação dos altos níveis de reprovação, tais como, a constituição do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef) e a elaboração e execução de um sistema nacional de avaliação (DAVIS *et al.*, 2013, p. 3). A Lei n. 9.394/96 sinaliza também para a ampliação do ensino fundamental para nove anos de duração, que se tornou meta do Plano Nacional de Educação (PNE), sendo instituída em 2006, quando da promulgação da Lei n. 11.274/06 (ENSINO FUNDAMENTAL..., 2007).

Embora tenham crescido o interesse e o investimento no ensino fundamental por parte do Estado, muitos fatores ainda demandam atenção. A transição entre a fase inicial e a fase final do ensino fundamental continua a preocupar, visto que o nível de reprovação e o de distorção idade-série ainda são elevados no início dos anos finais. Segundo o Censo Escolar da Educação Básica (2016), na comparação entre o 5º e o 6º ano do ensino fundamental, os

índices de reprovação vão de 7,9% no término dos anos iniciais (5º ano) para 17,1% no ingresso nos anos finais (6º ano). Elevam-se também as taxas de distorção idade-série, de 20,5% no 5º ano para 28,0% no 6º ano do ensino fundamental (INEP, 2016).

Segundo Davis *et al.* (2013, p. 4), a divisão operacional entre fases de uma mesma etapa obrigatória pode ocultar especificidades. Isso demanda cuidado, como exposto nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCN):

Mesmo no interior do Ensino Fundamental, há de se cuidar da fluência da transição da fase dos anos iniciais para a fase dos anos finais, quando a criança passa a ter diversos docentes, que conduzem diferentes componentes e atividades, tornando-se mais complexas a sistemática de estudos e a relação com os professores. (BRASIL, 2013, p. 20)

Na passagem dos anos iniciais para os anos finais do ensino fundamental, os/as estudantes, que antes tinham apenas um/a docente (o/a unidocente ou professor/a generalista), passam a ter diversos/as professores/as especialistas dos diferentes componentes curriculares, gerando a necessidade de que as diferentes tradições de ensino se articulem. Segundo as DCN,

As articulações no interior do Ensino Fundamental, e deste com as etapas que o antecedem e o sucedem na Educação Básica, são, pois, elementos fundamentais para o bom desempenho dos estudantes e a continuidade dos seus estudos. (BRASIL, 2013, p. 120)

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

Todos esses fatores, que dificultam a transição entre os anos iniciais e os anos finais, contribuem para que a evasão escolar e a distorção entre idade e ano escolar cresçam significativamente entre uma fase e outra. Dados da

Pesquisa Nacional por Amostragem de Domicílio – PNAD (IBGE, 2017) demonstram que, em 2017, 95,5% das pessoas de 6 a 10 anos estavam frequentando os anos iniciais do ensino fundamental, enquanto que, nos anos finais, considerando a média entre meninos, meninas, pessoas de cor branca e pessoas de cor preta ou parda, essa taxa cai para 85,9%.

De forma geral, percebe-se que as crianças de 6 a 10 se mantêm adequadamente na idade/etapa correta nos anos iniciais do ensino fundamental, porém ao passar para os anos finais, começa a acentuar o atraso. Logo, uma parte desse grupo já chega atrasado ao ensino médio e as distorções só tendem a se intensificar nessa etapa seguinte do ensino. (IBGE, 2017, p. 6)

Isso indica que a escola precisa tornar-se um lugar mais significativo para os/as alunos/as, em que possam se sentir reconhecidos/as e acolhidos/as, já que o acesso à educação de qualidade é direito de todos/as, garantido pela Constituição Brasileira.

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

1.3.2 Os tempos na aula de música

Com vistas à reflexão acerca da relação entre alunos/as e música, apresento algumas especificidades da aula de música na escola identificadas em pesquisas realizadas com alunos/as.

Os dados trazidos por Arroyo (2005), em pesquisa que analisou a relação entre adolescentes estudantes de uma escola rural e música popular, indicam a presença significativa da música no dia a dia dos/as alunos/as, principalmente como ouvintes. Durante a pesquisa, em que os/as participantes interagiram com música popular por meio da composição, foi possível observar, segundo a autora, a promoção dos sentidos afetivo, corporal, cognitivo, reflexivo, além de a interação ter desenvolvido autoconfiança e autovalorização. Essas, entre outras dimensões envolvidas pelo contato com música na escola, parecem ser

reconhecidas pelos/as alunos/as. Mesmo assim, a importância e a necessidade da música na escola não são consenso entre os/as estudantes, segundo alguns estudos.

Em pesquisa que analisou as concepções e expectativas dos/as alunos/as em relação às aulas de música, Santos (2009) sinaliza que, apesar de os/as alunos/as considerarem importante ter aula de música na escola, não conseguem sustentar o valor que a música tem no seu desenvolvimento. Segundo a autora, a “relação social, que aparece destacada nos significados da escola para os alunos, é que indica a dúvida a respeito também da necessidade da música na escola” (SANTOS, 2009, p. 103).

A pesquisa feita por Soares (2014), que buscou compreender os significados que as participantes – duas alunas do ensino médio que haviam tido aula de música na educação infantil e séries iniciais – atribuíam às experiências que tiveram nas aulas de música na escola, traz para a reflexão a maneira como alunos/as entendem a aula de música na escola. O autor comenta que, para as ex-alunas entrevistadas, a aula de música não seria viável na atualidade para elas, então estudantes do ensino médio, embora demonstrem em suas falas o apreço e a saudade que têm de quando tinham aulas de música. Segundo o autor,

Ao visualizar o mundo real escolar do qual a aula de música faria parte, as meninas anteveem uma série de barreiras para sua viabilidade. Elas sabem que o ensino médio e sua rígida organização dificilmente admitiriam uma aula não “certinha”, por isso projetam a aula de música necessariamente enquadrada na moldura que reconhecem e sabem que é reconhecida, como legítima. (SOARES, 2014, p. 128)

Isso reflete também a maneira como as alunas participantes entendem a escola e sua organização, naturalizada e entendida por elas como legítima.

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

gerar conhecimento (LOPARDO, 2014, p. 195). Segundo a autora, a música no currículo, na visão do/a aluno/a,

[...] possibilitou a construção de uma nova identidade do aluno desta escola, ainda em pleno desenvolvimento, mais próxima ao ideal contido no projeto político pedagógico da escola e, sobretudo, mais próxima às necessidades e expectativas do próprio aluno. (LOPARDO, 2014, p. 193)

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

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

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

Arroyo (2007), em artigo que traz resultados de sua pesquisa sobre a escola e a interação de adolescentes e música popular, problematiza, a partir de estudos por ela mapeados, como a interação entre adolescentes, música e escola vem sendo trabalhada na literatura da educação musical. A autora, após

análise dos textos, organiza os resultados mapeados em dois grupos de problematizações, abaixo descritos:

1º - articulação da escola com as culturas juvenis:

- descompasso e distância da escola para com as culturas dos jovens;
- visão dos jovens apenas como alunos, por parte da escola;
- falta de sentido da experiência escolar por parte dos jovens;
- a escola apropriada pelos jovens em outro plano simbólico;
- o jovem vive o tempo presente; a escola, o passado e o futuro;
- a escola, caracterizada pela ordem e controle, não reconhece as culturas juvenis como possibilidade de inclusão e transformação;
- violências;
- crise da escola: perda de sua eficácia socializadora;
- culturas juvenis e auto-socialização;
- a escola não foi feita para as massas de jovens;
- a escola precisa mudar.

2º - articulação juventude, música e escola:

- articulação marcada por frustrações;
- questionamento da escola como locus para a aprendizagem musical, levando-se em conta o que particulariza o conhecimento musical;
- desvelamento de pouca relação da música praticada na escola com a música praticada pelos jovens no seu cotidiano extra-escolar. (ARROYO, 2007, p. 30)

As proposições identificadas por Arroyo (2007) nos textos mapeados apontam para aspectos relevantes que demandam atenção com relação à articulação entre jovens, músicas e escola. Os textos apontam que os/as jovens parecem não se identificar com a escola, a não ser como ponto de encontro ou como um meio para a realização de outras atividades que não as escolares. Apontam também que a escola parece não reconhecer os sujeitos como jovens e, sim, como alunos, condição essa, como afirma Gimeno Sacristán (2005), inventada pelos adultos e naturalizada na escola e na sociedade, o que acaba por dificultar a compreensão de tais sujeitos.

Outro aspecto relevante é que a escola parece também não considerar o tempo presente dos/as alunos/as. Para Arroyo (2007, p. 8), “Um ponto a ser considerado se refere às novas sensibilidades musicais que esses jovens estão construindo no seu tempo presente e que a escola tem dificuldade de contemplar”. A autora aponta também que “os jovens manifestam desinteresse pela escola quando essa enfatiza o passado e o futuro e não contempla o tempo presente, este que o jovem vive de modo intenso. Quando interagem com música, os jovens vivem o seu presente” (ARROYO, 2007, p. 31).

A aula de música na escola parece ser abordada na literatura como algo marcado por frustrações, embora a autora pontue que os casos abordados não devem ser considerados como regra. Para a autora,

As frustrações, que têm de modo significativo caracterizado a presença das aulas de música na escola trazem, como pano de fundo, esse modelo de escola que vê o aluno somente como depositário do que faz sentido aos adultos. (ARROYO, 2007, p.32)

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

2 METODOLOGIA

2.1 OS/AS PARTICIPANTES DA PESQUISA

Os sujeitos escolhidos para participar desta pesquisa são alunos/as dos anos finais do ensino fundamental da escola estadual em que atuo como professora de música. Participaram da pesquisa quarenta alunos/as, sendo dez alunos/as de cada um dos anos finais, que formaram quatro grupos de discussão, correspondentes a cada um dos anos finais do ensino fundamental.

A escolha dessa escola se deu por ser a escola em que atuo, tendo contato semanal com os/as alunos/as, o que facilitou a coleta de dados. Além disso, na época da coleta de dados, a escola estava em seu segundo ano oferecendo música no currículo, o que fez com que o cenário ainda fosse de construção curricular e de adaptação, por parte dos/as alunos/as, às rotinas ligadas ao ensino de música nela realizado.

Para poder realizar a pesquisa, contei do meu interesse à diretora da escola, que recebeu com entusiasmo o meu projeto e autorizou que a pesquisa fosse realizada (Apêndice A).

2.2 GRUPOS DE DISCUSSÃO

A escolha metodológica desta pesquisa foi pelos grupos de discussão.

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

O método e a técnica de pesquisa, nesse caso, coincidem. Segundo Weller (2006),

no final da década de 1970 [...] esse procedimento recebeu um tratamento ou pano de fundo teórico-metodológico – ancorado no interacionismo simbólico, na fenomenologia social e na etnometodologia –, caracterizando-se, dessa forma, como um método e não apenas como uma técnica de pesquisa de opiniões. (WELLER, 2006, p. 244)

Os grupos de discussão têm sido amplamente utilizados na pesquisa com jovens e adolescentes, já que proporcionam aproximação com o cotidiano, pois, na entrevista em grupo, os diálogos são interativos e propiciam que os/as jovens e adolescentes fiquem mais à vontade para discutir questões com colegas que pertencem ao mesmo meio social (WELLER, 2006, p. 250). Além disso, com os grupos de discussão, o/a pesquisador/a se insere no universo dos sujeitos pesquisados, reduzindo o risco de interpretações equivocadas (WELLER, 2006, p. 252).

Além da aproximação com a vida cotidiana, segundo Flick (2009),

Outra característica das discussões em grupo é que as correções por parte do grupo – no que diz respeito a opiniões que não estejam corretas, que não sejam socialmente compartilhadas ou que sejam radicais – são disponibilizadas como um meio de validar enunciados e pontos de vista. O grupo transforma-se em uma ferramenta para a reconstrução de opiniões individuais de forma mais apropriada. (FLICK, 2009, p. 182)

Para Flick (2009, p. 182), “a discussão em grupo estimula um debate e utiliza a dinâmica nele desenvolvida como fontes centrais de conhecimento”. O autor indica que “as discussões em grupo podem revelar como as opiniões são geradas e, sobretudo, alteradas, defendidas e eliminadas no intercâmbio social” (FLICK, 2009, p. 186). Segundo Meinerz (2011, p. 490), “cada vez mais os sujeitos identificam-se pelas marcas compartilhadas em suas coletividades e suas opções são influenciadas pelas mesmas”. Tais marcas compartilhadas nas coletividades são significativas na adolescência e contribuem para a constituição das identidades dos sujeitos. Para Rodríguez Victoriano (2003), o discurso precisa ser contextualizado e não pode ser considerado “fora das condições sociais de sua produção e de seus produtores” (apud MEINERZ, 2011, p. 495). Ainda nesse contexto, Mangold (1960) comenta que

[...] a opinião do grupo não é a soma de opiniões individuais, mas o produto de interações coletivas. A participação de cada membro dá-se de forma distinta, mas as falas individuais são produto da interação mútua [...]. Dessa forma as opiniões de grupo cristalizam-se como totalidade das posições verbais e não-verbais. (1960, p. 49 - Tradução e grifos dos autores). (apud WELLER, 2006, p. 245)

Para as discussões, o ponto de partida foram questões formuladas para estimular o debate, previstas em tópico-guia (Apêndice B) que norteou a condução das discussões. O tópico-guia serviu como fertilizador das discussões e as questões feitas foram apenas o ponto de partida nos grupos de discussão, já que, segundo Weller (2006, p. 249), o tópico-guia não deve ser seguido rigorosamente para não passar a impressão de que se trata de um questionário com perguntas a serem respondidas.

2.3 PROCEDIMENTOS DE COLETA DE DADOS

As reuniões para a coleta de dados aconteceram nos meses de junho e julho do ano de 2018 no período das aulas de música de cada uma das turmas participantes da pesquisa. O número de alunos/as por turma nessa escola é de, em média, 35 alunos/as. Como não seria possível reunir uma turma inteira para cada grupo de discussão, já que o número de participantes indicado pela literatura analisada é entre sete e dez (ver MEINERZ, 2011), os/as alunos/as foram listados/as mediante interesse em participar da pesquisa e, posteriormente, sorteados/as, pois o número de interessados/as foi superior à quantidade de participantes estabelecida, com o intuito de que cada grupo pudesse ser composto por dez alunos/as. Foram formados quatro grupos, sendo que cada grupo foi constituído por alunos/as das turmas correspondentes a cada um dos anos finais do ensino fundamental.

Os dados foram coletados em período da aula de música das turmas a que cada grupo pertence. Os/As alunos/as que não participaram do grupo de discussão, que estariam em aula, foram encaminhados/as para a realização de atividade desenvolvida com o apoio de colegas professores/as e da supervisão escolar, o que foi definido em comum acordo com a direção e supervisão da escola. Os grupos de discussão mesclaram alunos/as das turmas de 6º ano (turmas 61 e 62), 7º ano (turmas 71, 72 e 73), 8º ano (turmas 81 e 82) e 9º ano (turmas 91 e 92), buscando equilíbrio entre a quantidade de alunos/as de cada turma em todos os grupos.

O grupo de discussão do 6º ano foi composto por sete meninas e três meninos; o do 7º ano, por três meninas e sete meninos; o do 8º ano, por uma menina e nove meninos, e o do 9º ano, por duas meninas e oito meninos. O

número de meninos e meninas não está equilibrado nos grupos de discussão em função dos critérios de seleção, qual seja, o interesse em participar da pesquisa, e, posteriormente, em função do sorteio.

Para os grupos de discussão, foram elaboradas questões organizadas em quatro blocos temáticos: música, aula, escola e currículo. Essas questões nortearam as discussões. Sua construção foi, inicialmente, apoiada no trabalho de Santos (2009) e, posteriormente, ampliada a partir da busca por responder os questionamentos implícitos nos objetivos específicos desta pesquisa. As discussões foram registradas em vídeo para facilitar a posterior transcrição.

Após a realização dos grupos de discussão, perguntei aos/às alunos/as como gostariam de ser chamados/as e cada um/a escolheu um pseudônimo. Os grupos foram assim compostos, segundo o nome que cada um/a escolheu:

6º Ano	7º Ano	8º Ano	9º Ano
Júlia	RFT	Bren Bahian	Wman
Músico	Hope	Zac	Jê
Dominique	LOL	Gama	Kage 403
Min	SCCR	Alpha	Panda
Batman	MWL	Fred	Lil
Kakah	Ney	Geromel	Whoody
Rosane	Tubarão	CR10	Bus Latter
Nick	Bruna	Aposan	Senhor Batata
Aninha	KLK	Degliuomini	Sandy
Lívia	Batmanimes	Eric	Lucas

Quadro 1. Constituição dos grupos de discussão

Com o grupo de discussão do 6º ano, foi realizada uma sessão de discussão, assim como com o grupo de discussão do 7º ano. As discussões desses dois grupos tiveram a duração de 25 minutos (6º ano) e 30 minutos (7º ano). As discussões do 8º e do 9º ano precisaram ser realizadas em duas sessões, divididas em dois dias, para que pudéssemos concluir a discussão a respeito das questões levantadas no tópico-guia. As duas sessões de discussão do 8º ano duraram, aproximadamente, 30 minutos, cada. A primeira sessão de discussão do 9º ano durou 25 minutos e a sessão final, aproximadamente 20 minutos.

As discussões foram integralmente transcritas, resultando 58 páginas de dados coletados nas discussões dos quatro grupos.

2.4 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DE DADOS

A análise de dados desta pesquisa teve início com a transcrição dos dados coletados, em que foi possível observar as reações dos alunos, suas respostas e expressões faciais e já ir me familiarizando com os dados que havia coletado. A transcrição dos dados foi feita observando tais aspectos.

Após a transcrição, fiz a codificação dos dados linha a linha. Nesse tipo de codificação, segundo Gibbs (2009, p. 74), “A ideia é forçar o pensamento analítico enquanto [se] mantém sua proximidade aos dados”. Segundo esse autor,

Uma das vantagens da codificação linha por linha é forçá-lo [o pesquisador] a prestar atenção ao que o entrevistado está realmente dizendo e gerar códigos que reflitam sua experiência de mundo, e não a sua ou a de alguma pressuposição teórica que você possa ter. (GIBBS, 2009, p. 74)

Após a codificação linha a linha, agrupei os códigos em outro arquivo e atribuí cores diferentes aos códigos de cada grupo de discussão. Essa organização dos códigos me ajudou a identificar diferenças e semelhanças entre os grupos quando tratavam dos mesmos temas.

Terminada a etapa de codificação, iniciei a categorização dos códigos, agrupando-os conforme os temas que emergiram nas falas dos/as alunos/as.

O capítulo de análise de dados está organizado na busca por melhor compreender as percepções dos/as alunos/as sobre música, escola e aula de música, que se constituem como grandes categorias de análise: sobre os/as alunos/as e a música, sobre os/as alunos/as e a escola e sobre os/as alunos/as e a aula de música. Essas categorias, que foram agrupadas conforme os temas que emergiram das falas, foram subdivididas em subtemas para uma melhor compreensão dos temas abordados.

No início do capítulo da análise dos dados, contextualizo a escola e as aulas de música, na busca por entender as particularidades presentes no lócus da pesquisa. Na sequência, organizo as falas dos/as alunos/as a respeito de suas percepções sobre música. Os temas que emergiram foram organizados em subcategorias que tratam das relações com música dos/as alunos/as fora da

escola, das relações com música na escola e dos sentidos atribuídos às relações dos/as alunos/as com música.

Na próxima parte do capítulo, analiso percepções dos/as alunos/as a respeito da escola. As falas dos/as alunos/as estão organizadas também em três subcategorias: finalidades da escola, expectativas sobre a escola e aprendizagens na escola.

A última parte da análise de dados trata das percepções dos/as alunos/as a respeito da aula de música. As subcategorias que emergiram nessa parte foram: percepções sobre a aula de música, expectativas sobre a aula de música, aprendizagens da aula de música e especificidades da aula de música.

A análise dos dados é apresentada no próximo capítulo.

3 PERCEPÇÕES SOBRE MÚSICA, ESCOLA E AULA DE MÚSICA

3.1 CONTEXTUALIZANDO A ESCOLA E A AULA DE MÚSICA

3.1.1 Sobre a escola

A escola na qual esta pesquisa foi realizada foi fundada no ano de 1958 e oferece ensino fundamental, ensino médio e a modalidade educação de jovens e adultos (EJA). No ano da coleta de dados, nessa escola estudavam 728 alunos/as, sendo 124 nos anos iniciais do ensino fundamental, 275 nos anos finais do ensino fundamental, 203 no ensino médio e 126 na EJA.

Segundo dados do censo escolar de 2018, em termos de infraestrutura, essa escola conta com 17 salas de aula distribuídas em quatro pavilhões, sala de diretoria, sala de professores, laboratório de informática, laboratório de ciências, cozinha, banheiro dentro do prédio, sala de secretaria, refeitório e despensa. No ano analisado pelo censo, havia 53 funcionários/as, entre professores/as e demais trabalhadores/as (INEP, 2018). Nessa escola há também uma residência ocupada por um policial militar e sua família.

A última nota do Ideb (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) registrada da escola foi em 2015. Os anos iniciais do ensino fundamental obtiveram média 4,7, sendo a meta projetada para o ano de 4,8. Nos anos finais, o Ideb observado foi de 2,8, sendo que a meta projetada foi 4,1 (INEP, 2015).

Os/as alunos/as que participaram da pesquisa são filhos/as de trabalhadores/as e também já buscam fontes de renda para se sustentar. Os/as alunos/as, especificamente, que participaram dos grupos de discussão disseram, à época da pesquisa, que não estavam trabalhando, mas que tinham interesse em logo buscar por trabalho. Um ano após a coleta de dados, alguns/as já trabalhavam realizando estágios, em comércios do bairro e também de maneira autônoma.

A escola está localizada em um bairro periférico da cidade de Viamão, município que integra a região metropolitana de Porto Alegre (RS). O município de Viamão, segundo dados do censo de 2010, tinha população

estimada para 2018 de 254.101 pessoas e sua área territorial, em 2010, correspondia a 1.495,936 km² (IBGE, 2010).

Por estar localizada em um bairro periférico, essa escola atende, principalmente, alunos/as da própria comunidade. Por esse motivo, parte da comunidade escolar costuma ter um certo grau de envolvimento com a escola, assim como os/as alunos/as, que costumam envolver-se com projetos ou atividades propostas por professores/as no turno inverso das suas aulas.

Existe na escola um grupo de alunos/as que auxilia na organização da biblioteca no turno inverso e há também uma banda marcial que retomou suas atividades, após alguns anos de inatividade, no mês de junho de 2019. Nas semanas que antecedem festas da escola é comum ver alunos/as de outro turno indo à escola para ensaiar para apresentações artísticas organizadas por professores/as e também pelos/as próprios/as alunos/as.

3.1.2 Sobre a aula de música na escola

As aulas de música na escola onde esta pesquisa foi realizada integram as atividades do componente curricular artes. A carga horária destinada a esse componente é de um período semanal, de 45 minutos, para cada turma.

As aulas de música tiveram início no ano de 2017, com a minha chegada à escola. Antes disso, os/as alunos/as contam que as aulas do componente curricular artes eram voltadas somente para as artes visuais. Pela minha formação em música, o enfoque das aulas mudou e os/as alunos/as passaram a ter acesso a outras aprendizagens, decorrentes do ensino de música.

Quando da minha chegada à escola, os instrumentos musicais que tínhamos para utilizar eram duas escaletas, um violão e oito flautas doces doadas pela vice-diretora da escola. Após alguns meses de trabalho, a direção da escola adquiriu uma bateria e 25 flautas doces. Outros instrumentos foram doados: mais duas escaletas, um tamborim e um teclado.

Busquei, com as aulas de música realizadas, que os/as alunos/as pudessem vivenciar a música através das práticas musicais, de execução, escuta e composição. Passei a organizar o plano de trabalho para as aulas de artes priorizando práticas coletivas, utilizando os instrumentos musicais disponíveis na escola, o canto e a percussão, corporal e com materiais

alternativos. Trabalhamos também com a composição musical, utilizando instrumentos musicais e o canto. Aspectos da escrita musical foram abordados a partir do trabalho prático com as músicas do repertório que ia sendo construído, além de atividades de escuta musical, nas quais discutíamos a respeito dos tipos de música.

A escolha do repertório trabalhado se deu mesclando escolhas feitas por mim e também pelos/as alunos/as após conversas realizadas em aula, na maioria das vezes, em consonância com a sequência didática realizada por mim. Busquei pensar as sequências didáticas após sondagem a respeito das preferências musicais dos/as alunos/as, tentando contemplar o conteúdo que julguei necessário para o ano escolar e também as demandas trazidas pelos/as alunos/as. Assim, questões mais gerais a respeito da música, como noções de escrita ou elementos da música, foram trabalhadas em todas as turmas, mas outros aspectos mais voltados para os tipos de música e conhecimento a respeito de aspectos históricos da música brasileira e mundial foram trabalhados com cada ano escolar por meio de escolhas feitas por mim ao início do ano letivo e ampliados ou alterados por projetos que surgiram a partir de demandas suscitadas pelos/as alunos/as ou pela escola. Um exemplo disso foi o projeto desenvolvido no ano de 2018 envolvendo o *rap* como forma de expressão, após verificar o interesse dos/as alunos/as pelo tema, que foi desenvolvido em todas as turmas dos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio durante o terceiro trimestre letivo. Ao final do projeto, foi realizado um festival na escola, em que os/as alunos/as puderam apresentar composições criadas nas aulas de música para a comunidade escolar durante evento tradicional da escola voltado para as artes. Nesse mesmo evento, as turmas apresentaram músicas trabalhadas nas práticas coletivas da aula de música. O trabalho com música é também voltado, nesse sentido, para a preparação de repertório a ser apresentado em eventos da escola.

Também durante o ano de 2018 a escola participou do projeto cultural e educativo Galera Curtição, promovido pelas secretarias municipais e estendido à rede estadual, no qual o tema geral trabalhado foi empatia, tema definido pela organização do projeto. Durante a realização do projeto, muitas atividades musicais solicitadas foram também trabalhadas nas aulas de música. Outros projetos interdisciplinares desenvolvidos pela escola no decorrer do ano letivo

foram sendo inseridos nos planos de trabalho de cada turma e alterados conforme necessidade.

Na descrição aqui apresentada, refiro-me, principalmente, ao ano de 2018, por ter sido esse o ano em que a coleta de dados foi realizada. Além disso, em 2017, que foi o ano que ingressei nessa escola, houve uma longa greve de professores/as e inúmeras paralisações provocadas pelo constante parcelamento de salário dos/as servidores/as estaduais. Com isso, as sequências didáticas foram prejudicadas e poucos projetos puderam ser realizados na escola. No ano de 2019, precisei desenvolver meu plano de trabalho contemplando todas as áreas da arte, conforme solicitado pela equipe diretiva da escola com base na Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Sem poder trabalhar especificamente com música, alguns projetos precisaram ser cortados.

Após essa breve contextualização a respeito da escola e das aulas de música na escola, apresento a análise dos dados coletados nos quatro grupos de discussão realizados.

3.2 SOBRE OS/AS ALUNOS/AS E A MÚSICA

“Sem ela, não seria a mesma vida” – Jê, 9º ano

3.2.1 Relações com música fora da escola

As discussões realizadas nos quatro grupos apontam que as relações com música fazem parte da vida diária dos/as alunos/as, já que eles/as dizem escutar música com frequência, tocar, cantar e fazer muitas atividades do dia a dia acompanhados/as por música, o que se assemelha à literatura que trata a respeito das relações dos/as adolescentes com a música. O ouvir, o tocar, o cantar e o dançar são atividades mencionadas em todos os grupos de discussão. As atividades musicais realizadas no dia a dia dos/as alunos/as, no entanto, revelam particularidades de cada grupo, pois indicam diferentes formas de relacionar-se com música.

Os/As alunos/as que participaram do grupo de discussão do 6º ano começaram a ter aulas de música no mesmo ano em que aconteceu a coleta de

dados desta pesquisa. No trecho a seguir, o grupo discute a respeito das atividades musicais do dia a dia, após eu ter solicitado que respondessem sobre as atividades musicais que realizavam. Suas expressões de entusiasmo ao se manifestar e seus sorrisos e gestos demonstrando como eram algumas de suas atividades sinalizam que o grupo parece empolgado com o tema.

Min: Dançar (risos).

Kakah: Dançar e cantar.

Batman: Cantar.

Rosane: Eu só canto, sora.

Nick: Eu fico ensaiando o “peito, estala, bate”.

Kakah: Eu peguei um vício daquele “peito, estala, bate” que toda hora tô lá em casa fazendo (gesticula e sorri).

Batman: Tocando instrumentos.

Dominique: Percussão corporal.

Júlia: Eu também fico fazendo em casa (em referência à percussão citada pelos colegas). Tudo que eu faço é assim (realiza o ritmo de percussão corporal aprendido em aula). (Risos)

Batman: Eu faço percussão com copos. (6º ano)

Ao relatarem as atividades musicais que realizam no dia a dia, alguns/mas desses/as alunos/as contam que faz parte da sua rotina diária praticar algo que aprenderam na aula de música. O que acontece fora da escola se torna uma extensão do que acontece dentro da escola. Nesse sentido, entendo que o tempo da aula de música e os tempos que estão fora da aula de música se aproximam por meio das práticas realizadas pelos/as alunos/as, já que o fazer da aula de música passa a integrar sua relação com música também fora da escola. Os termos percussão corporal e percussão com copos que eles/as utilizam para se referir às atividades que realizam apontam para atividades aprendidas nas aulas de música. Talvez essas atividades tenham impactado de alguma forma suas relações com música, ou tenham sido percebidas como novas formas de se relacionar com música, já que eles/as haviam começado a ter aulas de música naquele ano.

Esse entusiasmo com as atividades da aula de música, que passam para outros tempos e espaços, eu pude perceber também em outros momentos da rotina escolar, pois, por ser professora desses/as alunos/as, vivencio a rotina escolar junto deles/as. Nos momentos de entrada na escola, de recreio, de encontro com colegas em diferentes momentos, pude ver práticas da sala de aula sendo realizadas.

Além das atividades aprendidas na aula de música, são mencionados pelos/as alunos/as cantar e dançar, que não decorrem, necessariamente, da aula de música. Como observa Pedrini (2013), a partir de falas de alunos de 10 e 11 anos, essas “São atividades que se pode aprender em casa através do contato com a própria música” (p. 109).

Durante as discussões, percebi também que a família participa das relações com música dos/as alunos/as.

RFT: O meu irmão, ele tá me ensinando a tocar teclado.

Tubarão: Meu padrasto me ensina a tocar violão. [...]

[...]

RFT: E, quando eu tô sozinho, eu canto bem alto. (risos)

SCCR: No banho, a casa toda ouve. (7º ano)

Outras pessoas ensinam os/as alunos/as a tocar os instrumentos, como é o caso de RFT e Tubarão, ou participam como ouvintes de práticas realizadas, como no caso de SCCR, quando diz: “[cantando] no banho, a casa toda ouve”. As relações dos/as alunos/as com música, dessa forma, envolvem a família e as pessoas com quem convivem no dia a dia. No caso de SCCR e RFT, percebo uma preocupação com o julgamento do outro a respeito de suas práticas; o estar sozinho parece dar mais liberdade para que se expressem musicalmente com mais intensidade. Marques e Abreu (2018, p. 138) apontam que a relação que os/as alunos/as vão construindo com música a partir das aulas de música vai ajudando-os/as a vencer outras limitações, no que se refere à vergonha de se mostrar, ao contrário do que percebo com meus/minhas alunos/as, talvez, por ainda não terem tido muitas experiências de apresentação para outras pessoas de suas atividades musicais.

Nos outros grupos de discussão, os/as alunos/as também demonstram julgamento sobre si mesmos/as a respeito de práticas musicais desenvolvidas. No momento em que discutíamos a respeito das práticas musicais realizadas no dia a dia, os alunos Dominique (6º ano), Gama (8º ano) e Lucas (9º ano) contam que, dentre as práticas realizadas, está o canto, mas não se julgam aptos a fazê-lo.

Dominique: Eu só canto, mas não sei cantar. (6º ano)

Gama: Cantamos... tentamos cantar, né? (risos) (8º ano)

Lucas: Cantar no banheiro, isso eu canto, toda hora! Canto mal, mas eu canto... (9º ano)

O canto aparece nas falas dos grupos de discussão com bastante frequência, mesmo que seja aquele cantar solitário e escondido ou o cantar achando não saber cantar. O canto é uma das atividades musicais que acompanha tarefas do dia a dia, tornando-as mais atrativas, como relatam os/as alunos/as do grupo de discussão do 8º ano.

Bren Bahian: Eu lavo a louça cantando. (risos)

Zac: Eu, às vezes, faço as atividades da minha casa, tarefas que a minha mãe pede, cantando assim... lá, lá, lá... (cantarolando)

CR10: Eu tomo banho cantando. (risos)

Bren Bahian: Nas tarefas, com música até me empolgo.

Alpha: Fazer tarefas ouvindo músicas é bom também.

Geromel: Tu te sente mais à vontade.

Gama: A gente se distrai e nem vê o tempo passar.

Zac: Tem mais energia, sabe? Mais vontade para fazer as coisas.

Bren Bahian: Quando vê, já tá até dançando (risos) a minha mãe é bem assim... ela tá varrendo a casa e, quando vê, tá dançando com a vassoura. (risos)

Gama: É uma terapia. (8º ano)

A discussão destacada do 8º ano indica que a presença da música transforma os momentos, tornando-os mais prazerosos. Em se tornando mais prazerosos, o tempo passa de maneira diferente. A presença da música, para esses/as alunos/as, motiva e empolga, ao ponto de nem se ver o tempo passar. Além disso, ao motivar, acaba mexendo com o corpo, como diz a aluna Bren Bahian. Entendo, com isso, que a dança, que é citada em todos os grupos de discussão dentre as atividades musicais realizadas no dia a dia dos/as alunos/as, é uma resposta à provocação do corpo pela música.

As discussões do 9º ano a respeito das atividades musicais realizadas no dia a dia indicam outras particularidades a respeito do canto, do contato com instrumentos musicais e das relações com música dos/as alunos/as em diferentes tempos e espaços.

Wman: Escutar.

Kage 403: Tocar.

Woody: Ficar cantando.

Bus Latter: No chuveiro, rateando.

Sandy: Dançar também, né sora? Tá lá escutando a música e, daqui a pouco, começa a remexer. (gesticulando sorridente) (risos)

[...]

Sandy: Tocar, mais assim, é só na aula da senhora.

Kage 403: Eu toco em casa também.

Jê: O que tu toca?

Kage 403: Bateria, trombone, meia-lua.

Bus Latter: Tá, o que é que tu não toca então? (risos)

Jê: Eu canto em coral.

Sandy: Eu canto em casa, canto na rua, canto no ônibus... (risos)

Wman: Eu canto na escola.

Sandy: Canto baixinho assim... boto o fone de ouvido e ninguém escuta (no ônibus).

Kage 403: Como você sabe que ninguém te escuta?

Sandy: Eu só mexo a boca. (risos) (9º ano)

Mais uma vez, a dança aparece como uma resposta à provocação do corpo pela música, através da fala de Sandy. Com exceção de Kage 403, que diz tocar instrumentos musicais dentre suas atividades do dia a dia, os/as outros/as alunos/as dizem que cantar, ouvir e dançar fazem parte de sua rotina. O canto, por exemplo, está presente em diferentes tempos e espaços, segundo suas falas. Entretanto, conforme sinaliza Sandy, tocar instrumentos musicais é atividade que, para alguns/mas alunos/as, depende da aula de música, já que é somente lá que poderão ter a oportunidade de contato com diferentes instrumentos musicais. A aula de música, portanto, parece ampliar suas vivências musicais, assim como relatado no 6º ano.

3.2.2 Relações com música na escola

Os/as alunos/as contam que se relacionam com música de diferentes maneiras fora da escola. Outrossim, os dados indicam que as vivências musicais estão presentes também na escola, em tempos e espaços para além da aula de música. Segundo os/as alunos/as, a música está presente no fone de ouvido escondido de algum/a professor/a em sala de aula, ou quando algum/a professor/a coloca música para ouvir durante as atividades, ou nos recreios, nos quais o Grêmio Estudantil da escola seleciona e reproduz, nas caixas de som da escola, diferentes tipos de música nos dias da semana para que os/as alunos/as ouçam durante o intervalo ou também quando alguns/mas alunos/as se reúnem para praticar atividades da aula de música, como destaquei em relação ao do 6º ano.

Quando questionados/as em quais momentos a música está presente na rotina escolar, Dominique, do 6º ano, responde que “no banheiro, as pessoas ficam escutando música no celular”. O celular e o fone de ouvido parecem acompanhar o dia a dia da maioria dos/as alunos/as e parecem representar momentos de fuga da rotina de estudos da escola. Para Nagumo e Teles (2016, p. 358), os celulares “oferecem novas possibilidades para experimentar identidades e, particularmente na adolescência, o sentimento de liberdade”. Na pesquisa realizada pelos autores citados, segundo os/as alunos/as participantes, a motivação para o uso do celular na escola incluiu “a transgressão enquanto forma de insubordinação às regras de proibição, o tempo livre de intervalos e a vontade de se comunicar mais para saber das novidades” (p. 365).

Independentemente da motivação para o uso do celular na escola, os/as alunos/as afirmam que o utilizam e, muitas vezes, para ouvir música. Aposan e Geromel, do 8º ano, dizem que os/as alunos/as ouvem música pelo celular mesmo quando não é permitido pelos/as professores/as.

Aposan: [Se ouve música] às vezes, escondido nas aulas de ciências. (risos)

Geromel: o fonezinho de ouvido aqui (gesticulando como se estivesse escondendo um fone de ouvido). (8º ano)

O desejo é que haja ainda mais momentos com música, pois a música faz falta em sua rotina. Os/as alunos/as questionam o porquê de os/as professores/as não permitirem que se ouça música em determinados momentos. Para Alpha,

Alpha: Poderia só deixar a gente ouvindo música [...] porque tem muita gente que, com música, se concentra mais na matéria, daí, tiram a música e as pessoas ficam conversando... (8º ano)

Entretanto, não é consenso entre os/as alunos/as se ouvir música na sala de aula pode auxiliar ou atrapalhar sua concentração, como mostra o trecho a seguir, quando eles/as refletem sobre sua relação com música. Para alguns/as alunos/as, a música ajuda a focar e a aprender, enquanto, para outros/as, a música dificulta sua concentração.

Bus Latter: Eu me concentro mais copiando do quadro escutando música. Quando eu não tô escutando música, eu incomodo.

Lucas: [Quando se ouve música], a mente só foca naquilo que está ali (apontando para o quadro). Não vou ficar focando nele que tá do meu lado, eu vou focar no quadro.

Panda: Pra mim, não... eu não consigo... só consigo prestar atenção em uma coisa.

Woody: Se eu tô ouvindo música e mais uma coisa, eu presto atenção, mas, se eu fizer mais de duas coisas, eu fico muito perdido. (9º ano)

As múltiplas formas de relacionar-se com música em diversos momentos explicitam também a multiplicidade dos sujeitos, o que me remete ao entendimento a respeito da heterogeneidade dos sujeitos adolescentes, proposição identificada na literatura. Os/as alunos/as demonstram, em suas discussões, que as relações com música são singulares e provocam diferentes efeitos em cada sujeito. Os/as alunos/as parecem não somente relacionar-se com música, mas refletir sobre essa relação, tanto fora quanto dentro da escola.

3.2.3 Sentidos das relações com música

As vivências musicais relatadas pelos/as alunos/as passam também por suas concepções a respeito do que é música e do que ela significa em sua vida. Os/as alunos/as trazem diferentes entendimentos a respeito do que é música.

No grupo de discussão do 7º ano, quando questionados sobre a presença da música na rotina escolar, o aluno Tubarão responde que a música está presente “no [som do] ventilador, porque faz barulho”, indicando sua compreensão sobre a materialidade sonora da música. Quando questionados se barulho é música, a discussão assim se seguiu:

Tubarão: Não sei, dependendo do estilo e duração, se tiver um ritmo.

LOL: Tendo uma sincronização, tipo parecendo uma com a outra.

SCCR: Se botar letra, dá música. (7º ano)

Esses/as alunos/as reconhecem a materialidade sonora da música, mas também apontam para formas de organização do material sonoro, como Tubarão e Lol. SCCR afirma ainda que, para ser música, tem que ter letra. Em suas falas, esses/as alunos/as também fazem referência a características dos sons, como duração, ritmo, estilo e letra, ao definir o que pode e o que não pode ser música.

A concepção apresentada na discussão do 7º ano diferencia-se da concepção de Batman, do 6º ano. Segundo ele, “nenhum violão se toca sozinho, sempre tem gente que faz”, indicando seu entendimento de que música é uma atividade humana, que não pode ser reduzida somente a seus elementos ou componentes.

Ao exporem os sentidos do que é música, alguns/mas alunos/as não conseguem desvinculá-la de sentimento, de emoção e de diversão. Suas falas demonstram ainda que, para eles/as, música é também uma maneira de se expressar e de mostrar o que se é. Ao discutir o que é música, o grupo do 7º ano traz as seguintes definições:

LOL: [Música é] uma interpretação dos sentimentos.

SCCR: Dependendo da música, é diversão.

MWL: Dependendo também, pode se expressar algum sentimento, algum sintoma de raiva...

SCCR: Sofrência. (risos)

MEDIADORA: O que mais?

SCCR: Para muitos, libertação de uma coisa presa dentro de si.

MEDIADORA: Em que sentido?

SCCR: Tem gente que não consegue falar, mas que consegue cantar. (7º ano)

A relação entre sentimento e música é percebida também na pesquisa de Sebben e Subtil (2010). Para o autor e a autora, segundo as afirmações dos/as alunos/as participantes de sua pesquisa, essa relação 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. (p. 54)

O aspecto diversão também é mencionado pelos/as alunos/as ao definir o que é música. Segundo eles/as, música diverte, anima, descontraí.

Senhor Batata: Eu me divirto.

Lucas: Eu também.

Whoody: É tri! Tu fica animado às vezes.

Lucas: E no pique também, pro baile. (risos)

Kage 403: É divertido.

Lucas: Descontraí... (9º ano)

As discussões nos grupos se assemelham aos sentidos encontrados por Pedrini (2013, p. 75), que constata, entre os alunos por ela investigados, que “as músicas são consumidas por diferentes necessidades internas de emoção”. Para os/as alunos/as na discussão acima, música é diversão, mas percebo, a partir de Pedrini (2013) e também de outras falas presentes nas discussões, que música pode ser muitas coisas, dependendo da música que se ouve, do sentimento ou das lembranças que cada música pode despertar. Por isso, como sinaliza SCCR, do grupo de discussão do 7º ano, ao definir música, “dependendo da música, é diversão”, ou saudade, ou paixão, ou tristeza, ou o que cada música possa significar para cada sujeito.

No grupo de discussão do 8º ano, os alunos Alpha e Gama, ao definirem música, refletem sobre a alegria que a música pode despertar. Alpha diz que a música alegra, enquanto Gama aponta que isso nem sempre acontece, reforçando a ideia de que a relação com música pode despertar diferentes emoções.

Alpha: É tipo um ritmo alegrável, sabe? Pra gente se sentir feliz. Até, às vezes, quando a gente tá triste e ouve uma música, a gente se sente melhor.

Gama: Ou pior. (8º ano)

A música é vista como possibilidade de expressão pelos/as alunos/as, assim como demonstram as falas de Músico e Batman, do 6º ano, e de Bren Bahian, do 8º ano.

Músico: [...] a gente pode sentir o que tem dentro dela [da música].

Batman: Se expressar. (6º ano)

Bren Bahian: Eu gosto muito da música, porque, às vezes, quando eu componho, eu gosto de transmitir tudo que eu tô sentindo nesse momento... Eu acho que é um modo de eu me expressar, quando eu não estou bem, quando eu estou bem. (8º ano)

A aluna Lívia, do 6º ano, afirma que se expressa através do canto e que é possível se expressar por meio de qualquer música que for cantar.

Lívia: [...] eu me inspiro na música e [...], em qualquer música que me pedirem pra cantar, eu posso me expressar. [...] (6º ano)

Ao dizer que qualquer música pode ser possibilidade de expressão, é questionada por seu colega Dominique a respeito do funk.

Dominique: E nos funk? (risos)

Kakah: Olha, tem muitos funks que são bagaceiros e ofendem as meninas.

Batman: Tem muitos que não também.

Kakah: Tem muitos que não.

Dominique: Sempre tem um ponto de interrogação nessa história...

Batman: Tem muitos outros tipos.

Músico: Toda música traz inspiração. (6º ano)

Nesse momento, percebi que alguns/mas alunos/as ficaram desconfortáveis com a discussão e se ajudaram com o intuito de defender o funk como forma de expressão. Os/as alunos/as se questionam e discutem sobre o assunto levantado por Dominique, este que ouve os contrapontos, mas não se convence a respeito da possibilidade de expressão por meio do funk. Os/as alunos/as completam, dizendo que, dentre as inspirações trazidas com o funk, está o ritmo e a dança, ao que parecem convencer Dominique, que encerra a discussão dizendo que música e dança se complementam. A relação desses/as alunos/as com música, no que se refere aos tipos de música, parece ser crítica e reflexiva e, embora já tenhamos discutido em aula sobre preconceitos enraizados com relação a diversos tipos de música, as relações com música e as vivências que os/as alunos/as já trazem consigo também parecem conduzir suas concepções a respeito do que ouvem e do que os outros ouvem.

Sobre a experiência dos/as jovens com a música, no que se refere às preferências musicais, Seixas (2019), em artigo que analisou a sociabilidade entre jovens através do heavy metal, aponta que

A música é um instrumento central de experiência juvenil, como um meio de comunicação similar a língua, pois possui seus próprios códigos e símbolos. Isto serve para muitas experiências, ou seja, em diversos gêneros musicais. A música é o canal de construção dos gostos e preferências destes jovens e reúne diversos elementos culturais, aos quais os indivíduos se reconhecem ou não. (Seixas, 2019, p. 272)

Semelhante ao que acontece no grupo de discussão do 6º ano, no grupo do 9º ano, pude perceber dois grupos distintos tendo os tipos de música de preferência como fator de tensão entre os/as alunos/as e também como fator de

não reconhecimento daquilo que o outro gosta. Ao se referirem ao que a música significa para si, os/as alunos/as trazem as seguintes respostas:

Sandy: É inspiração pra algumas coisas.

Kage403: É alma.

Wman: Relaxa, suave.

Lucas: Rock é pesado, né?

[...]

MEDIADORA: Por quê?

Lucas: Pesado... bah... música muito...

Panda: Ah, mas depende da música, né?

Whoody: Dá vontade de quebrar tudo.

Lucas: Tu vai escutar um Péricles... bah, tu chora.

MEDIADORA: Chora por quê?

Kage 403: Perturba, né? (risos de um lado)

Sandy: Vem aquele sentimento... (risos de outro lado) (9º ano)

Quando Lucas se manifesta a respeito do rock, assim como aconteceu no 6º ano quando da manifestação de Dominique a respeito do funk, as reações na sala são de desconforto por parte de alguns/mas alunos/as. As expressões e risos desconfortáveis de alunos/as como Panda, Wman e Kage 403 me levaram a crer que ficaram nervosos com a fala do colega, que foi, posteriormente, reforçada também por Whoody. Panda contrapõe a fala de Lucas, mas ele continua trazendo seu ponto de vista. Para ele, enquanto rock desperta raiva, o cantor por ele mencionado despertaria, opostamente, outras emoções. Kage 403, com tom de ironia, responde às colocações do colega Lucas dizendo que o choro despertado ao ouvir o cantor citado seria de perturbação. Os/as outros/as alunos/as incomodados/as que não se manifestaram na discussão pareceram se sentir representados por Kage 403, pelos risos ao final da fala do colega. Da mesma forma, o outro lado se sente representado pela fala de Sandy, que complementa o trazido por Lucas e Whoody quanto ao sentimento despertado ao ouvir o cantor mencionado por Lucas.

Também nesse grupo, a maneira com que os/as alunos/as se relacionam com determinados tipos de música parece ser resultante das vivências musicais construídas no decorrer de suas vidas. Do mesmo modo, as relações com música dos/as alunos/as parecem ter diferentes sentidos a partir das vivências musicais de cada um/a. Para Seixas (2019),

Ao compartilhar dos mesmos interesses e gostos, o jovem experimenta, através da música, o sentimento de compartilhamento. A música permite a construção de uma juventude, de uma identidade ou “estilo-de-ser-jovem”. Além de ser uma ferramenta de obtenção de lazer é também de integração social, como uma forma de delimitar as diferenças e semelhanças socioculturais, auxiliando na criação de grupos e na reflexão sobre “quem o indivíduo é” e “quem é igual ou diferente dele”. A música estabelece trocas, experiências e construção de identidades pessoais e de distintas maneiras de ser jovem, ou seja, a música influi na construção de identidades, pois auxilia o indivíduo a interpretar aos outros e a si mesmo. (SEIXAS, 2019, p. 271)

No trecho a seguir, o grupo do 6º ano discute a respeito do que a música significa em suas vidas. Batman parece complementar a ideia de Músico, que diz que música é arte, enquanto os/as outros/as refletem a respeito da relação com cada música.

Min: Pra eu dizer o que significa, depende da música.

Músico: É uma arte.

Batman: Uma arte que inspira os outros.

Kakah: Cada música desperta um sentimento, né, sora?

Rosane: Tem música que, pra mim, define felicidade.

Batman: Outras, tristeza.

Min: Alegria, emoção, amor.

Nick: Saudade.

Dominique: Sentimentos.

Rosane: Lembranças. (6º ano)

Relação com música parece ser sempre uma relação com o concreto. A aluna Min aponta que os significados de música estão relacionados ao que cada música representa. Após a definição trazida por Músico e Batman, Kakah traz de volta à discussão os sentimentos que cada música desperta. Os/as outros/as alunos/as corroboram, ao indicar que relação com música é, antes, relação com cada música, assim como identificado por Pedrini (2013, p. 76) em sua pesquisa.

No grupo de discussão do 9º ano, os/as alunos/as apontam também algumas funções e usos da música no seu dia a dia, bem como, outros sentidos para a música. Os/as alunos/as dizem o que música significa para eles/as:

Kage403: Paixão.

Jê: Na minha vida, eu uso... como eu sou da igreja, eu uso para adorar a Deus.

Kage403: Essa pergunta é difícil...

Sandy: A música me acalma quando eu tô muito nervosa.

[...]

MEDIADORA: O que mais significa? Como é a relação de vocês com música?

Sandy: Acho que é normal.

Kage403: Na minha vida significa muito.

Sandy: É que, pra quem toca, aí, sim, significa alguma coisa... pra quem canta e toca sim, agora, pra quem não faz as coisas...[...]

Lucas: Quem não canta, só escuta por escutar.

MEDIADORA: Alguém mais quer falar o que a música significa na sua vida?

Jê: Significa algo que complete... Sem ela, não seria a mesma vida. (alguns aplaudem)

Wman gesticula como se agradecesse, mostrando-se sentir representado pela fala do colega. (9º ano)

O aluno Kage 403 afirma que música significa muito em sua vida, mas, mesmo assim, demonstra dificuldade para descrever o quanto significa, assim como aconteceu em outros grupos de discussão, em que pareceu haver dificuldade em responder a essa questão. A partir dos usos e funções da música indicados por Jê e Sandy, entendo que a música adquire sentido para esses/as alunos/as a partir de atividades também significativas por eles/as realizadas.

Percebo também que existe uma hierarquia entre as práticas realizadas, a partir da fala da aluna Sandy, que afirma que a música somente vai ter significado para quem toca e canta, o que é corroborado por seu colega Lucas. O ouvir, segundo suas falas, parece ser menos importante do que o fazer, seja cantando ou tocando.

Para o aluno Zac, do grupo do 8º ano, a música tem sentido na vida quando desperta lembranças. Ele analisa a relação de sua mãe com música e percebe que a música tem sentido ao despertar a lembrança da avó falecida. Durante o momento em que refletíamos sobre o que a música significa na vida dos/as alunos/as, Zac comenta:

Zac: Olha, na verdade, não [significa] pra mim, mas pra minha mãe, porque já faz uns anos que a vó da minha mãe faleceu e ela escuta várias músicas que lembram dela e isso faz ela refletir a lembrança da nossa querida vózinha que está no nosso coração. (8º ano)

De todos/as os/as alunos/as que participaram da pesquisa, apenas uma disse quase não ouvir música, mas, mesmo assim, teve interesse em participar da pesquisa, indicando uma provável afinidade, se não com música, com a aula de música.

A música está presente de diversas formas na rotina diária dos/as alunos/as. A música não está só aqui ou só ali, ela está na vida como um todo. Ainda que seja difícil definir música ou explicar os sentidos de suas relações com música no dia a dia, os/as alunos/as se mostram reflexivos a respeito dessas relações. Eles/as relatam que as relações com música envolvem pessoas, tempos e espaços diversos. Pode ser na aula de música, pode ser em casa ou no ônibus. Os sentidos dessas relações vão depender das vivências que cada um/a traz consigo, das músicas com que se relacionam e também das situações que vivenciam ao relacionar-se com música.

3.3 SOBRE OS/AS ALUNOS/AS E A ESCOLA

“Sem a escola a gente não é nada, né?” – Lívia, 6º ano

3.3.1 Finalidades da escola

Analisando os dados coletados nos grupos de discussão, percebi que os/as alunos/as definem a escola pelas finalidades que a ela atribuem. Para eles/as, escola é local de aprender, interagir, fazer amigos, se preparar para o futuro. A ideia que parece estar presente nas suas falas é de que a escola deve servir para alguma coisa.

No trecho abaixo, extraído do grupo de discussão do 7º ano, os/as alunos/as comentam sobre essas finalidades ao responder por que vão à escola.

SCCR: Eu gosto de ver meus amigos.

Hope: Eu venho pra aprender.

SCCR: Depende da matéria, porque tem umas que eu não gosto muito.

RFT: Eu vim aqui para aprender, pra eu ser alguém no futuro, pra ter uma família e ver os amigos também.

MWL: Pra aprender mais sobre as coisas, pra melhorar o futuro. (7º ano)

A escola está, na maioria das vezes, relacionada ao futuro, porém, dentre as finalidades que aparecem nas falas com recorrência, está a de encontrar e fazer amigos, o que parece estar ligado a outro tempo, que é o tempo presente.

Dentre as finalidades listadas, SCCR conta sobre o que gosta e o que não gosta da escola. Suas falas também têm relação direta com o presente. Ao dizer do que gosta e do que não gosta, aponta também para uma reflexão acerca da necessidade da escola. Mesmo não gostando de certas matérias, ela necessita estar na escola. Entretanto, somente estar na escola não garante seu aprendizado. O aprender parece estar ligado ao desejo de aprender.

As definições que os/as alunos/as trazem de escola, por vezes, justificam essa necessidade da escola em suas vidas, porém, são questionadas em determinados momentos, como na discussão destacada do 6º ano, na qual os/as alunos/as falam a respeito do que é escola.

Músico: É o único lugar onde a gente aprende as coisas.

Min: Nem lixeiro dá pra ser, tem que ter o segundo grau completo.

Dominique: Mas em casa a gente também aprende o respeito aos mais velhos, a jogar futebol no pátio e as demais coisas... lavar louça... (risos). (6º ano)

Dominique questiona as finalidades apresentadas por seus colegas. Para ele, alguns aprendizados não dependem exclusivamente da escola, pois em casa também se pode aprender, diferentemente do apontado por Músico, ao dizer que a escola é o único lugar onde se aprende. Dominique parece refletir sobre o alcance da importância da escola. A fala de Min, porém, demonstra sua preocupação com o futuro, mais especificamente, com ter emprego no futuro, justificando a importância da escola. A justificativa trazida por ela está firmada em um vir a ser.

A escola é, para os/as alunos/as, um lugar para se desenvolver e aprender o que é necessário para o convívio com o outro. Nesse lugar de aprendizagem, as diferentes formas de ser, pensar e agir acabam entrando em conflito e isso parece contribuir para a formação do pensamento crítico dos/as alunos/as com relação àquilo que os rodeia. A partir da reflexão acerca das finalidades da escola em suas vidas, os/as alunos/as parecem entender que regras são necessárias para sua aprendizagem na escola e também para o bom convívio com o outro, embora, por vezes, tais regras sejam questionadas ou transgredidas.

Batman: Escola é o lugar de aprender, de ter educação.

Min: Fazer amigos.

Músico: Escola, pra mim, é ter respeito aos outros e aprender a se comunicar mais.
Kakah: É o lugar que a gente vem para aprender.
Dominique: Pra incomodar.
MEDIADORA: Pra incomodar?
Min: A escola foi feita pra estudar.
Dominique: E pra educação física. (6º ano)

Após o meu questionamento com relação à afirmação de Dominique, tentando entender o seu posicionamento, ele parece repensar e concordar que “a escola foi feita para estudar”, como colocado pela aluna Min; no entanto, aponta que isso não é comum a todas as matérias do currículo. Entendo que o fato de o aprendizado acontecer de uma maneira mais prática na matéria citada por ele contribua para esse seu entendimento.

Outras finalidades da escola serão analisadas no próximo subtítulo, juntamente às reflexões acerca das expectativas sobre a escola.

3.3.2 Expectativas sobre a escola

Além da expectativa de um futuro melhor “pós-escola”, percebo que existem expectativas em relação à escola, no presente, e às aprendizagens, que nem sempre são realizadas, a partir da fala de SCCR no trecho da discussão do 7º ano destacado a seguir.

RFT: A escola é um local pra gente aprender a crescer, conhecer amigos, ser alguém na vida, no futuro e ter [...] amor pelo seu próximo.
SCCR: Só que, às vezes, não acontece isso que ele falou...
Tubarão: É o começo do futuro.
SCCR: É o local onde a gente vem aprender.
LOL: Local de aprendizado, ensinamento... é um local de aprender a convivência com os outros.
Hope: Conhecer amigos.
Bruna: Aprender a se respeitar. (7º ano)

Essa visão crítica dos/as alunos com relação ao que deveria acontecer na escola e a como a escola deveria ser ou como as pessoas deveriam ser na escola também surge na discussão do grupo de 9º ano. Para eles/as, escola é:

Sandy: Ensino, sora... educação é bom.
Kage 403: Aprendizagem.
Wman: É importante.

Lucas: Não, mentira! (dirigindo-se à Sandy) Diz educação agora, mas tava brigando com a professora [nome da professora] ali na sala... (risos e cochichos) (9º ano)

Não somente com relação à sua postura na escola os/as alunos/as se mostram críticos, mas também com relação a como a escola deveria ser, segundo sua visão.

Gama: É um local chato, na maioria das vezes... algumas vezes, até se muda a dinâmica pra ficar um pouco mais interessante, mas a maioria é sempre a mesma coisa, nunca muda.

Geromel: Além de [educação] física.

Aposan: Além de [educação] física (gesticulando concordando com o colega).

Alpha: tipo, eu acho que a escola poderia ter matérias, as matérias que a gente gosta, um pouco mais, sabe? Tipo: artes com música, só tem um [período] pra nós, poderia ter dois ou até três por semana, seria melhor. (8º ano)

Para eles, quando a rotina da escola muda, a escola fica melhor. Essa rotina “chata” trazida por Gama me parece, pelas suas falas, ser em referência às aulas que proporcionam menor interação. A seguir, o trecho extraído da discussão do 9º ano expõe o desejo que ele/as demonstram de ter maior interação com os/as professores/as.

Bren Bahian: Eu acho que, tipo, o colégio é um lugar pra gente aprender e tem muita gente que não gosta, mas eu também acho que os professores deviam de tornar a aula mais, tipo, mais legal assim, pra gente interagir, porque tem pessoas que chegam lá, passam no quadro e nem explicam, entendeu? Então, os alunos ficam desinteressados. Por isso que muita gente, muitos alunos tão parando de estudar...

Aposan: A escola é legal assim... partes assim, tipo educação física, música... Daí tem aquelas materiazinhas que são mais chatinhas, que os professores são mais...

Gama: Não quer mais nada?! (risos)

Aposan: Essa é a parte diferenciada, porque a gente tem mais liberdade, coisas assim... os professores interagem mais com a gente. (8º ano)

Aparece em suas falas uma necessidade de interagir mais com os/as professores/as, o que, segundo eles/as, ajudaria a tornar as aulas mais atrativas, mais interessantes. A interação é central na fala de Bren Bahian, na qual ela demonstra sua preocupação com o desejo dos/as alunos/as por estarem na escola. Para ela, o distanciamento dos/as alunos/as parte essencialmente da

falta de interação entre professor/a e aluno/a. As falas de Aposan corroboram a perspectiva de Bren Bahian.

Mesmo sendo considerado como um lugar que, por vezes, não é tão atrativo, os/as alunos/as parecem acreditar que precisam ir à escola e explicam seus motivos. Os/as alunos/as do grupo de 9º ano dizem que vão à escola:

Senhor Batata: Pra estudar.

Lucas: Pra me formar.

Panda: Pra ir bem no futuro.

Bus Latter: Pra ser alguém, né?

Sandy: Pra terminar o colégio.

Lucas: Até lixeiro tem que fazer segundo grau agora.

Sandy: Porque, sem estudo, tu não vai pra lugar nenhum, né, sora?

[...]

Lucas: É porque tu quer ser alguém melhor na vida, não quer ficar no mesmo.

Jê: Eu vejo exemplos de pessoas que não estudaram e, hoje em dia, ralam muito mais pra conquistar as coisas. (9º ano)

Nos outros grupos de discussão, os/as alunos/as também justificam a importância da escola pensando no futuro, como no trecho abaixo extraído da discussão do 8º ano.

Alpha: tipo, a escola é bom, porque prepara nós para o futuro, quando a gente tem caráter, sabe? Isso é bom!

Geromel: verdade, isso aí!

Zac: então tudo que a gente vai trabalhar no futuro quando tivermos um, tudo que nós precisamos é estudar bastante e ter uma vida melhor. (8º ano)

Apesar de reconhecer a importância da escola para sua vida, os motivos apresentados pelos/as alunos/as são voltados, na maioria das vezes, para o futuro. Eles/as demonstram acreditar que a escola é condição para se ter um futuro melhor. Existe também uma expectativa desses/as alunos/as com relação à escola como alavanca para o mundo do trabalho.

Assim como acontece no grupo do 9º ano, nos outros grupos de discussão, o futuro é muito presente ao refletirem sobre finalidades da escola e contribuições da escola para a vida. No grupo de discussão do 7º ano, os/as alunos/as também refletem acerca do que a escola e as aprendizagens construídas ali irão proporcionar em seu futuro. SCCR, porém, pontua: nem tudo que se aprende na escola se pode “levar para a vida”, demonstrando

distanciamento de certas aprendizagens da escola por não enxergar sentido nelas.

Tubarão: Pra arrumar emprego.

Bruna: Pra ter uma vida melhor.

Ney: Tudo.

Bruna: Pra ter um futuro melhor.

RFT: Uma família.

Ney: Pra ensinar um filho.

(...)

SCCR: Mas também, depende um pouco, porque tem umas matérias que eu sei que eu vou levar pra vida dependendo da minha profissão, mas tem outras que não vão fazer a mínima diferença, só na hora da faculdade, pra poder passar; depois, nunca mais. (7º ano)

Acredito que a visão da escola como sendo preparatória para um futuro que ainda é abstrato ajuda a fortalecer esse distanciamento que percebo em SCCR e também em outros/as alunos/as durante as discussões, como no grupo de discussão do 6º ano, no qual os/as alunos/as assim se manifestaram a respeito dos motivos para ir à escola:

Min: Pra ser uma pessoa no futuro.

Músico: Pra ser uma pessoa melhor, respeitável.

Batman: Pra usar tudo que a gente tá aprendendo na escola.

Dominique: Pra aprender.

Aninha: Eu venho porque eu sou obrigada (expressões de surpresa com o que a colega disse e risos).

Kakah: Sem a escola, a gente não seria nada no futuro.

Músico: Se a gente não fosse obrigado, mesmo assim, a gente tinha vindo.

[...]

Lívia: É que sem a escola a gente não é nada, né? No futuro a gente não vai conseguir fazer nada. (6º ano)

Eles/as esperam que a escola os/as transforme, os/as modifique para que sejam melhores no futuro. Min aponta que vai à escola para ser uma pessoa no futuro e Músico diz que vai à escola para ser melhor e respeitável. A escola o fará digno de respeito. A necessidade da escola parece justificar-se somente na construção de algo que está por vir, segundo o que eles/as dizem. Parece que o presente não é importante, ao pensar nas contribuições da escola para a vida.

Além dessa preocupação com o futuro presente nas respostas, destaco a resposta de Aninha durante a discussão. Sua colocação surpreende os/as colegas ao dizer que vai à escola por obrigação. A resposta de Aninha provoca

um mal-estar na sala, visível pelas reações dos/as colegas e a rápida defesa de que a escola é necessária em suas vidas. Entretanto, essa é a visão de Aninha que, após todas as falas dos/as colegas, calou-se. Não questionou, não contrapôs e não disse mais nada até o final do grupo de discussão. Ir à escola por obrigação me parece ser resultado desse possível distanciamento daquilo que é vivenciado lá. A fala dessa aluna, que assusta os/as colegas, entretanto, não é exclusividade de Aninha. Nos outros grupos de discussão, os/as alunos/as também trazem motivos semelhantes ao de Aninha para ir à escola.

Batmanimes: Obrigação da mãe. (risos) (7º ano)

Fred: Porque eu sou obrigado.

Bren Bahian: Porque a minha mãe manda. (risos) (8º ano)

Whoody: Porque, se não, a mãe xinga.

Lil: Se não, eu apanho.

Kage 403: senão eu tenho que trabalhar. (9º ano)

Nessas falas, a justificativa para ir à escola não parte dos/as próprios/as alunos/as, pois o que justifica é a obrigação relatada por eles/as. Esses/as alunos/as parecem acreditar na necessidade da escola, mas não conseguem justificá-la.

Durante um momento da discussão do grupo de 9º ano, os/as alunos/as também refletem acerca da necessidade da escola. Ao serem questionados/as sobre por que iam à escola, percebo o aluno Lil cochichando para o colega Whoody. Pergunto o que ele havia dito e Whoody responde: “ele disse que a escola é uma perda de tempo”. Lil sorri envergonhado e balança a cabeça em negativa. Percebo que isso gera um desconforto na sala, pelas expressões e sequência da discussão, assim como aconteceu com Aninha, no 6º ano. Na sequência da discussão, os/as colegas tentam justificar o pensamento do colega.

Sandy: Pra ele que é uma perda de tempo.

MEDIADORA: Por que, Lil?

Lil: (segue envergonhado e balança a cabeça em negativa)

Lucas: É como eu falei, sora... é a necessidade. Se não, ele não precisava vir pra escola. Ele necessita vir pra escola. (Lil confirma acenando com a cabeça)

Sandy: Ele é obrigado.
Lucas: Se não, a mãe dele (...). (9º ano)

Lil não reconhece a importância da escola; apenas entende que precisa estar lá, independentemente de sua vontade.

Santos (2009), em pesquisa que analisou concepções e expectativas de alunos/as do ensino médio a respeito da aula de música, aponta que a identificação dos/as alunos/as que participaram de sua pesquisa com a escola, “que é um lugar onde, a princípio, eles têm que estar, independentemente da sua vontade, lhes dá sentido pelas possibilidades de socialização, pelas possibilidades de exercer sua afetividade e suas formas relacionais” (p. 58).

Talvez, por isso, a interação citada por eles/as seja tão necessária. A relação com os/as colegas e com os/as professores/as é muito importante, segundo suas falas, pois a escola também adquire sentido pela relação com o outro. A interação, segundo os/as alunos/as, ajuda a fazer da escola um lugar melhor de se estar e, quando se referem à interação, ao estar juntos, estão falando do que querem da escola agora, no presente, diferentemente de quando vislumbram um futuro abstrato. Nesse sentido, o trecho da discussão a seguir expõe esses dois tempos ao refletirmos sobre porque os/as alunos/as vão à escola.

Gama: Pra ser alguém melhor no futuro.
CR10: Pra completar o ensino superior.
Alpha: Pra ter caráter, futuro.
Gama: Pra que eu consiga um trabalho melhor.
Bren Bahian: Pra não ficar sozinha em casa.
Fred: Pra não ficar só no celular.
Zac: Pra, quando crescer, ser uma pessoa melhor, ter inteligência de fazer um trabalho, raciocínio.
CR10: Pra não ser sozinho no futuro, fazer amigos aqui.
Geromel: Pra ter oportunidades. (8º ano)

Eles/as não deixam de pensar no futuro, mas sinalizam também o desejo de estar juntos/as, de compartilhar momentos, de interagir. E, para o futuro, não somente o conhecimento parece ser importante.

MEDIADORA: Que coisas que a gente precisa pro futuro?
Bruna: Respeito.
Ney: Responsabilidade.
KLK: Conhecimento.

LOL: Paz. (7º ano)

Assim como as finalidades da escola e as justificativas dos/as alunos/as para irem à escola, as contribuições da escola para a vida dos/as alunos/as são, em grande parte, voltadas para o futuro. No grupo do 9º ano, os/as alunos/as falam sobre as contribuições da escola para a vida dando ênfase para o mundo do trabalho.

Lucas: É porque tu quer ser alguém melhor na vida, não quer ficar no mesmo (...)

Jê: Eu vejo exemplos de pessoas que não estudaram e, hoje em dia, ralam muito mais pra conquistar as coisas.

Lucas: Melhor estudar e ficar sentado numa mesa, lá: vai lá limpar pra mim! Obrigado!

Sandy: É bem assim, sora... se tu não estudar...

Lucas: Ou ser jogador de futebol (risos) (...). Sem estudo, ia ralar mais... e ia arrumar emprego só no JVA (mercado) ali da esquina.

Panda: Sem estudo, não consegue emprego.

Lucas: No Bino (bazar do bairro), vender bala (risos).

Sandy: É um trabalho!

Lucas: Só que é sacrificante, né? Ficar ali das 7h30 até de noite. (9º ano)

Nas falas destacadas, os/as alunos/as hierarquizam atividades, demonstram estar reflexivos, falam de sacrifício. Eles/as demonstram ter noção do trabalho. E, para eles/as, estudar é condição para uma vida melhor. Na pesquisa de Santos (2009), as falas dos/as alunos/as também demonstram a sua preocupação com emprego no futuro, ao refletirem acerca do significado da escola. Segundo essa autora, a relação dos/as alunos/as com a escola, nesse sentido, se dá “[...] a partir do que ela significa para a sociedade. Ter um emprego é uma meta a ser conquistada a partir da passagem dos alunos pela escola” (p. 55).

Entretanto, nesse futuro que é vislumbrado a partir da escola, a preocupação não é somente com o mundo do trabalho ou com a continuação dos estudos, mas também com família, com valores, com habilidades e com a vida como um todo, como exposto anteriormente, assim como no trecho seguinte.

Zac: Acho que todas as matérias, pra nós, são importantes, saber o que a gente precisa pro nosso trabalho e pro nosso futuro. E também uma coisa importante:

quando a gente tiver filhos e eles precisarem da nossa ajuda, ter um raciocínio bem bom pra transmitir o nosso conhecimento pra eles.

Fred: Tá pensando demais no futuro! Isso é muito tempo...

Bren Bahian: Ah, também acho que, tipo, a pessoa que não estuda, ela acaba se dando mal, né? Porque, tipo, se ela quer escrever alguma coisa, postar alguma coisa no *Face*, por exemplo, fazer algum texto, ela pode escrever tudo errado, entendeu? Que nem o meu vizinho... ele manda tudo errado pra minha mãe e ela tem que descobrir, né? (risos)

(...)

Geromel: Sora, o mercado de trabalho também, se for um caixa, a porcentagem, somar, dividir...

Gama: Também, tudo que vai fazer aqui, fazer de bom ou errado, no futuro nós vamos fazer também... (8º ano)

Embora o aluno Fred pontue que o futuro vislumbrado por eles/as ainda está distante, parece ser inevitável pensar que seu futuro está condicionado àquilo que conseguirem levar da escola. Acredito que isso também os/as aproxime da escola, por mais que certos aprendizados pareçam não fazer sentido hoje, pois é a sua vida que está em jogo, é o seu futuro que se desenha a partir dali. A escola, nesse sentido, acredito que seja entendida pelos/as alunos/as como algo não somente necessário, mas bom para si, pois proporciona possibilidades de crescer, de sonhar com ter uma vida melhor.

3.3.3 Aprendizagens na escola

Ao relatarem o que se aprende na escola, os/as alunos/as citam valores, sensibilidades e disposições, conteúdos, habilidades e, de modo mais indefinido, matérias.

Min: Várias coisas.

Kakah: Ah, matemática.

Dominique: Educação.

Nick: Matérias, esporte.

Músico: Se aprende na escola todo tipo de matéria e como se aprende a conviver com o outro.

Rosane: Aprende a ler, escrever.

Dominique: Respeito aos mais velhos, professores.

Músico: E aprender tudo que a gente tá aprendendo agora pra apreciar no futuro. (6º ano)

A fala de Músico, que relaciona as aprendizagens com o futuro, me remete mais uma vez ao trabalho de Santos (2009), no qual ela aponta que, segundo os dados de sua pesquisa,

A escola está relacionada com o futuro e é a partir das experiências e aprendizagens adquiridas na escola que se projeta esse futuro. Assim, o que mobiliza o aluno em direção à escola não parece ser a aprendizagem em si, mas sua contribuição para essa projeção. (p. 55)

Com isso, penso que algumas matérias da escola vão adquirir maior importância se se considerar a projeção de futuro construída a partir das aprendizagens. Na fala a seguir, o aluno Zac reflete acerca da importância das aprendizagens para o futuro e parece não considerar, como aprendizagens, conteúdos e habilidades presentes em algumas matérias, por mais que diga considerar importantes as matérias citadas.

Zac: É que, na verdade, sora... é... todos os períodos a gente aprende coisas importantes que a gente pode ter pro futuro, só que alguns são mais pra gente se divertir. Por exemplo, artes, a gente aprende música pra gente poder tocar e, quando crescer, ter uma banda... Ou educação física, que a gente joga futebol de vez em quando. (8º ano)

Mesmo que Zac considere uma projeção de futuro ao se referir aos aprendizados da aula de música, ele sugere que nas matérias citadas não se aprende coisas realmente importantes para o futuro, pois elas parecem ser mais para se divertir. Zac se refere a práticas coletivas: ter uma banda e jogar futebol, que é esporte coletivo. Ao se referir à diversão e ao estar juntos, Zac parece pensar no presente, e não no futuro.

Para Gausse, segundo Chizzotti e Bocchi (2016),

É preciso reconhecer que há tempos educativos intelectuais, culturais e estéticos, marginalizados pelo ensino escolar, que privilegiam uns conhecimentos em detrimento de outros. Há, também, tempos de vida e modos de transmissão e de avaliação do saber diferente do padrão convencional da escola, pouco valorizados na vida escolar (GAUSSEL apud CHIZZOTTI; BOCCHI, 2016, p. 70)

Nesse sentido, entendo que a aula de música é um desses tempos marginalizados dentro da escola, na visão dos/as alunos/as. Mesmo dizendo gostar das aulas, eles/as não reconhecem os aprendizados nelas construídos como importantes.

No grupo de discussão do 7º ano, ao discutir o que é importante aprender na escola, os/as alunos/as assim se manifestaram:

Tubarão: Matemática.
Batmanimes: Respeito.
LOL: Convivência.
SCCR: Educação.
Cultura! (soa um grito pela janela da sala) (risos)
SCCR: Isso, cultura! (risos)
MEDIADORA: Mais alguma coisa que é muito importante aprender na escola?
SCCR: Artes? (risos) (7º ano)

Parece ser claro para os/as alunos/as que é importante aprender matemática, por exemplo; entretanto, a importância de artes parece ser questionada. Os risos, ao final da fala de SCCR, reforçam o entendimento de que parece não ser importante aprender artes na escola. Para os/as alunos/as dos grupos de discussão, as matérias que parecem mais contribuir para o seu futuro são português e matemática e, por isso, são consideradas as mais importantes. Ao serem perguntados/as sobre o que é mais importante aprender na escola, os/as alunos/as do 8º ano assim responderam:

CR10: Matemática e português.
Zac: Bah, matemática e português.
Alpha: Principalmente português, porque é uma coisa que a gente vai usar muito no futuro.
Zac: Usar as palavras e entender o significado delas e, em matemática, pra ter o raciocínio quanto à metragem, cálculo... São as matérias mais importantes pra mim. (8º ano)

Entretanto, mesmo considerando importantes os aprendizados dessas matérias, por vezes, os/as alunos/as questionam sua carga horária, que, para eles/as, é excessiva, já que nem todos os aprendizados terão função no seu futuro, segundo sua concepção.

Senhor Batata: Numa semana, acho que deveria ter só três períodos de matemática, tava de bom tamanho.
Sandy: Olha, de português, é cinco períodos... segunda, terça e sexta...
Senhor Batata: De português, podia ter quatro, mas, de matemática, a gente vai ser o quê? Engenheiro? (9º ano)

A fala de Senhor Batata demonstra que ele não se imagina tornando-se engenheiro no futuro e, ainda, que ele acredita ser esse o pensamento de seus colegas. Questiono-me sobre o estranhamento desse aluno com relação a essa possibilidade de trabalho no futuro. No momento da discussão, não me dei conta de perguntar a ele sobre o porquê de sua colocação, mas, a partir da análise,

reflito sobre sua fala e volto às possibilidades de emprego citadas pelos/as alunos/as nos grupos de discussão. Encontro no trabalho de Santos (2009) resultado semelhante que me ajuda a entender as falas de meus/minhas alunos/as. Na pesquisa dessa autora, os/as alunos/as participantes não nomeiam profissões específicas de preferência ou de desejo, ao relatarem possibilidades de emprego para o futuro. Entretanto, os empregos de gari e caixa de supermercado são citados como possibilidades. Para a autora, isso “(...) sugere mais a necessidade de entrar no mercado de trabalho e prover seu próprio sustento, do que uma identificação com a profissão a partir do desejo” (p. 59). Talvez, por isso, na concepção de Senhor Batata, parece ser distante a possibilidade de tornar-se, por exemplo, engenheiro.

Com relação às aprendizagens da escola, os/as alunos/as consideram ainda que é importante aprender a:

Gama: Respeitar as pessoas.

Alpha: Fazer amigos.

Zac: Respeitar as pessoas, fazer amigos, ser uma boa pessoa pra crescer, pra quando tiver...

Bren Bahian: Ter responsabilidades.

Geromel: O caráter. (8º ano)

Whoody: Respeitar os outros.

Wman: Convivência.

Sandy: A não fazer bullying.

Wman: Comunicação. (9º ano)

Ao pensar no que é importante aprender na escola, sem citar nomes de matérias, os/as alunos/as mais se referem a valores, sensibilidades e disposições e, principalmente, aos que remetem à convivência com o outro, ao estar juntos. Esses aprendizados parecem não ser questionados quanto à sua relevância. Outros valores, sensibilidades e disposições ligados à convivência aparecem também no trecho a seguir destacado da discussão do 8º ano, ao relatarem o que se aprende na escola.

CR10: A cuidar.

Fred: Respeitar os outros.

Geromel: Organização.

Fred: Os amigos.

Gama: A ter paciência.

Aposan: A ter paciência!

MEDIADORA: A ter paciência em que sentido?
Aposan: Em vários sentidos.
Alpha: Tipo, paciência assim...
Bren Bahian: A ter limite também das coisas.
Aposan: Tipo isso.
Alpha: Tipo, como discutir, não sair no soco, vamos dizer assim.
CR10: Ir pro fight (risos)
Zac: É... conseguir amigos, se divertir, se enturmar com as pessoas, participar. (8º ano)

O grupo de discussão do 7º ano também se refere à convivência com o outro ao apontar o que acham estar aprendendo na escola. SCCR, no entanto, demonstra o distanciamento com aquilo que aprende ao falar em matérias.

MWL: A conviver com os outros, ter mais educação.
RFT: Ter respeito.
LOL: Cultura, sociabilidade.
SCCR: (Cabisbaixa) As matérias da prova... (7º ano)

Ao dizer que aprende as “matérias da prova”, sem ser específica, SCCR parece buscar aprender simplesmente para ser aprovada, cumprindo exigências da escola, e não por enxergar utilidade ou por desejar, de alguma forma, aprender o que aprende.

Os/as alunos/as do 9º ano, no trecho da discussão destacado a seguir, mencionam nomes de matérias ao se referirem ao que estão aprendendo na escola. Entretanto, ao serem questionados/as sobre o que estão aprendendo, sem pensar em matérias, os/as alunos/as destacam o respeito, a música e o desenho.

Lucas: Matemática e português.
Kage 403: Matemática, português, história.
Sandy: Química também.
Kage 403: Um pouco.
Sandy: Mas estamos aprendendo.
MEDIADORA: Não só com relação às matérias. Que coisas vocês estão aprendendo?
Senhor Batata: Respeito ao próximo.
Kage 403: Música.
Wman: Desenhar. (9º ano)

Matemática e português são, novamente, as matérias mais citadas, correspondendo ao *status* que essas matérias parecem ter na escola e na sociedade. Entretanto, ao citarem conteúdos de aprendizagem da escola, os/as

alunos/as remetem-se a duas linguagens da arte especificamente, e não relacionam conteúdos das matérias citadas por eles anteriormente. O fato de eles/as não citarem artes anteriormente, e as citarem ao pensarem em conteúdos, pode se dar pelo fato de as artes não terem o mesmo *status* no currículo escolar das outras matérias citadas, mas seus aprendizados corresponderem a algo importante para si.

Ao contar sobre o que aprendem na escola, os/as alunos/as do 9º ano, no trecho a seguir, ao mencionarem nomes de matérias, listam apenas português e matemática, embora citem conteúdos transversais e também aprendizagens da aula de música.

Lucas: Português, matemática
Sandy: A ler, a escrever
Kage 403: Comunicação
Bus Latter: Socializar
Sandy: A ter educação
Lucas: Educação vem de casa
Bus Latter: Socializar com pessoas novas
Lucas: A tocar música
Jê: Coisas básicas pra vida
Sandy: Participar de atividades
Lucas: É a base da vida também, né? (9º ano)

Mesmo não parecendo ter o mesmo *status* de matemática e português, matérias como artes e educação física são mencionadas com recorrência nas falas dos/as alunos/as quando nomeiam suas aprendizagens na escola. No trecho a seguir, os/as alunos/as do 8º ano, ao dizerem o que se aprende na escola, mencionam, primeiramente, educação física, entretanto, ao final da fala de CR10, o grupo responde com risos. Isso parece confirmar que, a exemplo de artes, educação física também parece não ter o mesmo *status* das outras matérias no currículo escolar. Mesmo assim, ela é a primeira a ser citada. Após citar educação física como algo que se aprende na escola, os/as alunos/as não são específicos ao falar sobre as aprendizagens da escola.

MEDIADORA: E o que é que se aprende na escola?
CR10: [Educação] Física (risos).
Geromel: Várias coisas.
Bren Bahian: Aprende coisas que nós não sabemos ainda.
Zac: Sora, aprende coisas que, quando nós tivermos dúvidas no trabalho, nós poderemos relembrar quando nós estudamos. (8º ano)

Os/as alunos/as reconhecem as diferenças nos modos de ser e de agir dos sujeitos da escola e contam que as regras e até mesmo os conflitos lhes ensinam a lidar com os diferentes sujeitos.

Dominique: [Aprendemos na escola] a saber um pouco de cada professor, porque cada um tem seu tipo diferente. Um gosta, por exemplo, que falem mais, outro gosta que falem menos.

Júlia: Outros gritam com a gente.

Dominique: Uns têm mais paciência, outros têm menos.

Nick: E cada um tem suas regras. (6º ano)

Lucas: [Aprendemos na escola] a brigar também, né, sora?

MEDIADORA: Se aprende a brigar na escola? (surpresa)

Lucas: Aprende a apanhar também.

MEDIADORA: Mesmo?

Lucas: Não, tô brincando... (pausa)

Sandy: Mas é verdade.

Lucas: É... é verdade.

Sandy: É briga, é isso e aquilo, é discussão.

Whoody: Tomar advertência.

Sandy: Mas vocês aprontam, né? Tem pessoas que matam aula, que pulam o muro da escola, que chegam atrasadas... isso tem que contar, sora...

Kage 403: Às vezes, sou eu. (risos)

Sandy: Tem pessoas mal-educadas.

Bus Latter: Pessoas que não querem nada com nada.

Lucas: É... isso é verdade!

Bus Latter: Só incomodam... (9º ano)

Os/as alunos/as reconhecem que existem conflitos na escola e que suas atitudes, por vezes, não são adequadas. Eles/as são bastante críticos/as com relação a isso e reconhecem, ao refletirem sobre a sua postura na escola, o que é preciso melhorar. Entretanto, falam mais sobre os/as outros/as do que sobre si mesmos/as. No trecho a seguir, os/as alunos/as do 8º ano também discutem sobre como deveria ser a postura dos/as colegas ao refletirem sobre o que estão aprendendo na escola. Mesmo das dificuldades, os/as alunos/as dizem tirar algum aprendizado.

Bren Bahian: A gente tá aprendendo a dar valor a certas coisas, porque, tipo, no ano passado, não tinha inglês, agora tem inglês... então, eu acho que, deveríamos de dar valor, porque tem muitos colégios em que está faltando professores, então eu aprendi, tipo, a dar valor às coisas que a gente tem...

Degliuomini: Não que não esteja faltando... o de religião não tem...

Alpha: Nessa questão, assim, tem muita gente que no ano passado pedia inglês, porque não tinha inglês. Daí chegou hoje e eles não respeitam o professor, sabe? Não aprendem a matéria... isso que eu acho chato.

Geromel: Ou, se não, tantos que pediam períodos de inglês ou de ciências que não tinha professor, né? Chegava na hora da aula e matavam.

Bren Bahian: Reclamavam porque não tinha e agora reclamam porque tem.

Geromel: É isso aí. (8º ano)

Como exposto anteriormente, os/as alunos/as falam sobre a convivência em diversos momentos das discussões, tanto a convivência entre os/as colegas, como entre alunos/as e professores/as ou entre alunos/as e funcionários/as. Para conviver, parece ser necessário, em primeiro lugar, o respeito ao outro. Para eles/as, dentre os aprendizados da escola, estão:

Wman: Respeitar o próximo. (9º ano)

Lívia: Respeitar as outras pessoas também.

Músico: Ajudar uns aos outros.

Nick: A dividir.

Rosane: Respeitar os professores, a diretora, a tia da merenda.

Batman: E os colegas. (6º ano)

Bren Bahian: Eu acho que, tipo eu... no meu caso, assim, o que eu tenho percebido é que eu tenho me esforçado muito pra ter mais respeito com os professores, porque muitos professores, às vezes, tiram a gente fora do sério (...) eu prefiro ter respeito e não falar nada, só ouvir o que estão dizendo e ficar quieta.

Gama: É sempre os professores que estão certos.

Geromel: É que, às vezes, a educação vem tanto do colégio, como em casa, né?

Zac: É que, na verdade, pra mim, alguns professores são, realmente, brabos e duros, mas a gente só escuta o que eles têm a dizer. Se a gente conseguir, a gente pode se enturmar com eles, respeitar eles, porque eles podem ser nossos amigos e a gente consegue ter um entendimento melhor, sem dureza. (8º ano)

Por mais que não concordem com o outro, parece ser inquestionável a necessidade de respeito para a convivência. Isso é visto como aprendizado construído a partir da escola, mas também como aquilo que se “traz de casa”. Sobre a relação entre professor/a e aluno/a, Zac aponta também que tornar-se amigo/a do/a professor/a facilitaria o aprendizado. Reconhece também que, para tornar-se amigo/a, é necessário, em primeiro lugar, o respeito.

Ao refletirem a respeito da escola, do que querem da escola, do que a escola significa em suas vidas, a respeito de si mesmos/as e também a respeito

de si mesmos/as com os outros, os/as alunos/as se remetem a tempos, valores, pessoas e aprendizados que parecem fazer diferença em suas vidas.

A escola é considerada por eles/as necessária e importante, mas a justificativa para essa necessidade parece partir, principalmente, de sentidos comumente partilhados, muitas vezes tácitos, e que parecem ser tomados como inquestionáveis, acerca da importância da escola, assim como acontece entre os alunos que participaram da pesquisa de Santos (2009). Mesmo que não parta deles/as, esta justificativa parece ser clara: conseguir um emprego e melhorar de vida.

Por vezes, a escola parece não considerar algumas das coisas que os/as alunos/as desejam, seja em termos de interação, seja de aprendizagem. Ao mesmo tempo, os/as alunos/as parecem conceber que aquilo que querem não é tão importante.

Se as aprendizagens da escola não tiverem clara relação com o futuro imaginado por eles/as, me parece que elas não serão vistas como importantes para a vida, já que a vida que parece ser considerada, na maioria das falas, é a vida a partir do término escolar. Assim, a escola é entendida como um caminho transformador a ser percorrido e o destino é algum lugar, imaginado, mas desconhecido.

3.4 SOBRE OS/AS ALUNOS/AS E A AULA DE MÚSICA

“Música é bom, mas tem outras matérias que são melhores pra levar pra vida, né?” – Lucas, 9º ano.

3.4.1 Percepções sobre a aula de música

Nas discussões, os/as alunos/as refletiram a respeito do que pensam sobre a aula de música, sobre o que esperam, sobre o que se aprende, em que ela se diferencia das outras aulas e também sobre o que ela representa no currículo escolar.

No trecho a seguir, os/as alunos/as do 9º ano contam um pouco do que pensam a respeito da aula de música na escola e explicam o que mudou com o início dessas aulas.

Whoody: É muito tri!
Senhor Batata: Muito boa.
Lucas: Eu acho legal, porque é uma coisa diferente. Não tinha isso aqui antes, porque era artes.
Sandy: Era só pintar.
Lucas: A gente aprende coisas novas. É difícil acontecer isso em outros colégios... é só aqui no [nome da escola].
Sandy: A gente só pintava, só pintava.
Wman: Aprender a tocar um instrumento.
Sandy: É uma aula diferente, a gente aprende a tocar.
Lucas: É um aprendizado. Daí, ah, quero viajar ou num futebol e, ah, aprendi a tocar pandeiro na escola e toco dentro do ônibus. (9º ano)

As falas dos/as alunos/as indicam que eles/as parecem gostar das aulas de música e estar satisfeitos/as em relação às novas aprendizagens a que estão tendo acesso. Eles/as dizem que a aula de música é uma aula diferente, com relação ao que tinham antes no componente curricular artes e indicam aspectos que fazem a aula de música ser diferente.

Os/as alunos/as do 6º ano, assim como os do 9º ano no trecho acima, fazem suas comparações e trazem outras características das aulas de música. No trecho a seguir, eles/as também contam sobre o que pensam sobre a aula de música.

Músico: Eu acho bem legal.
Kakah: Bem melhor que aula de artes.
Batman: É um modo da gente aprender a cantar, tocar instrumentos.
Músico: Aprender coisas novas que a gente não sabia. Outros instrumentos, culturas também.
Nick: Eu acho uma forma muito legal de aprender a tocar.
Batman: Um modo novo de aprender. (6º ano)

Nos trechos das discussões destacados anteriormente, alguns/as alunos/as comentam que a aula de música é diferente da aula de artes, embora, em outros momentos, eles/as apontem que música é uma arte, como Alpha, do 8º ano, ao dizer que “A música é um tipo de arte. Artes não é só pintar”.

Acredito que essa concepção de que a aula de artes está ligada mais às artes visuais está relacionada ao fato de que os/as alunos/as passaram muito tempo tendo somente aulas voltadas para as artes visuais no componente curricular artes, o que os/as faz, mesmo entendendo que música é uma

arte, considerar em suas falas que aula de arte tem mais relação com artes visuais.

Ao relacioná-la com as outras matérias da escola, os/as alunos/as comentam que música se diferencia e altera uma rotina que, para eles/as, é muito semelhante nas outras matérias. Segundo os/as alunos/as, na aula de música as tarefas são outras, diferentes das tarefas habituais.

Bus Latter: É que todo dia a gente entra na sala, pega o caderno, estuda, depois vai embora e, depois, no dia seguinte, é a mesma coisa.

Senhor Batata: É muito repetitiva.

Bus Latter: Daí se torna enjoativa.

Senhor Batata: E a música muda bastante. (9º ano)

O fato de mudar bastante a rotina parece ser algo significativamente positivo para os/as alunos/as. No trecho a seguir, os/as alunos/as do 6º ano comentam sobre o que pensam da aula de música e também refletem sobre a mudança de rotina que ela proporciona na escola.

Min: Eu acho legal, porque muda a nossa rotina.

Batman: Muda, porque não é só aprender matemática, português.

Músico: E a gente sempre fica com ela na mente, a gente nunca esquece.

Dominique: É igual às outras matérias: uma vez que aprendeu, nunca mais esquece. (6º ano)

Mesmo considerando a mudança de rotina proporcionada pelas aulas de música, existem semelhanças com as outras matérias da escola que são reconhecidas pelos/as alunos/as, como observa Dominique ao se referir aos aprendizados da aula de música.

Ao dizer o que pensam das aulas de música, os/as alunos/as também mencionam particularidades da nova aula que passaram a ter.

MWL: Bem legal.

RFT: É pra gente aprender a tocar um instrumento e também pra que a gente possa conhecer mais a música. Pra gente saber, quando a gente escuta música, sobre o instrumento que está sendo tocado naquela hora.

SCCR: É legal também porque explora o nosso potencial... eu aprendi a tocar uma música e nunca imaginaria que eu tocaria naquele instrumento.

KLK: É uma coisa boa.

Batmanimes: Embora eu não gostasse de música, quando tu ensinou a tocar bateria, eu comecei a me interessar por bateria.

LOL: Eu acho legal que nós aprendemos novas culturas, né? E diferentes estilos musicais.

KLK: Aprender muitas músicas do mundo, os instrumentos diferentes.

SCCR: O canto... e...

RFT: Pra conhecer novos sons. (7º ano)

Segundo a fala de SCCR, na aula os/as alunos/as descobrem possibilidades não imaginadas anteriormente com relação à música e isso também é visto como ponto positivo das aulas de música. Acredito que isso também exerça alguma influência na autoestima dos/as alunos/as, pois, no momento em que eles/as experienciam formas de fazer música antes não imaginadas e se sentem capazes, isso reflete positivamente na maneira com que enxergam a si mesmos/as.

Destaco também a fala do aluno Batmanimes. Mesmo dizendo não gostar de música, ele passa a se interessar por bateria, após conhecer o instrumento e ter contato com ele nas aulas. A partir das aulas, esse aluno passa a relacionar-se com música de maneira diferente.

Durante as discussões, percebo que os/as alunos/as parecem conceber que aula de música é algo para poucos/as e isso os/as faz pensar que são privilegiados/as por poderem estudar música na escola. Na discussão do 7º ano, a aluna SCCR fala, inclusive, em privilégio: “a gente tem esse privilégio de ter aulas de música, porque outras escolas não têm”. Uma das justificativas dos/as alunos/as para esse entendimento parece ser o fato de poderem ter acesso ao ensino de música sem necessitar pagar para isso. No trecho a seguir, após afirmarem que deveria ter música em todas as escolas, os/as alunos/as do 6º ano explicam seu entendimento e justificam-no, entre outros, pelo fato de terem acesso ao ensino de música gratuitamente.

Min: Porque, de repente, uma pessoa quer ser músico na vida, ou alguma coisa assim, e não tem aula de música.

Músico: E tem que pagar curso.

Rosane: É uma oportunidade pro aluno. Lá da escola que eu vim, não tinha aula de música.

Júlia: Eu acho que deveria ter desde o primeiro ano.

Rosane: Se tu quisesse fazer, tu tinha que pagar, né? (6º ano)

Em todos os grupos de discussão, os/as alunos/as afirmaram que deveria ter aula de música em todas as escolas. Demonstaram aprovar o que é oportunizado a eles, mas pensam ser injusto que os/as alunos/as de outras escolas não tenham a mesma oportunidade. Os/as alunos/as do 8º ano explicam

por que deveria ter aula de música em todas as escolas e refletem sobre isso a partir de si mesmos/as.

Fred: Se não [houvesse aula de música], eu explodiria! Eu tenho que descontraí minha raiva no travesseiro quando não tem aula de música. Na aula de música eu fico menos irritado.

Zac: Eu não acho que deveria ter aula de música só em uma escola, deveria ter em todas as escolas.

Bren Bahian: Todos deveriam de ter o mesmo aprendizado. (8º ano)

Em diversos momentos das discussões os/as alunos/as falam que é bom ter aula de música por não precisarem pagar para ter acesso a esse conhecimento. Entretanto, outros fatores os/as fazem ter a afinidade que dizem ter com a aula de música. Ao discutir a respeito do que acham sobre ter aula de música na escola, os/as alunos/as do 8º ano assim se manifestaram:

Bren Bahian: Eu acho bom, porque descontraí um pouco. É um momento que tu tem pra relaxar, aprender alguma coisa que, talvez, numa outra escola não ensine, entendeu? E, tipo, talvez, no futuro, tu queira montar uma banda, tu já sabe algumas coisas, porque tu aprendeu no colégio... E tem muita gente que tem interesse, mas não tem professor, tipo, tocar violão, tocar bateria.

Gama: Mas tem que pagar e é muito caro.

Bren Bahian: É, tá bem caro professor dessas coisas, assim. Tipo, eu acho bem legal o colégio ter botado música dessa vez, ao invés de pintura. (8º ano)

A fala inicial de Bren Bahian aponta alguns fatores que fazem a aula de música ser considerada boa por ela e, talvez, importante. A justificativa dessa possível importância está ligada ao futuro: “Talvez, no futuro, tu queira montar uma banda”. Fatores positivos semelhantes aos trazidos por Bren Bahian aparecem também em outras falas e em outras discussões, como demonstra a fala de Alpha, ao responder sobre o que os/as alunos/as pensam sobre ter aula de música na escola.

Alpha: A gente fica os períodos inteiros na sala de aula, ou escrevendo, ou lendo um livro, sabe? É bom a gente vir pra cá pra descontraí, tocar, ficar mais à vontade.

(Os outros acenam com a cabeça demonstrando concordar com o que o colega coloca). (8º ano)

É tido como um fator negativo pelos/as alunos/as o tempo da aula de música, que não é suficiente para bem aprender aquilo que é trabalhado em

aula. Os/as alunos/as de todos os grupos de discussão dizem que a escola deveria ter mais períodos para a aula de música, assim como no trecho destacado a seguir.

Bus Latter: Eu acho legal [ter aula de música], só acho que é muito pouco tempo.

Sandy: É verdade.

Wman: Muito pouco tempo.

Lucas: Porque, às vezes, a gente pega a flauta e chamam a gente pra merenda e logo acaba o tempo. É sempre assim que acontece... a gente senta, levanta e vai embora... (9º ano)

Os grupos de discussão do 8º ano e do 9º ano também comentam sobre o pouco tempo da aula de música e alguns/as alunos/as sugerem que se diminuam períodos de outras matérias para que seja possível aumentar a carga horária de música.

Bus Latter: Eu acho que [aula de música] é bom, só é pouco período, né?

Whoody: Devia ter mais, né?

Bus Latter: Diminuir, sei lá, um de matemática

Sandy: Pára, é bom matemática!

Bus Latter: Pra quem gosta, né? (9º ano)

Degliuomini: [A aula de música deveria] ter mais períodos.

Zac: Eu acho que ter mais períodos, que nem o Degliuomini falou, e diminuir alguns períodos de outras matérias que não sejam úteis, né?

Aposan: Matemática, português (cochichando). (8º ano)

Como observado no título anterior, matemática e português são as matérias que os/as alunos/as consideram mais importantes de se aprender na escola. Entretanto, eles/as sugerem que sua carga horária é excessiva. Nesse sentido, pelo trecho acima, entendo que eles/as não as consideram inúteis, mas que realizam uma reflexão acerca da divisão de carga horária do currículo, que parece não ser a ideal na sua perspectiva, mesmo considerando a importância de cada matéria para o futuro, que é com o que eles/as parecem estar preocupados/as em relação à escola. No trecho a seguir, eles/as explicam os motivos de desejarem uma diferente distribuição de carga horária.

Sandy: Matemática tem três períodos num dia, cinco períodos na semana.

Senhor Batata: Tinha que ter três, no máximo.

Bus Latter: E em matemática parece que a gente não anda pra frente, ela fica dando só conta, conta, conta.

Senhor Batata: Mas é matemática... (risos)

Bus Letter: Não, ela explica direitinho, mas é que enjoa, né? Português também me enjoa. Todo dia é a mesma coisa, as mesmas matérias todo o dia.
Whoody: E música é legal porque é uma coisa diferente, né? Tocar música, não é só copiar do quadro no caderno, fazer prova... A gente toca.
MEDIADORA: Mas português e matemática não são importantes?
Sandy: É importante, sora, mas é que podia ter menos, entendeu?
Senhor Batata: Tem muito...
Bus Letter: É importante, mas é que, sei lá...
Sandy: É três períodos por dia, podia ser dois só e já seria suficiente.
Bus Letter: Tipo, é importante, mas não precisa cinco!
MEDIADORA: E música é importante?
Bus Letter: Pra quem gosta de ouvir e tocar é importante.
Whoody: E em quase todo lugar que tu vai tem alguém ouvindo música.
Bus Letter: É que, de vez em quando, as pessoas se concentram mais ouvindo música. Eu, por exemplo, me concentro mais com um fone no ouvido e não me distraio com alguém do lado conversando. (9º ano)

Por mais que os/as alunos/as afirmem que música é importante, suas respostas não são diretas ao responderem sobre sua importância, diferentemente de matemática e português, nas quais parece claro o entendimento a respeito de sua importância na escola. No trecho a seguir os/as alunos/as do 9º ano, ao refletirem acerca da distribuição de carga horária das matérias, seguem dizendo, mesmo assim, que a carga horária de música deveria ser aumentada, mas Lucas pontua: “música é bom, mas tem outras matérias que são melhores para levar pra vida”.

Whoody: Eu acho que tinha que ter mais períodos de música.
Sandy: Uns dois ou três.
Lucas: Não... uns dois, porque música é bom, mas tem outras matérias que são melhores pra levar pra vida, né? (9º ano)

Mesmo parecendo gostar das aulas de música e também querendo que ela tenha uma maior carga horária na escola, pela fala da Lucas, a aula de música parece não ser considerada importante, por não ter tanta relevância para o futuro dos/as alunos/as, segundo suas concepções.

Além de considerarem o tempo da aula de música curto, alguns/as alunos/as apontam também que o tempo passa de maneira diferente na aula de música. Apontam, ainda, que o tempo, considerado curto por eles/as, poderia ser melhor aproveitado em alguns momentos.

LOL: Tem que ter mais tempo, pra entender mais sobre a música.
SCCR: Porque um período por semana não tá dando.

Ney: A gente entra uma e meia (horário em que a aula começa) e parece que passou em vinte segundos.

Batmanimes: Sem falar que na minha turma todo mundo não para de gritar um segundo...

SCCR: Pra mim, essa matéria é tão importante quanto as outras, então, merecia um pouquinho mais de tempo. (7º ano)

O aluno Ney sugere que o tempo passa de maneira diferente na aula de música. Penso que o fato de os/as alunos/as gostarem das aulas, talvez, faça com que o tempo pareça ser mais curto do que ele realmente é. Para Teixeira (2010), ao refletir a partir de Andy Hargreaves, a maneira de conceber o tempo escolar está relacionada aos sentidos e significados atribuídos àquilo que é realizado na escola. Nesse sentido, o tempo está relacionado ao prazer. Para a autora,

uma mesma aula de cinquenta minutos pode parecer de cinco, para os professores e jovens alunos que sentem prazer nas atividades nela realizadas. E, contrariamente, esses mesmos cinquenta minutos podem parecer uma aula de quatro horas, de minutos e minutos que nunca terminam, para esse mesmo grupo de docentes e discentes, para quem esse tempo não dá prazer ou não tem um significado positivo. (TEIXEIRA, 2010, s.p.)

Batmanimes fala da qualidade do tempo nas aulas de música da sua turma. Vejo que, para ele, essa qualidade poderia ser melhor, caso houvesse mais cooperação durante o período da aula. Perder tempo do período destinado à aula de música por questões relacionadas à disciplina dos/as alunos/as é algo negativo, e isso também faz com que o período da aula de música, nessa turma, pareça ainda menor, segundo ele. Por ser apenas um período semanal, eles/as parecem se preocupar com que o tempo seja utilizado da melhor maneira possível, o que, para mim, indica seu desejo de aprender o que aprendem nas aulas de música e de aprofundar essas aprendizagens.

Mesmo considerando a necessidade que Batmanimes aponta, de que haja mais cooperação por parte dos/as alunos/as nas aulas, KLK, do 7º ano, conta que, na aula de música, “a gente presta mais atenção que em outras [matérias]”.

Na pesquisa realizada por Santos (2009), o tempo da aula de música também é considerado curto pelos/as alunos/as. Para a autora, “a abordagem do tempo indica a preocupação dos alunos quanto aos resultados sonoros que

querem obter” (p. 91). Pelas discussões realizadas, entendo que, assim como observado por Santos (2009), o resultado sonoro parece ser importante nas colocações dos/as alunos/as a respeito do tempo. Além disso, o fato de gostarem da aula de música e se sentirem privilegiados por ter acesso a ela, talvez, também os leve a desejar que a sua carga horária seja maior do que é dentro do currículo escolar.

3.4.2 Expectativas sobre a aula de música

Os/as alunos/as contam o que pensam sobre a aula de música, mas também contam como pensam que deveriam ser essas aulas, tanto as suas aulas, como as aulas de música em outras escolas.

Embora pareça óbvio, destaco, inicialmente, o que os/as alunos/as mais esperam que tenha numa aula de música: música. Ao serem questionados/as a respeito do que deve ter numa aula de música, os/as alunos/as de todos os grupos de discussão prontamente responderam que deve ter música. O que eles/as parecem querer dizer com isso é que consideram que a prática musical é muito importante numa aula de música. Não somente a materialidade sonora importa, mas o fazer música, em primeiro lugar. Tocar, cantar e ouvir devem sempre fazer parte da aula de música, segundo os/as alunos/as. Entendo que isso tem relação com as definições de música trazidas por eles/as. Para alguns/as deles/as, música é uma atividade humana, música é algo que as pessoas fazem.

No grupo de discussão do 6º ano, durante a nossa conversa, os/as alunos/as respondem como deve ser uma aula de música. Suas expectativas envolvem conteúdos, carga horária e questões relacionadas ao prazer.

Lívia: [A aula de música deve ser] divertida.

Kakah: Tem que ter música.

Júlia: Instrumentos [musicais].

Batman: Músicas de outras culturas.

Min: E também tinha que ter mais de uma aula na semana. (6º ano)

Para dizer como deveriam ser as aulas de música nas escolas, os/as alunos/as refletem a partir das suas próprias aulas. Para eles/as, as aulas de

música nas escolas deveriam ser “como é aqui”, como diz Gama no trecho a seguir.

Bren Bahian: Com música. (risos)

Gama: Assim como é aqui.

Bren Bahian: É! (8º ano)

A sua aula é a referência que eles/as têm de aula de música e, por isso, ela é percebida como exemplo a ser seguido. Nos outros grupos de discussão, os/as alunos/as também fazem referência às suas aulas para dizer como deveriam ser as aulas de música nas escolas.

Min: Animadas, divertidas.

Músico: A mesma coisa do que aqui.

MEDIADORA: E o que é que tem aqui?

Min: Tem diversão, tem animação.

Músico: Instrumentos, outras formas de aprender.

Rosane: A gente não fica sempre no mesmo, a gente tem mudanças.

Min: Não é aquela aula chata.

Batman: A gente aprende a cantar. (6º ano)

Entendo que, ao tratar a sua aula de música como exemplo de como deve ser uma aula de música, os/as alunos/as relatam expectativas que são atendidas nas aulas que frequentam. E faz parte das expectativas dos/as alunos/as desenvolver habilidades a partir da prática musical na aula de música.

Bren Bahian: Desenvolver, de repente, tem alguém aqui na aula que possa desenvolver algum talento naquela aula.

Zac: Uma habilidade, no caso.

Bren Bahian: Desenvolver o dom de alguém, entendeu? (8º ano)

A aluna Bren Bahian fala em dom, mas reconhece que é necessário trabalho e prática para que uma habilidade seja desenvolvida em música. Entretanto, ela não estende sua colocação a todos/as os/as alunos/as, demonstrando acreditar que nem todos/as podem desenvolver habilidades em música.

As expectativas mencionadas pelo grupo de 7º ano são voltadas, em sua maior parte, para os instrumentos musicais. Eles/as querem ter contato com instrumentos musicais diferentes e também querem conhecer mais sobre eles. SCCR, porém, pontua que música não é somente tocar instrumentos.

RFT: Ensino de instrumentos.
Ney: Bateria... podia ter mais tempo na bateria...
SCCR: Podia ter mais uma bateria.
RFT: Violão.
SCCR: Um teclado.
Hope: De todo tipo, né? Porque cada um tem um gosto...
Tubarão: Guitarra.
RFT: Trombeta.
SCCR: Música não é só tocar instrumentos... também tem as pessoas que gostam de cantar.
MEDIADORA: Tá... e o que seria importante aprender nas aulas de música?
KLK: Acho que seria legal aprender de onde vem os instrumentos. A cultura da música.
RFT: Como eles foram criados, como é a sua origem.
KLK: De onde saiu cada instrumento.
SCCR: E também ter um espaço pra poder cantar, ao invés de tocar.
Tubarão: De qual material são feitos os instrumentos.
SCCR: O processo de como eles são criados.
RFT: Como eles podem ser importantes. (7º ano)

Os/as alunos/as trazem sugestões de aprendizagens que poderiam ser contempladas nas aulas de música. Embora SCCR pontue que “música não é só tocar instrumentos” e, em suas falas, exprima seu desejo de cantar mais na aula de música, a grande maioria deseja que os aprendizados sejam voltados aos instrumentos musicais.

Na maioria das falas, os/as alunos/as também demonstram interesse em aprender mais instrumentos musicais. Dentre os instrumentos citados por eles/as estão violoncelo, gaita, ukulele, baixo, guitarra, mesa DJ, trompete, entre muitos outros. Eles/as querem explorar o desconhecido, conhecer instrumentos diferentes e também músicas diferentes, mas querem que também faça parte dos seus aprendizados o conhecido, o que é próximo do seu dia a dia. Eles/as dizem querer aprender:

Zac: Músicas antigas que a gente não conhece... outros instrumentos que a gente não conhece.
Degliuomini: Ou que a gente conhece. (8º ano)

Whoody: Aprender a tocar umas músicas assim mais...
Senhor Batata: Mais punk (risos).
Whoody: Ah, sei lá, mais comuns assim, como as do dia a dia.
Sandy: Mais agitadas.
Senhor Batata: Só que daí eu acho que tinha que ter mais aulas pra poder tocar, porque uma aula não dá pra aprender a metade de uma música...
Bus Latter: É verdade. (9º ano)

Na aula de música deve ter “música legal pra gente tocar”, como diz Woody, do 9º ano, apontando que deve haver proximidade entre aquilo que é ensinado e o/a aluno/a. Por isso, ao comentar sobre como devem ser as aulas de música nas escolas, a aluna Bren Bahian, do 8º ano, sugere que não pode ter somente música na aula de música. Para ela, na aula deve ter um tempo em que o/a professor/a deve ouvir os/as alunos/as a respeito daquilo que querem aprender. Em sua visão, as escolhas envolvendo repertório e instrumentos musicais devem ser compartilhadas entre professor/a e aluno/a.

Bren Bahian: Eu acho que, tipo, nas aulas de música não deve ter só música, mas, sim, um tempo pra gente conversar sobre o que a gente quer fazer, ter ideias, tipo, uma música que a gente quer aprender a tocar, escolher o instrumento que quer tocar.

Fred: Mas, se deixasse fazer isso, os alunos iam querer ficar tocando funk.

Alpha: Mas nem todo mundo gosta de funk.

MEDIADORA: Tá, e qual é o problema do funk?

Alpha: Tem muita gente que gosta de música e não gosta de funk.

Geromel: E cada um tem o seu gosto, né?

Alpha: Pode gostar de funk e gostar de outros tipos de música.

Fred: É que são umas músicas que não são muito boas pra escola.

Alpha: Mas, a flauta canta? Flauta não canta! Se tocar alguma música, a flauta não vai cantar.

Bren Bahian: Só vai emitir o som da música. (8º ano)

O funk volta a ser ponto de polêmica, discordância e discussão entre os/as alunos/as. O aluno Fred demonstra ter uma restrição ao trabalho com o funk na sala de aula, por considerar esse tipo de música inadequado para a escola. Os/as colegas entram na discussão para defender que “cada um tem o seu gosto”, como disse Geromel. Com suas falas, eles/as demonstram que a aula de música é um espaço para o diálogo, para a expressão de suas ideias e também para a interação com aquilo que é do outro. Os/as alunos/as demonstram desejar que suas preferências musicais sejam respeitadas na aula de música. Eles/as esperam que a aula de música seja um espaço democrático em que as diversas expressões sejam respeitadas e que, nesse espaço, se possa congrega a diversidade presente na escola, indo ao encontro da percepção de Santos (2009), a partir de dados de sua pesquisa, de que “a aula de música é vista como um espaço diferente dentro da escola, um espaço livre para estabelecer relações

com todos os colegas e com todas as músicas e tipos de música” (p. 95). Assim, os/as alunos/as esperam que a aula de música possa desenvolver:

CR10: Respeito.

Alpha: Falando assim de respeito, não julgar o que o outro ouve, sabe?

Bren Bahian: Respeitar o que a pessoa acha sobre algum assunto.

Alpha: E, quando tu tiver falando, todo mundo ficar quieto, prestar atenção.

Zac: Pra respeitar a pessoa que quer aprender. (8º ano)

3.4.3 Aprendizagens da aula de música

Com relação às aprendizagens da aula de música, cumprindo as expectativas que eles/as sinalizam no subtítulo anterior, os/as alunos/as dizem que estão aprendendo música. As respostas a seguir foram as primeiras apresentadas ao serem questionados/as sobre o que estão aprendendo nas aulas de música.

Kakah: Aprendemos música. (6º ano)

KLK: Música. (7º ano)

Gama: Nós aprendemos tocar música... (8º ano)

Sandy: Cantar.

Whoody: Aprende a tocar vários instrumentos. (9º ano)

As primeiras aprendizagens elencadas pelos/as alunos/as têm relação com a prática musical, embora eles/as reconheçam outras aprendizagens em música na sequência das discussões. Isso indica, na minha percepção, que as aprendizagens mais significativas com relação às aulas de música estão ligadas às práticas musicais realizadas.

No grupo de 7º ano, os/as alunos/as contam um pouco do que aprendem nas aulas de música na sequência da resposta destacada anteriormente.

Ney: Tocar.

Batmanimes: Notas musicais.

SCCR: A escaleta.

Tubarão: Flauta doce.

Hope: Bateria.
MWL: A tocar alguns instrumentos.
Batmanimes: Aprendemos também sobre as letras.
KLL: Ritmo.
SCCR: Nós aprendemos que não só é possível fazer música com instrumentos, mas com copo, com percussão corporal.
Batmanimes: Com materiais que iriam fora.
RFT: Utilizar materiais pra fazer sons e instrumentos.
SCCR: Como é possível fazer música com coisas muito simples.
RFT: Coisas que a gente pode até encontrar na rua. (7º ano)

As aprendizagens listadas envolvem componentes da música, práticas musicais, mas também modos de fazer música que pareceram fazer sentido para os/as alunos/as. Com as atividades aprendidas em aula, eles/as demonstram que passaram a entender música de maneira diferente e também a reconhecer outras fontes ou materiais como instrumentos musicais. O fazer música, pelas suas falas, pareceu tornar-se mais próximo deles/as a partir das atividades que foram citadas por eles/as, vivenciadas nas aulas de música.

Muito daquilo que os/as alunos/as dizem estar aprendendo nas aulas de música é voltado para a prática de instrumentos musicais, como destacado nos trechos a seguir.

Sandy: [Aprendemos a] Tocar.
Panda: É, tocar.
Bus Latter: Tocar bateria.
Whoody: Aprende as notas musicais.
Jê: Aprende como são feitas as músicas que a gente ouve.
Sandy: Eu aprendo a tocar escaleta. (9º ano)

Fred: [Aprendemos a] tocar.
Zac: A gente aprende as notas, os instrumentos, é muita coisa, sora.
Degliuomini: Respeito, disciplina.
Zac: Conteúdo bom.
CR10: Aprende a ter ritmo e tempo no instrumento.
Aposan: Eu não sabia tocar flauta, agora eu sei.
Zac: Conhecimento de como tocar os instrumentos, em primeiro lugar, pra quando quiser fazer uma música.
Thiago: Aprender o nome dos instrumentos.
Alpha: Muitas pessoas na escola não têm uma flauta, uma bateria, e podem tocar aqui.
Bren Bahian: E saber as histórias de cada instrumento.
Fred: A identificar as notas musicais na partitura pra entender como é que toca. (8º ano)

Os aprendizados adquirirão sentido na prática musical. Além dos aprendizados voltados para os instrumentos musicais, o aluno Degliuomini menciona disposições e atitudes como aprendizagens da aula de música. O grupo do 6º ano, no trecho seguinte, conta o que aprende na aula de música, e Min, assim como Degliuomini, afirma que na aula de música também se aprende valores, no caso, o respeito.

Min: A gente aprende a respeitar as pessoas.

Músico: Percussões, novas batidas, canto.

Min: Vibrações.

Batman: Instrumentos.

Músico: Instrumentos naturais.

Júlia: Timbres.

Min: Aprender músicas novas. (6º ano)

Ao se referirem ao que é importante aprender e também ao que se aprende nas aulas de música, os/as alunos/as sempre falam em respeito. Respeitar o próximo é condição para o convívio, como visto no título anterior, e o respeito é visto por eles/as também como uma aprendizagem desenvolvida na aula de música. Na aula de música, segundo eles/as, se aprende e se pratica o respeito pelo outro.

Aposan: A aula de música não é só a música. A gente aprende a respeitar os de mais perto, os que são estranhos, aprende a respeitar a cultura, porque tem gente que ouve funk, rock, eu sou gospel, né? Eu sou da igreja, eu sou isso e eu vejo os outros tocando e não tenho nada contra. Tipo assim, a gente vai usar mais pra frente, se a gente quiser, na nossa vida, né? (8º ano)

Para Santos (2009, p. 94), “aprender a lidar com o tipo de música dos outros é a indicação de que a aula de música é um lugar propício para relações de saber com a música a partir da relação social, ou seja, a partir da relação com os outros”.

A respeito das aprendizagens da aula de música, questiono se eles/as pensam ser importante aprender o que aprendem nas aulas de música. Em todos os grupos de discussão, a resposta foi afirmativa. Entretanto, em muitos momentos, os/as alunos/as não conseguem sustentar a importância dos aprendizados construídos nas aulas.

Para justificar a importância de aprender o que aprendem nas aulas de música, os/as alunos/as relacionam ao futuro as aprendizagens construídas. Entretanto, a ideia de uso no futuro acaba não se sustentando nas discussões, como se lê no trecho a seguir, quando os/as alunos/as dizem por que é importante aprender o que aprendem nas aulas de música.

Bren Bahian: Porque talvez seja uma coisa que nos ajude no futuro e, agora, neste momento, a gente aprende e depois precise no futuro.

Zac: Se a gente quiser tocar numa banda, é questão de aprender a tocar algum instrumento ou cantar, se quiser, com as aulas de música.

Bren Bahian: Talvez, para algumas pessoas não seja tão importante porque ninguém pensa, na hora que tiver precisando de emprego, em tocar, em cantar, porque acha que não é capaz de fazer aquilo. (8º ano)

No entanto, alguns/mas alunos/as também enxergam na música uma possibilidade de emprego no futuro, mesmo que essa possibilidade pareça um tanto distante, em suas visões.

MEDIADORA: E é importante aprender essas coisas que vocês aprendem?

Todos respondem que sim.

Senhor Batata: Um dia pode ser útil. Se a gente quiser seguir carreira de músico.

Sandy: E eu vou ser cantora, se Deus quiser! (9º ano)

Entretanto, a importância dos aprendizados da aula de música parece não estar somente no futuro, segundo suas percepções. Quando os/as alunos/as não relacionam as aprendizagens da aula de música com o futuro, suas ideias parecem ter maior sustentação.

CR10: [Música é] um aprendizado pra vida toda.

Alpha: É. Também podemos usar pra nos alegrar também, tipo, a gente tá triste, toca e se alegra.

Zac: Se emocionar, lembrar de uma coisa que a gente gostava e acabou não existindo mais. (8º ano)

Zac: [Música é] Um conhecimento bom (...) de instrumentos que a gente pode usar como se fosse tocar numa banda e compartilhar com os amigos o que aprendeu. (8º ano)

Mesmo que o aluno Zac tente justificar a importância de aprender música na escola pensando em futuro, em uma profissão, ele também sinaliza seu

desejo de poder estar junto com o outro por meio da música. Para Santos (2009),

A utilidade do que se aprende pode estar diretamente relacionada com uma aplicação, uma projeção no futuro, mas o sentido do que se aprende é indicado pela relação de identidade, independente do fato de ser aplicável. O que faz sentido é aquilo que parte da identificação. (p. 99)

3.4.4 Especificidades da aula de música

Segundo os/as alunos/as, a aula de música é muito diferente das outras aulas da escola, diferenciando-se destas em vários aspectos. Outrossim, a “música da aula de música” também é diferente da “música de casa”, como afirma o aluno Zac na fala a seguir, e isso faz com que haja modos diferentes de relacionar-se com ela nos diferentes espaços.

Zac: Sora, lá em casa, a música é tipo um lazer que a gente pode se divertir, ouvir essas coisas que a gente ouve. Na escola, se a gente não sabe quais são as notas musicais, como é a música que a gente tá escutando, a gente aprende contigo. (8º ano)

Ao serem questionados/as a respeito das diferenças entre a aula de música e as outras aulas, os/as alunos/as indicam especificidades da aula de música. Para Bren Bahian, música é diferente

Bren Bahian: [Em] tudo... Já falou tudo, sora: música (dando ênfase) é muito diferente, te faz interagir, te faz aprender. Ali no momento da aula de português, tu não vai pegar numa flauta com a professora explicando, entendeu? Então, isso torna a aula diferente e torna uma coisa descontraída. (8º ano)

O modo de aprender e ensinar na aula de música, pela sua fala, é mais interativo do que em outras matérias da escola. No trecho a seguir, os/as alunos/as contam como se sentem nas aulas de música e apontam algumas de suas particularidades em relação às outras matérias.

SCCR: Aula de música é diferente.
KLK: Te deixa animado.

LOL: Nem parece que é uma aula e, sim, que estamos aqui pra aprender e se divertir.

SCCR: Trocando conhecimentos.

KLK: Aqui a gente faz na prática... naquelas lá é só escrevendo. (7º ano)

No trecho a seguir, o grupo de discussão do 6º ano comenta sobre alguns aspectos da aula de música que a fazem diferente das outras matérias da escola. Músico reconhece, porém, que existem também semelhanças entre a aula de música e as outras aulas.

Kakah: É que na aula de música a gente tem diversão, a gente pode rir, a gente canta, a gente conversa.

Dominique: Tipo agora.

Músico: Mais ou menos.

Lívia: A gente tem uma professora legal.

Músico: É mais ou menos, porque, às vezes, tem trabalho escrito e a gente tem que entregar igual às outras matérias.

Rosane: Aqui tem diversão e nas outras não. (6º ano)

A diversão foi bastante mencionada pelos/as alunos/as ao refletirem sobre as diferenças entre a aula de música e as outras aulas da escola. Esse aspecto contribui para que a aprendizagem ocorra de maneira diferente, conforme suas falas. O ponto em comum citado por Músico é o trabalho escrito. Os/as alunos/as parecem perceber a escola como um espaço em que as vivências e aprendizagens acontecem pela escrita, e não pela prática. Nesse sentido, eles/as refletem sobre a maneira como os/as professores/as ensinam e apontam que o modo de ensinar na aula de música diferencia-se do modo de ensinar em outras aulas.

LOL: Aula de música é divertida, não é como as outras.

Batmanimes: A professora é mais engraçada também.

SCCR: É que a gente aprende se divertindo e nas outras aulas a gente não se diverte.

Batmanimes: E os professores ficam mais com a cara fechada, mandam virar pro quadro e copiar.

SCCR: A senhora é mais extrovertida.

MEDIADORA: E isso será que tem a ver com a matéria ou não?

SCCR: Acho que sim, sora... porque a senhora... como eu vou explicar?

RFT: Você tem o seu jeito de ensinar.

Ney: É mais alegre.

LOL: Eu acho que, quanto mais feliz o professor for, né?... mais as pessoas vão prestar atenção nele.

SCCR: E tentar ser igual. (7º ano)

Suas reflexões mostram o que faz a aula ser diferente e ainda trazem aspectos positivos que percebem no modo de ensinar que contribuem para um melhor aprendizado. A partir de suas falas, entendo que, para eles/as, os modos de ensinar e aprender na aula de música fazem dessa aula uma aula mais leve, em que há mais interação entre professor/a e aluno/a. Entendo que essa interação é considerada importante e parece fazer diferença no aprendizado.

Essas falas trazem ainda uma reflexão acerca dos modos de ser e agir dos/as professores/as em sala de aula. A maneira com que o/a professor/a age em sala de aula vai influenciar a maneira com que os/as alunos/as irão também agir. As falas dos/as alunos/as indicam que a aula tem maior fluência quando eles/as percebem que o/a professor/a sente alegria por estar ali e por ensinar o que ensina, o que também contribui para o maior interesse dos/as alunos/as. Para eles/as, esse modo de ser e de agir mais leve está presente mais na aula de música do que em outras aulas e justificam esse fato pelo modo de ensinar das matérias que, para eles/as, é diferente. Entretanto, quando questiono se o modo de ensinar mais “alegre” na aula de música tem relação com a matéria ensinada, os/as alunos/as ficam em dúvida. No trecho apresentado anteriormente, dizem que sim, mas, na sequência da discussão, voltam atrás, dizendo que isso tem mais relação com a personalidade de cada professor/a.

SCCR: Eu acho que não... porque pode ter um professor de música que pode não ensinar na prática, pode só passar no quadro... depende muito da pessoa.

Tubarão: É mais da personalidade.

(Todos ficam com semblante pensativo). (7º ano)

Essas falas também apontam para outra característica das aulas de música percebida pelos/as alunos/as: aprender e ensinar na prática, aprender fazendo. Para eles/as, essa maneira de ensinar e aprender é presente nas suas aulas de música, mas isso não significa que possa ser característica de todas as aulas de música, pois “ensinar na prática” vai depender de cada professor/a e sua personalidade, segundo eles/as.

Outras características a respeito do modo de ensinar da aula de música são mencionadas no trecho a seguir, destacado do grupo de discussão do 6º ano.

Min: É que o modo é diferente. O jeito dela [professora de música] falar, o jeito dela escrever, explicar as coisas.

Batman: Não é só passar coisas no quadro.

Músico: É mais coisa natural que a gente usa.

Rosane: E ela não grita, ela fala baixo (risos).

Dominique: Ela não grita às vezes... às vezes. (6º ano)

O modo de se dirigir aos/as alunos/as e a prática são destacados novamente – “não é só passar coisas no quadro”. Além disso, questões relacionadas ao espaço físico e aos materiais utilizados também são mencionadas pelos/as alunos/as nas discussões, como no trecho a seguir.

Músico: Na aula de música tem bastante instrumentos que a gente pode tocar.

Dominique: A sala de música [é diferente].

Nick: As mesas que a gente não tem. (6º ano)

Eles/as também mencionam aprendizagens da aula de música para diferenciá-la das outras matérias da escola, como no trecho a seguir, da discussão do 8º ano, dando destaque, novamente, a aprender instrumentos e notas e ao ouvir. Mais uma vez, eles/as voltam a falar de não só copiar do quadro e do modo de explicar da professora.

Zac: Aprender a tocar os instrumentos, as notas musicais, ouvir música.

Aposan: A gente não fica só copiando coisas do quadro.

Alpha: A maneira de explicar [é diferente].

Zac: A professora ensina coisas diferentes que a gente não conhece. (8º ano)

Ao serem questionados/as sobre as semelhanças da aula de música com as outras aulas da escola, o aluno Senhor Batata, do 9º ano, responde que “só a chamada” é igual. Entretanto, refletindo, esses/as alunos/as também percebem outras semelhanças entre as aulas.

Batman: De vez em quando, tem a escrita, tem que entregar trabalhos. (6º ano)

SCCR: [A semelhança] é que a gente aprende alguma coisa.

LOL: A semelhança é que a gente também aprende por escrito, a diferença é que a música é mais divertida. (7º ano)

Zac: Na matéria de música, a única coisa que tem de parecido com as outras matérias é os conteúdos que tem no quadro.

CR10: O uso correto do português.

Fred: Não é muito diferente de algumas coisas de matemática, né? Tem que saber o tempo, pra tocar as músicas certo. (8º ano)

Panda: As coisas que escreve no quadro.

Sandy: Ah, mas não são parecidas! (9º ano)

Eles/as citam a escrita novamente ao buscarem semelhanças entre a aula de música e as outras aulas da escola. A escrita e o copiar do quadro parecem ser referências muito fortes para os/as alunos/as. Aprender e ensinar na prática diferenciam a aula de música das outras aulas.

Todos/as os/as alunos/as dizem considerar importante aprender música na escola e, ao refletirem sobre a importância de aprender música, indicam outras especificidades da aula de música. Uma das ideias que aparece nas falas dos/as alunos/as com recorrência, nesse sentido, é a interação que a aula de música proporciona.

Whoody: É tri que a gente se junta pra fazer música, tá ligado? E lá na sala [sala onde acontecem as aulas dos outros componentes curriculares] a gente não tem nem um pouco de...

Senhor Batata: Lá as classes são separadas.

Bus Latter: É que aqui todo mundo conversa quando tá aqui. Quando tá lá na sala lá, nenhum fala com o outro, só com aquele que tá mais do lado, tipo, tu não socializa, assim, com todo mundo. (9º ano)

Mais uma vez, os/as alunos/as dizem que música é tão importante quanto as outras matérias. Isso justificaria, segundo eles/as, seu aprendizado na escola, como discutem no trecho a seguir.

SCCR: Porque música é tão importante quanto as outras matérias. É uma arte.

RFT: Ela faz bem para o nosso dia a dia, pra que a gente ouça novas coisas.

MWL: Porque ela faz as pessoas relaxar.

RFT: A ter concentração.

Hope: Pra sair um pouco da rotina. (7º ano)

Eles/as justificam também o fato de considerarem importante aprender música na escola pela sua presença constante na vida cotidiana das pessoas.

Dominique: Música tem em vários lugares, música é uma arte mais conhecida. Praticamente, todo mundo canta.

Batman: Eu acho que não tem lugar nenhum que não tenha uma música tocando.

Músico: Qualquer batida que a gente pode fazer é uma música.

Dominique: Impossível um lugar sem música, sem som. (6º ano)

Bus Latter: E, se tu notar, daqui a pouco, tu caminhar um pouquinho, daqui a pouco tem alguém com o fone de ouvido.

Senhor Batata: Música tá, praticamente, na vida de todo mundo, mesmo a pessoa achando que não, tá. Tem música aqui e ali. (9º ano)

A música está na vida dos/as alunos/as o tempo todo e também está na escola, e isso parece não acontecer com outras matérias.

As especificidades relacionadas à aula de música apontadas pelos/as alunos/as indicam que a aula de música na escola proporciona momentos diferenciados na rotina escolar, pelo fato de a música ser diferente daquilo que já é naturalizado para os/as alunos/as, em termos de componente curricular e em termos de aprendizagens. Entendo que esse modo naturalizado de aprender e ensinar tem a ver com a ideia da escrita, do quadro e, talvez, com menos interação. Segundo os/as alunos/as, a música modifica isso, pois suas especificidades são mais voltadas para o ensinar e aprender na prática.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa teve como objetivo geral compreender como alunos/as dos anos finais do ensino fundamental percebem a aula de música como componente curricular. Os objetivos específicos buscaram examinar como os/as alunos/as se relacionam com música dentro e fora da escola e os sentidos atribuídos às suas relações; analisar como os/as alunos/as percebem a escola e a aula de música e a importância que a elas atribuem; identificar as expectativas dos/as alunos/as com relação à escola e à aula de música; e identificar o que os/as alunos/as percebem que aprendem na escola e na aula de música e a importância atribuída a essas aprendizagens.

O contexto escolhido para desenvolver esta pesquisa foi a rede estadual de educação do Rio Grande do Sul, por ser a rede na qual sou professora. Desde o início, meu desejo foi realizar esta pesquisa com meus/minhas alunos/as, por perceber neles/as inquietações relativas à sua relação com as aulas de música na escola. Além disso, pela revisão de literatura, percebi que a educação musical na rede estadual de educação do Rio Grande do Sul vem se fortalecendo nos últimos anos, mas que ainda há carência tanto de professores/as de música e de aulas de música quanto de estudos sobre esse contexto.

Para atingir os objetivos desta pesquisa, realizei grupos de discussão com alunos/as dos anos finais do ensino fundamental. Foram realizados quatro grupos de discussão e cada grupo foi composto por dez alunos/as, mesclando, em cada um deles, alunos/as de turmas diferentes do mesmo ano. Cada grupo correspondeu a um ano dos anos finais do ensino fundamental. As discussões foram registradas por meio de vídeos que me ajudaram a transcrever as falas dos/as alunos/as e também analisar suas reações e possíveis inquietações. Busquei considerar, na transcrição, os silêncios, os olhares, os gestos, as expressões. Após a transcrição, foi feita a codificação linha a linha dos dados para posterior agrupamento por temas semelhantes emergidos dos códigos. Desse agrupamento, surgiram as macrocategorias de análise dos dados: sobre os/as alunos/as e a música, sobre os/as alunos/as e a escola e sobre os/as alunos/as e a aula de música.

O trabalho se sustentou a partir do entendimento de que os sujeitos em questão se constroem a partir da relação com vários tempos: o tempo da(s)

adolescência(s), o tempo com música, o tempo escolar, o tempo dos anos finais e o tempo da aula de música. Esses tempos integram grandes tempos cronológicos correspondentes a presente e futuro, que parecem conduzir as percepções e os sentidos construídos pelos/as alunos/as em relação à música, à escola e à aula de música.

Os resultados indicam que os/as alunos/as se relacionam com música diariamente, dentro e fora da escola, e que a música é importante para a maioria deles/as, corroborando achados da literatura (ARROYO, 2007; SEBEN; SUBTIL, 2010; SOUZA; FREITAS, 2014). A música está em todo o lugar e adquire sentido através de práticas realizadas como cantar, tocar, ouvir ou dançar. A música os/as acompanha em diferentes tempos e espaços e as suas funções no dia a dia são diversas: divertir, emocionar, motivar, relaxar e despertar os mais diferentes sentimentos.

Os/As alunos/as não apenas se envolvem com essas práticas, como também refletem sobre elas. Eles/as contam que relação com música é, antes, relação com cada música, já que atribuem significado à música a partir de seus usos e dos sentidos que cada uma desperta em si. Independentemente das formas como acontecem, as relações dos/as alunos/as com música parecem ser significativas e ter importância em suas vidas. Alguns/mas parecem hierarquizar essas relações, quando dizem que música tem mais significado para quem toca e canta do que para quem apenas ouve.

Atravessando as relações dos/as alunos/as com música estão suas preferências musicais, que ora aproximam, ora distanciam os sujeitos. O grupo de pares parece ser um lugar fértil para expor seus pensamentos relacionados a diversos assuntos, incluindo preferências musicais. As discussões que suscitaram maior debate foram as que tratavam de suas preferências, em que foi possível perceber posicionamentos de lados opostos. Em comum, entretanto, percebi o desejo de cada aluno/a pelo respeito. Eles/as querem expor suas ideias e querem ser respeitados/as. Foi possível perceber um sentimento de comunidade naqueles que participaram das discussões em defesa de um tipo de música ou em defesa de algum/a colega que se manifestava, como também em defesa do respeito às diferentes preferências musicais.

A respeito da escola, os/as alunos/as a percebem como sendo algo que deve servir para alguma coisa. Na maioria das vezes, esse servir é relacionado

ao futuro, pois a escola é vista como uma preparação para um tempo ou uma fase que ainda está por vir. O tempo da escola parece ser um tempo permeado por aprendizados a serem utilizados em um tempo futuro. Para esse futuro vislumbrado, importa “melhorar de vida”. A escola, na percepção dos/as alunos/as, os/as aproxima de um futuro melhor e lhes dá condições de serem melhores do que são hoje, embora nem sempre eles/as consigam explicitar ou imaginar como isso acontecerá. Talvez, por esse motivo, por vezes, o tempo da escola parece não ser encarnado nos/as alunos/as, percebido e vivido como algo que seja deles/as.

Nesse contexto, os/as alunos/as parecem acreditar que, na escola, vivem um tempo de alunos/as, um tempo que parece estar desvinculado do seu tempo de vida. Os/as alunos/as aprenderam a ser alunos/as, condição essa que foi inventada pelos/as adultos/as (SACRISTÁN, 2005). Dentro dos tempos escolares, os sujeitos são alunos/as com deveres e necessidades pensados, muitas vezes, por outros/as, para eles/as. Essa visão parece distanciar os/as alunos/as da escola, pois eles/as nem sempre conseguem dimensionar, no presente, a importância do que aprendem na escola – ou do que é esperado que aprendam – para a sua vida. O futuro, quando dizem que as aprendizagens da escola serão utilizadas, parece ser considerado por eles/as na perspectiva do tempo industrial, mercantil, que ensina o/a aluno/a a ser um/a trabalhador/a (TEIXEIRA, 2010).

A visão de que o foco da escola é a preparação para um tempo futuro parece fundamentar a hierarquização que os/as alunos/as fazem tanto das aprendizagens por eles construídas ou deles esperadas, quanto das matérias que compõem o currículo escolar, atribuindo-lhes maior ou menor importância.

Embora acreditem que a escola seja importante e necessária em suas vidas, os/as alunos/as não conseguem justificar a importância de certas matérias em seu presente e, muitas vezes, nem mesmo em seu futuro, por ser esse um tempo ainda a ser vivido. Os aprendizados da escola que, claramente, têm relação com o futuro que eles/as imaginam são os considerados mais importantes e necessários de se aprender na escola. Nesse sentido, parece ser consenso entre os/as alunos/as que português e matemática são as matérias mais importantes para sua formação. Entretanto, mesmo essa importância é colocada sob questionamento quando alguns/mas alunos/as dizem que

consideram elevada a carga horária dessas matérias, sugerindo que não veem sentido em certas aprendizagens deles esperadas, seja para seu presente, seja para seu futuro.

Por outro lado, mesmo que a preocupação central dos/as alunos/as com relação à escola pareça ser sua preparação para o mundo do trabalho, eles/as também identificam e valorizam outras aprendizagens, que são importantes em seu presente. Os/as alunos/as parecem se sentir mais próximos da escola quando a percebem como um lugar de expressão de si e, especialmente, de interação, de encontro com o outro. É no presente que eles/as convivem uns com os outros, se relacionam, interagem, fazem amigos, se divertem e aprendem a respeitar uns aos outros.

A respeito das aulas de música, os/as alunos/as indicam que gostam dessas aulas. Nas aulas de música, eles/as dizem que podem se expressar, interagir, realizar atividades juntos e aprendem coisas novas. A aula de música amplia as relações com música dos sujeitos, pois nela os/as alunos/as constroem novas aprendizagens e passam a ter outras relações com música; aprendem outras atividades, como tocar instrumentos, “identificar as notas musicais na partitura” (Fred, 8º ano), ou respeitar os outros a partir das preferências musicais de cada um/a (Aposan, 8º ano), por exemplo. A aula de música é percebida como um lugar democrático, em que eles/as, a partir do diálogo com o diferente – que se materializa nas diversas preferências musicais –, desenvolvem o respeito pelo outro.

Os alunos/as se consideram privilegiados/as por terem aula de música na escola sem que precisem pagar por isso e, por isso, querem aproveitar o máximo possível o tempo que têm e alguns/mas reivindicam mais períodos de aula. Eles/as dizem também que o tempo passa de maneira diferente na aula de música; o tempo passa mais rapidamente. A sensação de que o tempo cronológico passa de maneira diferente parece decorrer da satisfação do desejo de relacionar-se com música e dos significados que os/as alunos/as a ela atribuem, tanto na aula de música quanto fora da aula. Além disso, os/as alunos/as percebem que a forma de ocupar o tempo na aula de música é diferente daquele naturalizado pela escola e pela sociedade, no qual a escrita é uma forte referência, comum a muitos componentes curriculares. Na aula de música, se ensina e se aprende na prática.

Assim como o tempo dos/as alunos/as com música, vejo que o tempo dos/as alunos/as com a aula de música também parece ser significativo. Os/as alunos/as dizem ser importante aprender música na escola e alguns/mas defendem que todas as escolas deveriam oferecer aulas de música. Entretanto, não conseguem justificar a presença da música no currículo escolar, já que não percebem como as experiências e aprendizagens construídas na aula de música poderão ser importantes no seu futuro.

As expectativas dos/as alunos/as com relação à escola também estão ligadas ao futuro, em sua maior parte. Eles/as esperam que a escola os/as torne melhores e lhes ajude a ter uma vida melhor. Esperam também que a escola lhes prepare para o mundo do trabalho. Entretanto, por não ser visível para eles/as quais aprendizados da escola serão realmente utilizados no futuro, eles/as parecem distanciar-se da escola e não conseguem, muitas vezes, justificar sua necessidade. Alguns/mas chegam a dizer que vão à escola apenas porque são obrigados/as.

Os/as alunos/as sinalizam em suas falas que desejam que a escola seja um lugar de encontro, onde haja mais interação entre os sujeitos. A interação os/as aproxima da escola e de seu tempo presente. O desejo que os/as alunos/as manifestam com relação à interação, ao discutirem a respeito da escola e das aulas da escola, sinaliza que a escola também adquire sentido e importância pela interação. Porém, essa interação, tão desejada, não acontece na maioria das vezes, ficando quase sempre reservada aos tempos fora da sala de aula.

O tempo escolar, da maneira como é concebido na escola, parece exprimir uma necessidade de controle sobre os sujeitos, no qual se busca alguma ordem para que o aprendizado aconteça da melhor forma possível (MARQUES *et al.*, 2013; TEIXEIRA, 2010). Alguns/mas alunos/as criticam esse modo de conceber o tempo e, ao fazê-lo, criticam o modo como o currículo e também o ensino são organizados. A interação desejada por esses/as alunos/as, com a passagem para os anos finais, é diminuída. Nessa fase do ensino fundamental, em que o ensino é desenvolvido por vários professores/as, com divisões mais específicas de horário e na qual o ensino é organizado a partir da hora-aula dos/as professores/as, a interação acaba por diminuir dentro da escola em função da pressão de ter que ensinar e aprender em espaços de tempo

determinados. Junto disso, o ensino acaba por ficar mais fragmentado. Nesse contexto, tempos se confrontam: o tempo de ensinar, o tempo de aprender; o tempo do/a professor/a, o tempo do/a aluno/a.

Essa interação desejada, segundo os/as alunos/as participantes desta pesquisa, está presente nas aulas de música. Nessas aulas, eles/as percebem que o ensinar e o aprender acontecem de maneira diferente, pela prática, e há maior interação com a professora e também com os/as colegas. Nesse contexto, eles/as estão juntos, fazendo música juntos, trabalhando por um objetivo comum, e isso parece importar para eles/as. Quando se remetem à interação, quando se percebem como sujeitos de suas ações, estão falando de seu tempo presente.

No presente, eles/as indicam que a escola poderia ser um lugar mais atrativo e dizem que isso acontece quando a rotina muda ou mesmo quando há maior interação, seja entre os/as alunos/as, seja entre os/as alunos/as e os/as professores/as. Além disso, apontam que a interação e os valores relacionados à convivência também são aprendizados da escola, aprendizados que parecem ter sentido tanto no presente, quanto no futuro. A dificuldade em relação à escola parece ser entender o sentido das matérias, ou da maioria delas, exceto português e matemática, e da forma de ensiná-las, que enfatiza o quadro e a escrita. A música – e talvez também a educação física – tem sentido mais imediato, porque é vivenciada – ensinada e aprendida – como uma prática, que possibilita aos/às alunos/as se expressar e interagir e que acolhe relações que são significativas em suas vidas fora da aula e da escola.

Ao expressar suas percepções, os/as alunos/as apontam também para uma reflexão a respeito dos modos de agir dos/as professores/as. Para eles/as, os modos de ensinar dos/as professores/as, de mediar as suas relações com o conhecimento, fazem diferença em seu aprendizado. Um modo mais animado, ou mais “feliz”, como comenta LOL, do 7º ano, faz com que os/as alunos/as prestem mais atenção na aula e desejem ser iguais ao/à professor/a.

As expectativas dos/as alunos/as a respeito das aulas de música são voltadas, em grande parte, para o contato com os instrumentos musicais. Para eles/as, aula de música deve ter, em primeiro lugar, música, e nela se deve aprender música, remetendo-me ao entendimento de que a prática musical nas aulas de música é o mais valorizado por eles/as. Eles/as também esperam que

a aula de música seja divertida, o que tem a ver com a interação destacada anteriormente.

Os/As alunos/as sinalizam em suas falas o desejo de aprender coisas novas, mas também o desejo de que faça parte de seu aprendizado, na aula de música, as músicas do seu dia a dia. Eles/as desejam também que suas preferências musicais sejam respeitadas nas aulas de música e desejam que ela seja um lugar para a aprendizagem do respeito ao outro a partir da música do outro.

A respeito das aprendizagens nas aulas de música percebidas pelos/as alunos/as, cumprindo suas expectativas, eles/as dizem que estão aprendendo música e apontam aprendizagens relacionadas aos instrumentos musicais, componentes da música e outras formas de fazer música. Dizem também que na aula de música se pratica o respeito ao outro e nomeiam como aprendizagens a construção de valores relacionados à convivência e ao estar juntos.

Os/as alunos/as consideram importante aprender o que aprendem nas aulas de música, mas não conseguem justificar a sua importância no currículo escolar, pensando na lógica de futuro que sustenta suas percepções a respeito da escola, a não ser quando pensam em trabalho: cantar ou ter uma banda, por exemplo, poderia justificar a aula de música na escola. Entretanto, quando não relacionam as aprendizagens com o futuro, suas ideias parecem ter maior sustentação.

Em síntese, os resultados desta pesquisa indicam que os/as alunos/as, sujeitos da(s) adolescência(s), não são iguais, pois têm experiências, preferências, expectativas e ideias diferentes, apesar de estarem na mesma faixa etária ou etapa da vida (BOCK, 2007; FROTA, 2007; MARTINEZ; SILVA, 2005; MAYORGA, 2006). Sinalizam também que esses/as adolescentes não são problemáticos ou “não prontos” (BOCK, 2007) para trabalhar pela sociedade. Pelo contrário, estão atentos/as, querem aprender, querem ampliar suas experiências, estão preocupados com o futuro, são críticos/as, querem conviver, dizem que precisam aprender a conviver e a respeitar os outros, querem se expressar, ser ouvidos/as e respeitados/as. Eles/as têm muito apreço pelo respeito, pelo estar com o outro, e essa ideia do respeito entre si e do respeito às identidades, aliada à ideia da interação, aproxima esses/as adolescentes, pois é algo que eles/as compartilham.

A respeito do tempo dos/as alunos/as com música, os resultados desta pesquisa corroboram asserções e achados da literatura em relação à forte presença da música na vida dos/as adolescentes e à sua importância (ARROYO, 2007; DABLE, 2012; ROUSSY, 2013; SCHMELING, 2005; SEBBEN; SUBTIL, 2010; SOUZA; FREITAS, 2014) e também em relação à dificuldade dos/as alunos/as de justificar a importância e a necessidade da aula de música na escola, por mais que gostem das suas aulas (SANTOS, 2009; SOARES, 2014).

Assim como apontado por Arroyo (2007), percebo no campo empírico por mim investigado uma desarticulação entre a escola e as culturas juvenis. Entretanto, os resultados não apontam para o sentimento de frustração por parte dos/as alunos/as participantes desta pesquisa. Ao contrário, eles/as parecem se sentir reconhecidos na aula de música, esta que não é percebida somente como depositária do mundo adulto, pois acolhe o seu tempo presente, ao ser percebida como lugar para fazer música, construir aprendizados diversos e interagir. A aula de música na escola pode, portanto, ser significativa para os/as alunos/as.

As percepções dos/as alunos/as me conduzem ao entendimento de que há uma ambivalência na maneira como os/as alunos/as percebem os tempos escolares e o seu tempo presente. Nos tempos escolares considerados mais importantes pelos/as alunos/as, seu tempo presente parece não ser respeitado. O tempo da aula de música, por sua vez, parece respeitar o tempo desses sujeitos, pois rompe com uma lógica naturalizada por eles com relação aos tempos escolares, de uma rotina firmada pela escrita e pelo desenvolvimento de um vir a ser.

A *música* está no presente dos/as alunos/as nos mais diversos momentos, incluindo o tempo da aula de música na escola, e suas relações com música são significativas. A *escola*, no entanto, parece estar relacionada, quase sempre, com o futuro dos/as alunos/as e, talvez por isso, muitas vezes, parece se distanciar daquilo que eles/as vivenciam e necessitam no hoje, provocando desinteresse em muitos momentos. A *aula de música* parece contribuir para seu presente. Sua importância é afirmada pelos/as alunos/as, mas nem sempre é sustentada, ao pensar em futuro. Entendo, com isso, que a aula de música é um tempo, dentro dos tempos escolares, que acolhe o tempo do/a aluno/a.

Acredito que os resultados aqui apresentados dão voz à perspectiva de alunos/as dos anos finais do ensino fundamental, fase transitória da educação

escolar que é ainda pouco investigada pela área de educação musical. Nesse sentido – embora não possam ser generalizados, até porque são muitas as adolescências –, os resultados informam sobre sentidos da aula de música e de formas de torná-la significativa no processo de escolarização de adolescentes, informações que podem subsidiar o desenvolvimento de propostas de ensino de música nos anos finais do ensino fundamental.

Por fim, as falas dos/as alunos/as, ao indicarem o que os eles/as pensam da escola e dela esperam, sinalizam o que pode tornar a escola um lugar mais significativo. Nesse sentido, os resultados deste trabalho poderão subsidiar reflexões sobre como tornar a escola um lugar mais próximo dos/as alunos/as, tendo em vista buscar estratégias para diminuir a retenção e a evasão nos anos finais do ensino fundamental, fase da educação básica que ainda demanda atenção (DAVIS *et al.*, 2013).

REFERÊNCIAS

ARROYO, Margarete . **Juventudes, músicas e escolas**: análise de pesquisas e indicações para a área da educação musical. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v.21, 53-66, mar. 2009a. Disponível em:

<<http://www.abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/236/168>>. Acesso em: 20 jul. 2019.

_____. **Escola, juventude e música**: tensões, possibilidades e paradoxos. *Em Pauta*, Porto Alegre, v.18, n. 30, jan./jun. 2009b. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/EmPauta/article/view/7465/4651>>. Acesso em 20 jul.2019.

_____. **Jovens e músicas**: um guia bibliográfico. Org. Margarete Arroyo; colaboradores: Thais Vieira do Nascimento, Thenile Braun Janzen. São Paulo: editora Unesp, 2013. Disponível em: <<https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/113711/ISBN9788539304257.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>. Acesso em: 11 ago. 2017.

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

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

BEAUCHAMP, Jeanete; PAGEL, Sandra D.; NASCIMENTO, Aricélia R. do. (Org.). **Ensino fundamental de nove anos**: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007. 135 p.

BOCK, Ana M. B. **A adolescência como construção social**: estudo sobre livros destinados a pais e educadores. *Psicol. Esc. Educ. (Impr.)*, Campinas, v. 11, n. 1, p. 63-76, June 2007 Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S14138557200700010007&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 15 Mar. 2018.

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

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

_____. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wpcontent/uploads/2018/06/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf> . Acesso em: 15 dez. 2017.

CAVALIERE, Ana Maria. **Tempo de escola e qualidade na educação pública**. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 28, n. 100, p. 1015-1035, outubro de

2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302007000300018&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 04 set. 2019.

CHIZZOTTI, Antônio; Bocchi, Roberta M. B. **O tempo da escola: organização, ampliação e qualificação do tempo do ensino escolar.** *Revista Educação em Questão*, Natal, v.54, n.42, p.65-89, set/dez 2016. Disponível em: <<https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/10953/7725>>. Acesso em: 15 jan.2019.

DABLE, Felipe F. **Música e adolescência: Um estudo sobre as preferências musicais de adolescentes em situação de conflito com a lei.** Dissertação de mestrado (Mestrado em Educação musical/cognição) – Departamento de música e artes visuais, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2012.

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

DAYRELL, Juarez. **O Rap e o Funk na Socialização da Juventude.** *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.28, n.1, p. 117-136, jan./jun. 2002. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/ep/v28n1/11660>>. Acesso em: 20 abr. 2017.

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

_____. **Um estudo com escolas da rede estadual de ensino básico de Porto Alegre – RS: subsídios para a elaboração de políticas de educação musical.** *Revista Música Hodie*, v. 5, n. 2, 24 nov. 2005. Disponível em: <<https://www.revistas.ufg.br/musica/article/view/2475/11796>>. Acesso em: 07 abr. 2017.

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

FLUTTER, Julia. **International perspectives on the students' voices movement: sonorities in a changing world.** In: FINNEY, John; HARRISON, Chris (orgs.). *Whose Music Education Is It? The role of the student voice.* Worcester: NAME, 2010.

FROTA, Ana M. M. C. **Diferentes concepções da infância e adolescência: a importância da historicidade para sua construção.** *Estudos e pesquisas em psicologia*, UERJ, RJ, ano 7, n.1, 1º semestre de 2007. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1808-42812007000100013>. Acesso em: 15 ago. 2017.

GAULKE, Tamar G. **Aprendizagem da docência de música: um estudo a partir de narrativas de professores de música da educação básica.** Dissertação

de mestrado (Mestrado em música) – Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013.

GIBBS, Graham. **Análise de dados qualitativos**. Tradução de Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2009.

GIMENO S. J. **O aluno como invenção**. Tradução de Daisy Vaz de Moraes. Porto Alegre: Artmed, 2005.

HIRSCH, Isabel B. **Música nas séries finais do ensino fundamental**: Um survey com professores de arte/música de escolas estaduais da região sul do Rio Grande do Sul. Dissertação de Mestrado (Mestrado em música) – Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo 2010**. [2010]. Disponível em: <<http://censo2010.ibge.gov.br/>>. Acesso em: 20 mai. 2019.

_____, Diretoria de Pesquisas, Coordenação de Trabalho e Rendimento, **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua**. IBGE, 2016-2017.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Índice Nacional da Educação Básica (Ideb)**. Brasília: Inep, 2015. Disponível em: <<http://ideb.inep.gov.br/resultado/resultado/resultado.seam?cid=4895316>>. Acesso em: 20 jun. 2018.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo escolar da Educação Básica 2016**. Notas Estatísticas. Brasília: Inep, 2017. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/notas_estatisticas/2017/notas_estatisticas_censo_escolar_da_educacao_basica_2016.pdf>. Acesso em: 20 jun. 2018.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Sinopse Estatística da Educação Básica 2018**. Brasília: Inep, 2018. Disponível em: <<http://inep.gov.br/web/guest/sinopsesestatisticas-da-educacao-basica>> . Acesso em: 23 jul. 2019.

FREITAS, Maria Virgínia de (Org.). **Juventude e adolescência no Brasil**: referências conceituais. 2ª ed. São Paulo: Ação Educativa, 2005. 40 p. Disponível em: <<http://library.fes.de/pdf-files/bueros/brasilien/05623.pdf>>. Acesso em: 15 set. 2017

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

MARQUES, Luciana P. *et al.* **O tempo escolar em questão**. *Cad. Pesq.*, São Luís, v. 20, n. 2, jan./abr. 2013. Disponível em: <<http://www.periodicoeletronicos.ufma.br/index.php/cadernosdepesquisa/articloe/view/1792/1417>>. Acesso em: 20 jan. 2019.

MARQUES, Olívia A. B.; ABREU, Delmary V. de. **Pequenos enredos nas escolas parque de Brasília**: o que contam as crianças sobre a aula de música. *Revista da Abem*, v. 26, n. 40, p. 131-148, jan./jun. 2018. Disponível

em:<<http://abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/viewFile/753/514>>. Acesso em: 15 mar. 2019.

MARTINEZ, Ana L. M.; SILVA, Ana P. S. S.. **Adolescência(s) vividas no momento do (des)abrigo e a produção de sentidos sobre si mesmo**. In: SIMPOSIO INTERNACIONAL DO ADOLESCENTE, 2005, São Paulo.

Disponível em:

<http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=MSC000000082005000200047&lng=en&nrm=abn>. Acesso em: 15 Mar. 2018.

MAYORGA, Cláudia. **Identidades e adolescências**: uma desconstrução.

Pesquisas e Práticas Psicossociais, v. 1, n. 1, São João Del-Rei, jun. 2006.

Disponível em: <[https://www.ufsj.edu.br/portal2-](https://www.ufsj.edu.br/portal2-repositorio/File/revistalapip/Identidades_e_Adolescencias_-_C_Mayorga.pdf)

[repositorio/File/revistalapip/Identidades_e_Adolescencias_-_C_Mayorga.pdf](https://www.ufsj.edu.br/portal2-repositorio/File/revistalapip/Identidades_e_Adolescencias_-_C_Mayorga.pdf)>.

Acesso em: 27 ago. 2017.

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

MIRANDA, Dave. **The role of music in adolescent development**: much more than the same old song, *International Journal of Adolescence and Youth*, 18:1, p. 5-22, 2013. Disponível em: <<https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/02673843.2011.650182>>. Acesso em: 21 mai., 2019.

NAGUMO, Estevon; TELES, Lucio F. **O uso do celular por estudantes na escola**: motivos e desdobramentos. *Rev. Bras. Est. Pedagog.* Brasília, v.97, n.246, p.356-371, mai/ago, 2016. Disponível em:

<<http://www.scielo.br/pdf/rbeped/v97n246/2176-6681-rbeped-97-246-00356.pdf>>. Acesso em: 21 jul. 2018.

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

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

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

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

ROUSSY, Arielle B. et al. **Music Through the Ages**: Trends in Musical Engagement and Preferences From Adolescence Through Middle Adulthood.

Journal of Personality and Social Psychology, 2013, v. 105, n. 4, p. 703–717. Disponível em: <<https://www.researchgate.net/publication/253337104>>. Acesso em: 20 mai, 2019.

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

SANTOS, Hermes S.; TEIXEIRA, Célia F. S.; ZANINI, Claudia. **Contribuições da musicoterapia para o fortalecimento da subjetividade de adolescentes participantes de um projeto social.** *Opus*, Porto Alegre, v. 17, n. 2, p. 163-182, dez. 2011. Disponível em: <<http://www.anppom.com.br/revista/index.php/opus/article/view/206/185>>. Acesso em: 12 mai. 2017.

SEIXAS, Luana C. **A sociabilidade entre jovens através do Heavy Metal.** *Revista Eletrônica de Ciências Sociais*, Juiz de Fora, n.28, 2019. Disponível em: <<https://periodicos.ufjf.br/index.php/csonline/article/view/17520>>. Acesso em: 16 jul. 2019.

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

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

SELFHOUT, M.; BRANIE, S.; TER BOGT, T. F. M.; MEEUS, W. H. M. **The role of music preferences in early adolescents' friendship formation and stability.** *Journal of Adolescence*, 32, p. 95–107, 2009. Disponível em: <<https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0140197107001248?via%3Dihub>>. Acesso em 22 mai 2019.

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

SOARES, Iuri C. **Significados das aulas de música na escola: um estudo narrativo com duas estudantes do ensino médio.** Dissertação de Mestrado (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2014.

SOUZA, Jusamara. **A experiência da Abem na coordenação do Grupo Técnico Música na Escola.** *Revista da ABEM*, Londrina, v.19, n.25, pág.153-159, jan.jun 2011. Disponível em:

<<http://www.abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/377>>. Acesso em: 03 mai. 2017.

SOUZA, Jusamara; FREITAS, Maria F. Q. de. **Práticas musicais de jovens e vida cotidiana: socialização e identidades em movimento.** *Revista Música em perspectiva*, Curitiba, v.7, n.1, jun, 2014. Disponível em: <<https://revistas.ufpr.br/musica/article/view/38133/23289>>. Acesso em 4 mai. 2019.

TEIXEIRA, I.A.C. **Tempos escolares.** In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM.

TEIXEIRA, Inês A. de C. **Cadências escolares, ritmos docentes.** *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 25, n. 2, p. 87-108, jul./dez. 1999. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v25n2/v25n2a08.pdf>>. Acesso em: 15 jul. 2019.

UNICEF. **Situação Mundial da Infância.** 2011. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/pt/br_sowcr11web.pdf> Acesso em: 15 set. 2017.

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

VIEIRA, Nuno. **A hegemonia do tempo escolar.** *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 41, n. 2, p. 515-531, abr./jun. 2016. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2175-62362016000200515&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt>. Acesso em 15 jul. 2019.

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

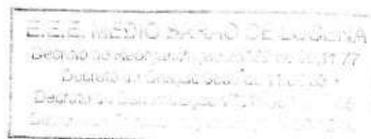
WILLE, Regina B. **As vivências musicais formais, não-formais e informais dos adolescentes:** Três estudos de caso. Dissertação de mestrado (Mestrado em Música) Instituto de Artes – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2003.

WOLFFENBÜTTEL, Cristina R.; ERTEL, Daniele I. **A Música em Escolas do Rio Grande do Sul.** In: Seminário Nacional de arte e educação. Arte: Mediações, compartilhamentos e interações. *Anais...* Júlia Hummes (org.). Montenegro, n.23, ed. da Fundarte, 2012.

APÊNDICES

Apêndice A

AUTORIZAÇÃO



Eu, MÔNICA ALMEIDA DE OLIVEIRA, diretora da Escola Estadual de Ensino Médio Barão de Lucena autorizo a professora Aline Pereira Oliveira da Rosa a realizar sua pesquisa de mestrado com os alunos dos anos finais do ensino fundamental, no ano de 2018, pelo programa de Pós-Graduação em Música da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, área de concentração Educação Musical.

Viamão, 14, de junho de 2018

Mônica Almeida de Oliveira
Mônica Almeida de Oliveira

Mônica Almeida de Oliveira
Diretora
I.D.F. 1795759

Apêndice B

Tópicos-Guias

Tópicos-Guias		
Bloco Temático	Pergunta	Objetivo
Música	O que é música para vocês?	Identificar o que os alunos entendem por música através da discussão em grupo.
Música	O que a música significa nas suas vidas?	Identificar os significados atribuídos à música pelos alunos.
Música	Que tipo de atividades musicais vocês fazem no dia a dia?	Conhecer as práticas musicais dos alunos dentro e fora da escola.
Escola	O que é a escola? O que se aprende nela? Por que vocês vêm para a escola?	Conhecer as percepções e os significados atribuídos pelos alunos à escola.
Escola / Currículo	O que vocês consideram importante aprender na escola? O que vocês acham que estão aprendendo na escola? Como aquilo que vocês aprendem na escola contribui para sua vida?	Conhecer quais aprendizagens da escola são valorizadas pelos alunos.
Música / Escola	Em quais situações a música está presente em sua rotina escolar?	Identificar os “pontos de encontro” entre os alunos e música dentro e fora da sala de aula.
Aula	O que vocês acham da aula de música na escola?	Identificar como os alunos percebem aquilo que é feito em aula e o que pensam sobre o que é e o que não é feito.

	Como vocês acham que deve ser a aula de música na escola?	
Aula	<p>O que vocês acham de ter aula de música na escola? Deveria ter música em todas as escolas?</p> <p>Como vocês acham que deveriam ser as aulas de música nas escolas?</p> <p>O que deveria acontecer nessas aulas?</p> <p>O que seria importante aprender?</p>	Identificar as expectativas dos alunos a respeito da música no currículo escolar.
Aula	<p>O que vocês aprendem nas suas aulas de música?</p> <p>Vocês acham que é importante aprender essas coisas?</p> <p>O que mais vocês acham que seria importante aprender?</p> <p>O que vocês gostariam de aprender nas aulas de música?</p>	Identificar como os alunos percebem suas aprendizagens na aula de música e o que consideram importante aprender em uma aula de música.
Aula	<p>A aula de música é diferente das outras aulas da escola?</p> <p>Quais são as semelhanças e diferenças entre as aulas de música e as outras aulas?</p>	Entender como os alunos percebem a música como componente curricular, em comparativo com os outros componentes curriculares.
Aula / Currículo	É importante aprender música na escola? Por quê?	Conhecer a percepção dos alunos a respeito da presença da música na escola e o significado que lhe é atribuído.