

# REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DA AULA DE MÚSICA NO NONO ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL: FRUIÇÃO E APRENDIZAGEM

*SOCIAL REPRESENTATIONS OF THE MUSIC LESSON IN THE 9TH  
YEAR OF ELEMENTARY SCHOOL: ENJOYMENT AND LEARNING*

*LAS REPRESENTACIONES SOCIALES EN LA CLASE DE MÚSICA DEL  
NOVENO AÑO DE LA ENSEÑANZA PRIMARIA: PLACER Y APRENDIZAJE*

Rafael Dalalíbera Rauski<sup>1</sup>

Ademir José Rosso<sup>2</sup>

*<sup>1</sup>Mestre em Educação pela Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG) – Ponta Grossa - PR – Brasil.*

*<sup>2</sup>Doutor em Educação pela UFSC. Docente no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG) – Ponta Grossa - PR – Brasil.*

**Resumo:** Este artigo é um recorte da dissertação intitulada “Representações sociais sobre música, estilos musicais e aula de música por alunos concluintes do ensino fundamental” (RAUSKI, 2015) e visa discutir as representações sociais (RS) de alunos do 9º ano do ensino fundamental sobre a aula de música. A pesquisa foi realizada em três escolas públicas e em três escolas

particulares do município de Ponta Grossa – PR e região, e teve como aporte teórico a Teoria das Representações Sociais, segundo Moscovici e colaboradores. A coleta das informações foi realizada mediante questionários (N = 233), e a análise dos dados contou com o auxílio dos *softwares* ALCESTE e SPSS, além da análise de conteúdo. A aula de música é representada pelos alunos como menos importante frente às disciplinas escolares e deveria ter como elementos centrais a diversão e as práticas musicais, e atender aos estilos musicais preferidos. Essa RS e a expectativa dos adolescentes distanciam-se da aula de música, que segue modelos “conservatoriais”.

**Palavras-chave:** Representações sociais; Aula de música; Ensino fundamental.

**Abstract:** This article is based on the dissertation titled: “Social representations of music, music styles and the music lesson for students finishing elementary school” (RAUSKI, 2015) and aims to discuss social representations (SR) of the music lesson among 9<sup>th</sup> year elementary school students. The research was carried out in three public schools and three private schools in the city of Ponta Grossa – PR and the surrounding region, and drew theoretical support from the Theory of Social Representations, according to Moscovici et al. Data were collection through questionnaires (N=233), and analyzed using the software programs ALCESTE and SPSS, as well as content analysis. The music class is represented by the students as less important than to other school subjects, and its central elements should be fun and musical practices, catering for the students’ different musical tastes. This SR, and the adolescents’ expectations, are far removed from the actual music lessons, which still follow the “conservatorial” models.

**Keywords:** Social Representations; Music Lesson; Elementary School.

**Resumen:** Este artículo es un recorte de la disertación intitulada "Representaciones sociales sobre música, estilos musicales y clase de música por alumnos que están terminando la enseñanza primaria" (RAUSKI, 2015) y trata de discutir las representaciones sociales (RS) de alumnos del 9° año de la enseñanza fundamental sobre la clase de música. El estudio fue realizado en tres escuelas públicas y en tres escuelas privadas de la municipalidad de Ponta Grossa – PR y región, y tuvo como aporte teórico la Teoría de las Representaciones Sociales, según Moscovici y colaboradores. La recolección de las informaciones se realizó mediante cuestionarios (N = 233), y el análisis de los datos contó con la ayuda de los *softwares* ALCESTE y SPSS, además del análisis de contenido. La clase de música es representada por los alumnos como menos importante frente a las asignaturas escolares y debería tener como elementos centrales la diversión y las prácticas musicales, y atender a los estilos musicales preferidos. Esta RS y la expectativa de los jóvenes se distancian de la clase de música que sigue modelos "conservatoriales".

**Palabras clave:** Representaciones sociales; Clase de música; Enseñanza fundamental.

## INTRODUÇÃO

No contexto social, a música é elemento que influencia a moda, o comportamento, as atitudes, o imaginário popular (GERALDO; NOGUEIRA; CAMPOS; VICENTE, 2010). Ela pode atuar como agregador social, elemento de identidade de grupos específicos e mover multidões em eventos (OLIVEIRA, 2013). O universo musical associa-se ao imaginário e se expressa em ideias que circulam entre as pessoas, ganhando

diferentes significados em função de época e cultura (OLIVEIRA, 2012). Como tal, é uma prática social que integra as chamadas representações sociais (RS), as quais são constituídas no cotidiano das relações interindividuais e expressam um conjunto de conceitos, afirmações e explicações, dando familiaridade ao convívio social (MOSCOVICI, 1981) e contribuindo “para a construção de uma realidade comum a um objeto social” (JODELET, 2001, p. 22).

A música, por ser socialmente construída, torna-se objeto de representação para os grupos que a percebem como objeto e dão-lhe “significados e realidade, elaborando e compartilhando regras, justificativas e razões para suas percepções e comportamentos em suas práticas diárias relevantes” (DUARTE; MAZZOTTI, 2006, p. 1285). Inserida no contexto escolar, a música traz consigo uma representação que perpassa a sociedade, a educação musical e a compreensão da aula de música. Essas inserções possibilitam recortar diferentes esferas das representações sociais sobre a música entre os alunos, primeiro como conhecimento escolarizado, a seguir como concepções pedagógico-musicais historicamente variáveis e, após, como práticas e relações que os alunos têm com a música.

Na esfera escolar de disputa entre os campos de conhecimento escolar, a música pode ser considerada como um recurso complementar ou disciplina secundária esvaziada de seus conteúdos e práticas que poderiam contribuir para a formação dos alunos. No ambiente escolar, cujas disciplinas disputam entre si o monopólio e a legitimidade, tornou-se senso comum,

[...] em qualquer sistema de ensino, eleger e respeitar determinadas disciplinas cujos conteúdos são considerados de maior valor para a formação do indivíduo. Disciplinas como língua portuguesa, matemática, ciências e outras, que constituem o núcleo comum e cujos valores são estabelecidos pela sociedade, ilustram bem como os currículos são estruturados e como são efetivadas as suas práticas no dia a dia escolar. (LOUREIRO, 2003, p. 145-146).

O que está em jogo na disputa é o “monopólio da autoridade científica definida, de maneira inseparável, como capacidade técnica e poder social”; ou, ainda, o “monopólio da competência científica, compreendida enquanto capacidade de falar e de agir legitimamente” (BOURDIEU, 1983, p. 122). Como a música não é uma disciplina de utilidade econômica, ou seja, supostamente não contribui diretamente para a formação dos indivíduos e do seu ingresso no mercado de trabalho, está em desvantagem perante as disciplinas tidas como mais importantes para o capital (TORRES SANTOMÉ, 2011). A preferência pelos conhecimentos técnicos e científicos está na sua utilidade econômica, em um

ambiente em que “os benefícios de maximizar a produção do conhecimento científico e técnico são facilmente visíveis”, assim como o caráter “discreto, isolado, independente” desses conhecimentos, os quais apresentam um conteúdo identificável e “uma estrutura estável que se pode tanto ensinar quanto, o que é fundamental, testar” (APPLE, 2006, p. 72).

A esfera das concepções pedagógico-musicais, marcada por recortes temporais, mostra que o ensino da música no Brasil foi marcado, desde as primeiras atividades desenvolvidas pelos jesuítas, pela ideia da utilidade. Nela a proposta não era ensinar música em si, mas aproveitar as suas características para ajudar na catequização dos índios, em especial, das crianças, que eram mais receptivas aos europeus. Em nosso país, a verdadeira educação musical esteve ausente mesmo quando, de alguma forma, a música mostrou-se presente na legislação, no currículo ou na prática educativa, “pois o desenvolvimento musical dos alunos não era o foco central desse ensino” (MARTINEZ; PEDERIVA, 2013, p. 12).

Por último, as práticas atuais e as relações que os alunos têm com a música em diferentes espaços sociais e esferas culturais em que estão inseridos, como o ambiente familiar, bandas, escolas de música, igrejas, grupos tradicionais e círculos de convivência, além da influência da mídia, direta ou indiretamente, legitimam a sua identidade com certos estilos musicais em particular. No âmbito musical, “as relações que estabelecemos ao longo da vida com as principais instâncias de socialização, a saber, a escola, família e mídia, definem muitos de nossos gostos musicais, nossas preferências estéticas e nossa relação com a cultura que nos cerca” (SOUZA, 2013, p. 53). Assim, o gosto musical tem sido formado mais pelas mídias do que pela educação escolar e pelas tradições familiares (SUBTIL, 2007, p. 75). A mídia configura-se como “importante instituição social, além da escola e família, responsável pela construção da identidade, bem como da socialização” (SOUZA, 2013, p. 57).

Se, de um lado, a mídia proporciona uma exposição permanente dos adolescentes a “um tipo de música que, de maneira desenfreada e sem nenhum critério, é veiculado pela mídia, e que os professores e a própria escola têm dificuldades em absorvê-lo no seu cotidiano” (LOUREIRO, 2003, p. 170), de outro lado, deve-se considerar que os adolescentes não são totalmente influenciados pela mídia, pois recebem também outras influências e, muitas vezes, assumem uma dimensão crítica das vivências musicais cotidianas (SUBTIL, 2003).

Apesar disso, ainda que exista por parte dos alunos um posicionamento crítico em relação às músicas consumidas, a escola é fundamental no direcionamento e no aproveitamento desse processo (SEBBEN; SUBTIL, 2010). Assim, propiciar aos adolescentes a possibilidade de uma apreciação crítica sobre esse tipo de música presente na mídia, ao mesmo tempo em que se amplia o seu campo de conhecimento musical, configura-se como uma das tarefas mais importantes do ensino de música nas escolas.

Com base no que foi exposto, questionam-se as possibilidades educativas da música trabalhada nas escolas frente à extensão e à intensidade de informações musicais advindas da mídia. A partir dessa ambiência dos meios de comunicação e divulgação em massa, levanta-se a seguinte questão: os gostos e as preferências musicais dos adolescentes deveriam, ou não, ser considerados nesse trabalho com a música? Como possibilidade, a música midiática, tomada como objeto de ensino, pode representar um conhecimento musical significativo, que faz sentido e é congruente com as vivências dos adolescentes. A ação educativa não poderia, portanto, apregoar a negação desse tipo de música; segundo Subtil (2007, p. 78), cabe à escola trabalhar com “a apropriação das mídias em suas possibilidades de emancipação quando produzidas com objetivos democráticos e quando encaradas como objetos de conhecimento”.

Tendo em vista o recorte apresentado, formula-se a questão central deste texto: quais são as representações sociais que os adolescentes têm da aula de música? A resposta a essa questão pode trazer implicações para o direcionamento das atividades em educação musical escolar no diálogo com os anseios, as práticas e as experiências musicais dos adolescentes. Isso porque “toda intervenção supõe, necessariamente, a consideração das RS” (JODELET, 2007, p. 49) que expõem a circulação, organização cognitiva, “significados, valores, atitudes, crenças, próprias de grupos cultural e socialmente definidos”, captados em seus estados fugazes do cotidiano e em seus ecos positivos e negativos (JODELET, 2005, p. 25).

## **PROCEDIMENTOS PARA COLETA E ANÁLISE DAS INFORMAÇÕES**

A pesquisa foi realizada nas turmas de 9º ano do ensino fundamental, em três escolas públicas e três escolas particulares do município de Ponta Grossa – PR e região. A escolha da investigação nas turmas de 9º ano justifica-se por ser esse um ano de transição para o ensino médio, no qual os indivíduos carregam consigo

as experiências e o aprendizado adquiridos durante todo o ensino fundamental, ou seja, uma história escolar de práticas artísticas (SEBBEN; SUBTIL, 2010).

A pesquisa teve caráter qualitativo e quantitativo, com procedimentos plurimetodológicos de análise. A coleta das informações foi realizada mediante questionários (N = 233) de perguntas abertas e fechadas. A participação dos alunos na pesquisa foi autorizada pela direção de cada escola e pelos professores de artes; por sua vez, os alunos indicavam, no final do questionário, se concordavam, ou não, com a divulgação das informações para fins de pesquisa, preservando-se a identidade dos participantes. A análise dos dados foi efetuada com o auxílio dos *softwares* ALCESTE e SPSS, além da análise de conteúdo. Como referencial teórico, a pesquisa teve aporte na Teoria das Representações Sociais.

Buscando verificar se no campo de pesquisa a música era trabalhada como componente curricular e se havia o reconhecimento dos alunos quanto a ter aulas de música, perguntou-se aos participantes sobre a existência de música (na aula de artes) como disciplina curricular. Em resposta, 141 alunos (60,5%) responderam afirmativamente, 87 (37,3%) negaram a existência da música e cinco (2,2%) abstiveram-se de responder. Comparativamente, 57,0% dos alunos das escolas públicas afirmaram que têm aulas de música na escola, enquanto nas escolas particulares o percentual de alunos que têm essas aulas é de 65,3%.

Um fato que desperta peculiar interesse é o não reconhecimento das aulas de música por parte de alguns alunos em escolas nas quais, em levantamento prévio, apurou-se a atuação de um profissional com formação específica na área. Isso levanta o questionamento sobre o reconhecimento das aulas de música, as quais, na visão de alguns alunos, deveriam ser diferentes do modelo proposto. Essa negação pode ser confirmada a partir do dado de que 33,7% dos alunos de escolas particulares afirmaram que não há aulas de música, mas existia tais profissionais com formação específica em artes lecionando nessas instituições. Nas escolas públicas, esse número chega a 40%, apesar de também haver profissionais com formação específica em artes lecionando nesses locais.

No entanto, dos profissionais habilitados em artes que trabalham nas seis escolas que participaram da pesquisa, apenas dois têm formação específica em música, os demais são formados em artes visuais ou teatro. Assim, o direcionamento para a área artística própria de sua formação faz com que os professores trabalhem conteúdos e atividades que não estão diretamente relacionadas à música, o que

justifica em certa parte a negativa dos alunos. Outro fato que pode justificar essa atitude é o distanciamento entre as atividades desenvolvidas em sala de aula e a expectativa dos alunos. Essa análise será aprofundada a seguir.

Julgando importante conhecer a opinião dos adolescentes sobre a música como disciplina escolar, que se configurou como uma das questões indutoras desta pesquisa, perguntou-se aos alunos: “Em sua opinião, a música como disciplina escolar é...”. Foram oferecidas a eles, como respostas, as opções: “indispensável”, “importante, mas não tanto quanto outras disciplinas”, “de pouca importância” ou “desnecessária”. O resumo estatístico das respostas é apresentado na Tabela 1.

**Tabela 1** - Aceitação da música como disciplina escolar

Variável	Categorias	Frequência	%
A música como disciplina escolar	Indispensável	74	31,8
	Importante, mas nem tanto quanto outras disciplinas	133	57,1
	De pouca importância	13	5,6
	Desnecessária	7	3,0
	Não responderam	6	2,5
	TOTAL	233	100,0

Fonte: O autor, 2015.

As opiniões predominantes – “indispensável” (31,8%) e “importante, mas nem tanto quanto outras disciplinas” (57,1%) – relevam que os adolescentes consideram a importância da música como disciplina e a querem nos currículos escolares, mas, ao mesmo tempo, não a veem tão importante como outras disciplinas do currículo escolar, como matemática, língua portuguesa, ciências, entre outras. Essas disciplinas são consideradas de grande relevância para a formação do indivíduo e sua inserção no mercado de trabalho, principalmente para os que almejam profissões de maior remuneração.

Fica estabelecida então uma disputa por um espaço em que a música, apesar de ser desejada e considerada importante pelos sujeitos participantes da pesquisa, encontra-se em desvantagem por não ser reconhecida como uma disciplina que agrega conhecimentos considerados decisivos para a futura formação profissional dos alunos. E essa disputa se torna ainda mais complicada quando se percebe que toda a cultura escolar é voltada para contribuir com essa linha de pensamento, inculcando nos alunos que a música não será essencial para o seu futuro.

A música tida como “importante, mas nem tanto quanto outras disciplinas” revela, acima de tudo, uma questão de ideologia, a qual não é caracterizada



pela “falsidade ou verdade das ideias que veicula”, mas pelo fato de que “essas ideias são interessadas, transmitem uma visão do mundo social vinculada aos interesses dos grupos situados, em uma posição de vantagem na organização social” (MOREIRA; TADEU, 2011, p. 31).

Visando entender melhor a constituição dessa representação nos subgrupos de maior relevância ao estudo, realizou-se uma comparação entre alunos de escolas públicas e particulares, e entre alunos e alunas, cujo resultado é apresentado na Tabela 2.

**Tabela 2** - Aceitação da música como disciplina escolar considerando as variáveis: rede de ensino e sexo

<b>Opinião sobre a música enquanto disciplina escolar</b>				
<b>Categorias</b>	<b>Esc. Pública</b>	<b>Esc. Particular</b>	<b>Masculino</b>	<b>Feminino</b>
Indispensável	38,5%	22,4%	29,5%	33,9%
Importante, mas nem tanto quanto outras disciplinas	51,1%	65,3%	54,5%	59,5%
De pouca importância	3,0%	9,2%	8,0%	3,3%
Desnecessária	3,0%	3,1%	3,5%	2,5%
Não responderam	4,4%	0,0%	4,5%	0,8%
TOTAL (N e %)	(N = 135) 100%	(N = 98) 100%	(N = 112) 100%	(N = 121) 100%

Fonte: O autor, 2015.

Quanto a considerar a disciplina de música indispensável nas escolas, há uma significativa predominância de alunos das escolas públicas, a qual pode estar associada às diferentes expectativas entre alunos de escolas públicas e particulares, pois os alunos de escolas particulares em geral almejam profissões consideradas mais tradicionais e importantes na sociedade, de maior reconhecimento e remuneração, como será visto no próximo item. Em todas as demais suposições há certo equilíbrio entre alunos das escolas públicas e alunos das escolas particulares, e entre alunos do sexo masculino e do sexo feminino.

Para a maioria dos alunos das escolas particulares (65,3%), o ensino de música é importante, mas não tanto quanto o ensino de outras disciplinas. Relacionaram-se, a seguir, algumas justificativas dos alunos para a escolha dessa opção:

Apesar de gostar muito de música e até gostasse que ela fosse ensinada nas escolas, acho que no nível escolar que estou existem prioridades. (suj\_1, esc\_1, sex\_2).

Porque talvez não iremos necessitar tanto da música quanto das outras disciplinas para o nosso futuro. (suj\_8, esc\_1, sex\_2).

Eu acho que dentro de uma escola tem que ter um tempo para a música que diverte, mas não acho tão importante quanto as outras matérias que me fazem passar de série. (suj\_13, esc\_1, sex\_2).

Porque não é uma coisa que eu vou utilizar muito no meu futuro, no meu dia a dia, como as outras que aprendo e vou utilizar. (suj\_204, esc\_1, sex\_2).

Os adolescentes apontam algumas características que consideram peculiares à disciplina de música, como não ser uma disciplina de importância para a sua formação pessoal, para sua atuação profissional futura e para o seu dia a dia. Eles não consideram música prioridade por ser uma disciplina que transmite uma impressão de “não reprovar”, ao contrário das demais, que também por esse motivo são consideradas mais importantes.

De maneira geral, conclui-se que a música é considerada uma disciplina interessante aos adolescentes, mas não essencial, pelo menos da maneira como ela tem sido apresentada a eles nas escolas. A fala de um dos investigados ajuda a exemplificar tal conclusão: “Gosto de ouvir música e não de estudá-la”. (suj\_53, esc\_2, sex\_1).

## MÚSICA X OUTRAS DISCIPLINAS

Para verificar a aceitação dos alunos em relação à disciplina de música, solicitou-se a eles que preenchessem uma escala comparativa entre a música e as outras disciplinas curriculares. A escala contém pontuações de zero a + cinco (positivo) e – cinco (negativo) para cada comparação, sendo que zero (quadrado central) significa neutralidade em relação às duas disciplinas comparadas. Assim, quanto mais próxima de cinco for a pontuação, mais preferência ou rejeição por aquela disciplina terá o aluno. O resultado da escala de atitude dos alunos da música em relação às disciplinas escolares é demonstrado na Figura 1, que contém as médias obtidas a partir das respostas dos alunos participantes da pesquisa.

**Figura 1** - Escala comparativa entre música e outras disciplinas do currículo escolar

	5	4	3	2	1	0	-1	-2	-3	-4	-5	
Música				1,1		0,5						Matemática
				1,2								Português
							0,6					Geografia
												História
					1,2							Inglês
							0,2					Educação Física
							0,8					Ciências
					1,5							Espanhol
					1,7							Ensino Religioso
						1						Geral

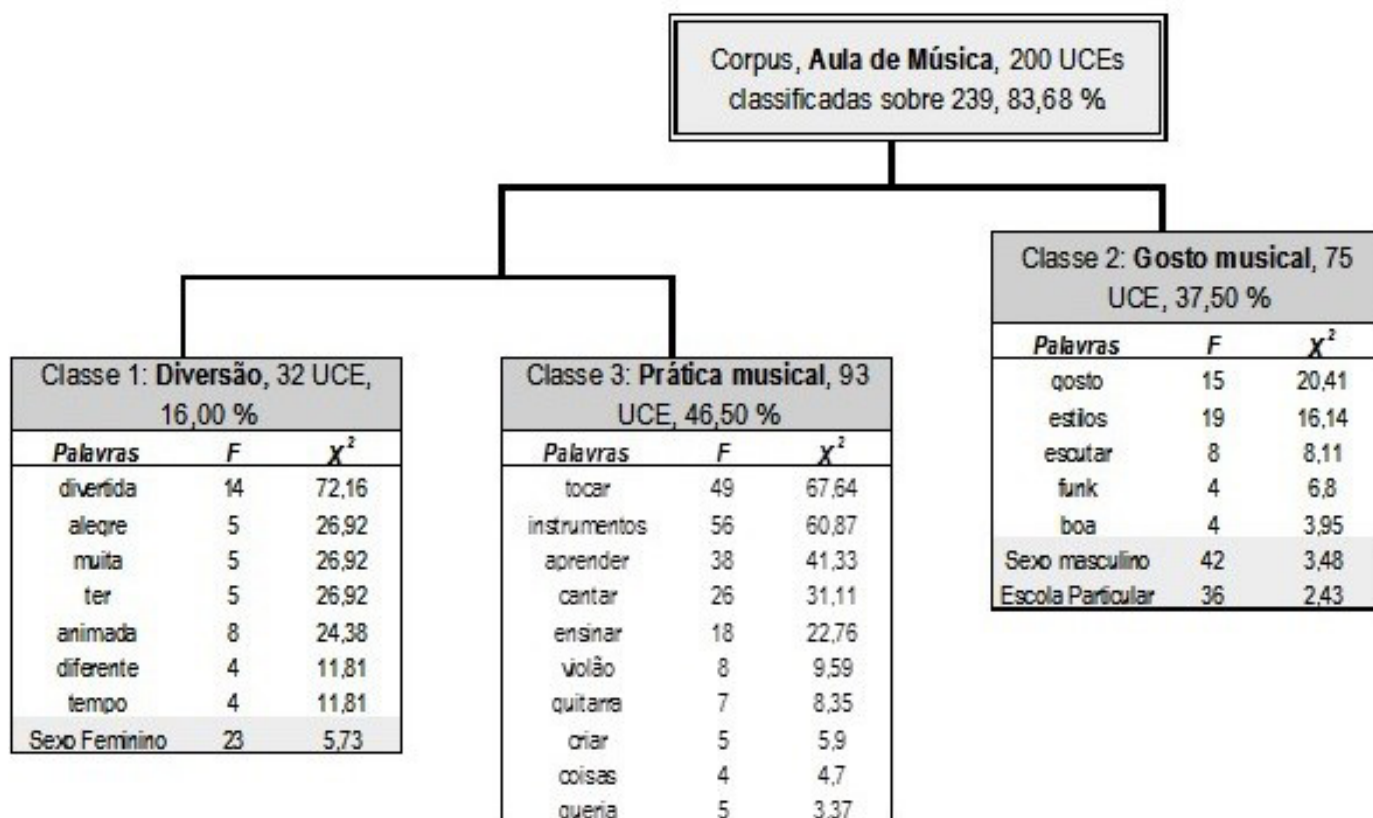
Fonte: O autor, 2015.

As médias obtidas apontam uma leve preferência pela música em relação às demais disciplinas, embora a tendência geral se aproxime bastante da neutralidade. Assim, é possível entender que não há uma forte preferência pela música quando comparada com qualquer outra disciplina. Essa imparcialidade parece fundamentar-se em um conflito dos alunos entre disciplinas que são “importantes” para a sua formação e futuro profissional e uma disciplina de caráter leve, na qual os adolescentes encontram tempo para relaxar e se desligar das exigências das outras matérias escolares. Nesse sentido, os alunos possivelmente se identificam também com a disciplina de educação física, na qual a comparação de preferência apresenta maior grau de imparcialidade.

Música é igual educação física, serve para você se distrair das outras matérias. (suj\_183, esc\_1, sex\_1).

Com o auxílio do *software* ALCESTE, foram analisadas as respostas dos alunos à seguinte questão: “Em uma redação de cinco linhas, diga como seria **uma aula de música ideal para você**”. Após a análise das respostas, o *software* emitiu relatórios com um dendograma das classes, que foram nomeadas de acordo com as características das respostas dos alunos. A Figura 2 apresenta a constituição das classes com os elementos lexicais associados.

**Figura 2** – Dendograma com as características de cada classe do corpus aula de música



Basicamente, o *corpus* "aula de música ideal" dividiu-se em grupos: um ligado ao gosto musical, ou seja, os alunos gostariam que nas aulas estivessem presentes os estilos musicais que gostam de ouvir; e outro ligado à fruição da música. A prática musical seria, pois, utilizada como atividade de aula; e a diversão, como finalidade. Numa segunda partição, o grupo da fruição deu origem às classes 1 (diversão) e 3 (prática musical).

A **classe 1 (diversão)** é formada por palavras relacionadas com a expectativa dos alunos em relação à música na sala de aula: deve ser algo que proporcione diversão, alegria, animação e descontração, que seja algo diferente do convencional. Quem mais contribui para a formação dessa classe é o **sexo feminino**. Na classe 1 está implícita a ideia de que a música possibilita: a expressão de emoções, valores e ideias com mais liberdade (HUMMES, 2004); o lazer doméstico, a diversão com os amigos (OLIVEIRA, 2013); a função catártica e idealizada da arte como fuga ou evasão de sentimentos e problemas (SUBTIL; SEBEN; ROSSO, 2012).

O relatório ascendente fornecido pelo ALCESTE apontou que as palavras alegre, divertida e animada são as mais enfáticas da classe 1, evidenciando o caráter anteriormente descrito para a mesma. As justificativas dadas pelos alunos ajudam a caracterizar essa classe:

A aula de música ideal para mim seria uma aula em que todos participem, que tenha brincadeiras, que ocupe a maior parte do nosso tempo. (suj\_20, esc\_1, sex\_2).

A aula de música ideal para mim seria uma aula com muita alegria, animação e envolvimento de todos, que sirva para se divertir e unir a turma. (suj\_127, esc\_2, sex\_2).

A aula de música ideal para mim é aquela em que nós nos divertimos e aprendemos ao mesmo tempo. (suj\_161, esc\_1, sex\_2).

A **classe 3 (prática musical)** apresenta palavras relacionadas à prática musical, enfatizando a ideia dos alunos de que a aula de música ideal é aquela em que eles podem aprender a tocar instrumentos musicais, cantar ou criar música. Nessa classe, nenhum subgrupo teve participação diferenciada, fato esse que indica tratar-se de uma forma discursiva mais ampla e partilhada.

Como classe que contém a participação mais efetiva dos alunos (46,5%), a prática musical é, na visão dos alunos, a representação ideal da aula de música. Essa ideia encontra consonância com as concepções de alunos do ensino médio sobre a aula de música na escola investigadas por Santos (2012). A autora afirma

que os alunos “indicam a necessidade de manter uma relação prática com a música, mas que essa seja variada no que se refere aos instrumentos, indicando atividades” (p. 90). A boa aula de música para os alunos é um objeto de significados e funções sociais, e é nesse mundo que é definido e convencionado o que se considera música.

O relatório ascendente fornecido pelo ALCESTE apontou que as palavras mais enfáticas da classe 3 são ensinar, instrumentos, tocar e guitarra, que ajudam a reforçar o caráter da prática musical descrito para essa classe. Em suas justificativas, os alunos expressam o desejo da presença da prática musical nas aulas de música:

A aula de música ideal para mim seria uma aula cantando ou tocando um instrumento, por exemplo: tocando bateria, violão, guitarra. (subj\_225, esc\_1, sex\_1).

Eu queria me aprofundar mais para saber se eu estou cantando mal, e queria ter alguém para me ajudar com minha banda, isso seria muito útil para mim, e também poder aprender a tocar guitarra e violão. (subj\_191, esc\_1, sex\_1).

A aula de música ideal para mim seria o ensino de instrumentos, aprender a tocar instrumentos, aulas mais práticas. (subj\_51, esc\_2, sex\_1).

A aula de música ideal para mim seria uma aula na qual eu deveria aprender a tocar instrumentos, cantar, formar bandas, assistir vídeos de música. (subj\_61, esc\_2, sex\_2).

A **classe 2 (gosto musical)** traz o desejo dos alunos de ter o seu estilo musical preferido nas aulas de música, ou seja, ter uma aula cujo gosto associado aos estilos musicais deva ser considerado. Os subgrupos que contribuem de forma diferenciada na formação dessa classe são alunos do **sexo masculino** e alunos de **escolas particulares**, porém essa é uma situação que necessita de mais dados para ser plenamente válida. Se na classe 1 a tônica era a integração e socialização, na classe 2 o gosto está associado à apreciação e ao consumo individuais, indicando uma função distintiva e demarcadora de identidades. Assim, o gosto musical, construído nas relações interpessoais e práticas, expressa as identidades, integra os iguais, mas também demarca a posição social frente aos que possuem gostos diferentes (OLIVEIRA, 2012; 2013).

Em suas justificativas, os alunos descrevem como deveria ser a aula de música ideal:

A aula de música ideal para mim seria uma aula com cada um escutando o estilo que gosta. (subj\_106, esc\_2, sex\_1).

Seria com o estilo de música que gosto e com minhas bandas favoritas. (subj\_5, esc\_1, sex\_2).

A aula de música ideal para mim seria uma aula com todos aceitando o estilo musical dos outros. (subj\_79, esc\_2, sex\_2).

A aula de música ideal para mim seria uma aula na qual o professor colocasse as músicas que eu gosto para escutar. (subj\_76, esc\_2, sex\_2).

Em uma análise geral, a partir das classes formadas, é possível perceber que a aula de música ideal, na visão dos alunos investigados, deveria ser uma aula alicerçada em três pilares: diversão, seus estilos preferidos e tocar instrumentos musicais. Assim, fica evidenciado que os adolescentes esperam das aulas de música momentos para se divertirem, se descontraírem e relaxarem da pressão exercida pelo estudo das demais disciplinas.

Além disso, a presença dos estilos musicais que mais gostam de ouvir nas aulas de música seria importante para eles, visto que esse conhecimento cotidiano integra sua vivência. Esse aspecto foi reforçado por Souza (2013, p. 61), ao mencionar que “é necessário incorporar nas didáticas atividades que contemplem as vivências e gostos musicais dos alunos, tanto quanto criar estratégias que possibilitem a descoberta do novo de modo significativo”.

Por último, destaca-se a presença do conhecimento musical (ensinar, aprender) nos comentários dos alunos. Contudo, as menções a ensinar ou a aprender música sempre estão relacionadas às práticas musicais, ao tocar um instrumento musical ou cantar, ou mesmo ao criar música.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A RS da aula de música como uma forma de conhecimento do senso comum, entre os alunos do 9º ano, está ancorada nas preferências, nos estilos, na fruição e na prática musical. É um conhecimento advindo das vivências musicais que fundamentam os princípios contextualistas para o seu ensino, ao mesmo tempo em que reproduzem os elementos provenientes da indústria cultural. Trata-se de uma RS ancorada no contexto e objetivada na apreciação prática, do gostar e da fruição. Essa RS contempla os aspectos levantados por Subtil, Sebben e Rosso (2012, p. 357), da “fruição do belo pelo aporte dos sentidos e pelo exercício da sensibilidade” e do “pretexto, como meio para”, permeados por raros conhecimentos musicais. Mas para o ensino de música tido como área de conhecimento, até que ponto a aula de música pode ater-se a esses elementos

e ao mesmo tempo contribuir para a construção de um conhecimento musical diferenciado e culto? Se a prática musical é necessária, como a teoria musical poderá dialogar com as expectativas dos adolescentes?

Se, de um lado, há as RS dos adolescentes muito próximas das práticas musicais provenientes da indústria cultural, elementos esses comumente esquecidos nos currículos e nas diretrizes curriculares, como promover a afinação dessas dissonâncias? As RS fornecem um material necessário e fundamental (JODELET, 2005, 2007) para o estabelecimento do diálogo entre os universos musicais e o processo de ensino. Porém, numa perspectiva construtivista, não basta criar uma RS nova; é necessário também – e simultaneamente – refazer as existentes. Isso demanda uma ação dialética e uma didática *com* e *contra* essas RS. *Com*, por se tratar de constructos sociais verdadeiros para os sujeitos que vivenciam e partilham significados da música. *Contra*, porque se visa não somente negar ou opor, mas promover a crítica e o debate do que circula e move de ações nos planos estético, cultural, social e econômico. Construir conhecimento é reordenar, reestruturar, resinificar e corrigir a informação, não só a reprodução do certo e do verdadeiro (ROSSO; BERGER, 2006).

Os elementos que estruturam as RS da música e da aula de música estão sempre presentes nas aulas de música pelos alunos que fazem parte desse universo social e cultural, e nele convivem. A investigação das RS possibilita: uma leitura da trajetória simultaneamente individual e social dos alunos; as informações e os conhecimentos expressos e partilhados cotidianamente sobre a música e a aula de música; o entendimento dos usos e das falas sobre música; e a reunião de elementos para os educadores musicais desenvolverem atividades significativas, contextualizadas e dialógicas com as expectativas dos alunos. Se, de um lado, a indústria cultural homogeneiza os gostos musicais, de outro, ela “acaba por afastar ainda mais este tipo de música dos currículos escolares, posto tratar-se de cultura de massa, disponível no dia-a-dia dos alunos e, portanto, dispensável de figurar como tema de estudo” (PEREIRA, 2014, p. 98).

## REFERÊNCIAS

APPLE, M. W. **Ideologia e Currículo**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

BOURDIEU, P. **Sociologia**. São Paulo: Ática, 1983.

CORUSSE, M. V.; JOLY, I. Z. L. A educação musical em projetos sociais: concepções do desenvolvimento das funções humanas e sociais da música. **Revista de Educação, Ciência e Cultura**, Canoas, v. 19, n. 2, jul./dez. 2014, p. 49-57.

DUARTE, M. D. A.; MAZZOTTI, T. B. Representações Sociais de Música: aliadas ou limites do desenvolvimento das práticas pedagógicas em música? **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 97, p. 1283-1295, setembro/dezembro 2006.

GERALDO, S.; NOGUEIRA, S.; CAMPOS, R. M. M.; VICENTE, J. M. Cultura, mídia e imaginário popular. **InRevista**, v. 4, n. 7, 2010, p. 1-10.

GREEN, L. Ensino da música popular em si, para si mesma e para "outra" música: uma pesquisa atual em sala de aula. **Revista da ABEM**, Londrina, v. 20, n. 28, p. 61-80, 2012.

HUMMES, J. M. Por que é importante o ensino de música? Considerações sobre as funções da música na sociedade e na escola. **Revista da ABEM**, n. 11, setembro de 2004, p. 17-25.

JODELET, D. Experiências e representações sociais. In: MENIN, M. S. S.; SHIMIZU, A. M. **Experiência e representação social**: questões teóricas e metodológicas. São Paulo, SP: Casa do Psicólogo, 2005, p. 23-56.

JODELET, D. Imbricações entre Representações Sociais e Intervenção. In: MOREIRA, A. S. P.; CAMARGO, B. V. (Org.). **Contribuições para a teoria e o método de estudo das Representações Sociais**. João Pessoa: UFPB, 2007, p. 45-74.

JODELET, D. Representações sociais: um domínio em expansão. In: JODELET, D. **As representações sociais**. Rio de Janeiro: Editora UERJ, 2001.

LERNER, D. O ensino e o aprendizado escolar: argumentos contra uma falsa oposição. In: CASTORINA, J. A. et al. **Piaget - Vygotsky**: Novas contribuições para o debate. 6. ed. São Paulo: Ática, 2008. p. 85-146.

LOUREIRO, A. M. A. **O Ensino de Música na Escola Fundamental**. Campinas: Papirus, 2003. 235 p.

MARTINEZ, A. P. D. A.; PEDERIVA, P. L. M. Um breve olhar para o passado: contribuições para pensar o futuro da educação musical. **Revista da ABEM**, Londrina, v. 21, n. 31, p. 11-22, jul-dez 2013.

MOREIRA, A. F.; TADEU, T. Sociologia e teoria crítica do currículo: uma introdução. In: MOREIRA, A. F.; TADEU, T. **Currículo, cultura e sociedade**. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2011. p. 13-47.

MOSCOVICI, S. On social representation. In: FORGAS, J. P. **Social Cognition**. London: European Association of Experimental Social Psychology/Academic Press, 1981. p. 181-209.



OLIVEIRA, V. P. A influência do gosto musical no processo de construção da identidade na juventude. **Psicologia.com.pt** - O Portal dos Psicólogos, v. 1, p. 1-21, 2012.

OLIVEIRA, V. P. Identidade, Música e Juventude: representações expressadas por jovens da região metropolitana de Belo Horizonte acerca das preferências musicais. **Revista Querubim**, v. 2, p. 134-140, 2013.

PEREIRA, M. V. M. Licenciatura em música e habitus conservatorial: analisando o currículo. **Revista da ABEM**, Londrina, v. 22, n. 32, p. 90-103, jan-jun 2014.

ROSSO, A. J.; BERGER, M. V. B. Esquemas de conhecimento: um dos caminhos para acessar a subjetividade docente. **Contrapontos**, Vol. 6 - n. 2, p. 319-337 - Itajaí, mai/ago 2006.

SANTOS, C.B. dos. Aula de música e escola: concepções e expectativas de alunos do ensino médio sobre a aula de música da escola. **Revista da ABEM**, Londrina, v. 20, n. 27, p. 79-92, jan-jun 2012.

SANTOS, R. M. S. Música, a realidade nas escolas e políticas de formação. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 12, p. 49-56, março 2005.

SEBBEN, E. E.; SUBTIL, M. J. Concepções de adolescentes de 8ª série sobre música: possíveis implicações para a implementação das práticas musicais na escola. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 23, p. 48-57, março 2010.

SOUZA, C. M. N. D. Educação musical, cultura e identidade: configurações possíveis entre escola, família e mídia. **Revista da ABEM**, Londrina, v. 21, n. 31, p. 51-62, jul-dez 2013.

SUBTIL, M. J. D. **A apropriação e fruição da música midiática por crianças de quarta série de ensino fundamental**. 2003. (Doutorado em Engenharia de Produção - Mídia e Conhecimento). UFSC, Florianópolis, 2003.

SUBTIL, M. J. D. Mídias, músicas e escola: a articulação necessária. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 16, p. 75-82, março 2007.

SUBTIL, M. J.; SEBBEN, E. E.; ROSSO, A. J. Representações sociais sobre arte e ensino de arte. **Contrapontos**, Vol. 12 - n. 3 - p. 350-361 / set-dez 2012.

TORRES SANTOMÉ, J. O Cavalo de Tróia dos conteúdos curriculares. In: APPLE, Michael W.; AU, W.; GANDIN, L. A. **Educação crítica: análise internacional**. Porto Alegre: Artmed, 2011.p. 83-98.

*Artigo recebido em: 26/02/2016*

*Aprovado em: 13/07/2016*

**Contato para correspondência:**

Ademir José Rosso. *E-mail:* [ajrosso@uepg.br](mailto:ajrosso@uepg.br)