

MÚSICA NA ESCOLA E MÚSICA FORA DA ESCOLA: VISÃO DE ALUNOS DE TRÊS INSTITUIÇÕES DE ENSINO DO RIO DE JANEIRO

Débora Ferreira Santos Braga
dfsbraga@gmail.com

José Teixeira d'Assumpção Jr.
jassump@terra.com.br

Vanessa Weber de Castro
nessawc@yahoo.com.br

Orientador: Prof. Dr. José Nunes Fernandes
jonufer@globo.com

Resumo

A música trabalhada nas escolas e a música apreciada em outros ambientes constituem a identidade musical dos jovens que tem contato com essa expressão artística nesses diferentes locais. Nem sempre a música presente na escola atende às expectativas dos alunos. Este artigo busca comparar como a visão sobre a “música da escola”, de alunos de diferentes instituições, se modifica a partir do que é trabalhado durante as aulas e do contexto social no qual estão inseridos. Para tal foi aplicado um questionário a alunos do 6º, 7º e 8º anos do ensino fundamental do Colégio São Vicente de Paulo, do Colégio de Aplicação da UFRJ e do Colégio Estadual Álvaro Negromonte, respectivamente. As conclusões indicam que a dinâmica do ensino da música nos diferentes colégios influenciam a visão que os alunos tem da música na escola. Como no colégio estadual não há o ensino específico de música, mas a disciplina Artes, as respostas dos alunos diferem consideravelmente das dos alunos dos outros dois colégios, onde a Música se constitui como componente curricular. Em relação à música fora da escola, o gosto dos alunos das três instituições converge, indicando que apesar de contextos sociais diferentes, o acesso aos meios de comunicação modernos propicia semelhanças no que é apreciado pelos adolescentes.

Palavras chave: Música; identidade musical; música na escola.

Abstract

The music taught in schools and the music appreciated in other places establish the musical identity of young people who have contact with this artistic expression in these different locations. Not always the music dealt with at schools fulfils students' expectations. This article aims at making a comparison between how the views on music at school of students from different institutions change according to the content worked during the classes and to the social context they belong to. To this end, a questionnaire was given to students of 6º, 7º and 9º anos of the Ensino Fundamental of Colégio São Vicente de Paulo, Colégio de Aplicação da UFRJ and Colégio Estadual Álvaro Negromonte, respectively. The conclusion indicates that the approaches used for teaching music in each school influence the way students see music at school. As in the state school there is not the teaching of music specifically, but only a school subject called Arts, its students' answers differ considerably from the answers of the students from the two other schools, in which Music is in the curriculum. In relation to music outside school, the preferences of students from the three institutions converge, what indicates that despite the different social contexts, the

access to modern medias makes the presence of similarities among students' preferences possible.

Key-words: music; musical identity; music in school.

Introdução

A escola brasileira tradicionalmente está preocupada com o *compromisso informativo-educativo*, ou seja, preparar o aluno para a vida profissional. Assim, disciplinas como música, artes visuais ou educação física, ministradas numa instituição de formação para o trabalho, seriam encaradas como complementares no currículo e, portanto, identificadas para a comunidade escolar com a dimensão do lazer.

Talvez o maior indicativo de desvalorização da música – nosso foco em questão – no contexto da educação básica brasileira seja a não-obrigatoriedade da disciplina³³⁶, desde a implementação da Educação Artística, pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional em 1971 (Lei 5.692/71), a qual exigiu dos professores uma prática polivalente, em detrimento da atuação nos campos específicos. Mesmo com a substituição da terminologia “educação artística” por “ensino de arte” pela atual LDB (Lei 9.394/96), vale ressaltar que a concepção do professor e da prática polivalente em artes ainda é mantida nas escolas.³³⁷

Alguns pontos são importantes quando pensamos a especificidade da disciplina na escola: 1) a enorme gama de manifestações musicais e contextos culturais; 2) as dificuldades dos professores em sistematizar os conteúdos e avaliar a aprendizagem dos alunos – citamos a noção de que a música é algo essencialmente “subjetivo” e que estaria condicionada ao gosto ou ao talento do jovem (Del Ben, 2002³³⁸); 3) a falta de infraestrutura e recursos adequados à prática musical; 4) a falta de direcionamento pedagógico, como conseqüência direta da diversidade na formação dos professores; 5) a quantidade de

³³⁶ O projeto de lei que garante a obrigatoriedade do ensino de música no Brasil, em toda a educação básica, foi aprovado no ano de 2008.

³³⁷ Pensemos na atual dinâmica dos concursos públicos para o magistério em diversos municípios do estado do Rio de Janeiro para o campo das artes no magistério. Ainda hoje a grande maioria, excluindo o próprio município do Rio de Janeiro, aplicam provas com conhecimentos polivalentes e a muitos professores empossados é exigida uma atuação polivalente de acordo com as demandas das escolas e seus coordenadores.

³³⁸ DEL BEN, Luciana. Práticas pedagógico-musicais escolares: concepções e ações de três professoras de música do ensino fundamental. *Opus*, 2002, n. 8. ISSN 1517-7017 (Disponível em <<http://www.anppom.com.br/opus/opus8/delmain.htm>> Acesso em: 27 jul. 2009).

tempos semanais destinados à disciplina música³³⁹; 6) a ausência de um currículo, entre muitos outros, contribuindo, portanto, para as mais distintas orientações das práticas musicais escolares.

Assim, em meio a realidades muitas vezes desfavoráveis e espaços bastante distintos de atuação, os educadores musicais são os únicos responsáveis, na grande maioria dos casos, por estabelecer conteúdos e valores que serão trabalhados. No entanto, neste contexto de desvalorização da disciplina, a atuação de muitos desses profissionais acabam por intensificar a resistência, o distanciamento e, muitas vezes, o absenteísmo dos estudantes em relação à disciplina, como consequência da falta de interesse. Abordagens que desconsideram a pluralidade de expressões musicais, os diferentes contextos sociais e culturais dos alunos e suas experiências, geralmente são baseadas “na crença de que o professor detém todo o conhecimento e que, portanto, deve decidir o que os alunos devem ou não conhecer”³⁴⁰. Tal atuação pode ser explicada pela própria formação musical acadêmica do futuro docente, nos cursos de licenciatura, discutida em muitos trabalhos e como ressalta a autora:

Se tomarmos como exemplo os currículos dos Cursos Superiores de Música, veremos que, habitualmente, eles têm se centrado na cultura “tradicional” européia, principalmente dos séculos XVIII e XIX, em cujos modelos são apoiadas as técnicas, conteúdos, concepções, etc., abordados nos currículos.³⁴¹

Portanto, uma formação acadêmica restrita pode levar a ações educacionais limitadoras, falando especificamente dos egressos dos cursos de Licenciatura em Música, e que, possivelmente, atuarão diretamente com educação. A literatura aponta para a predominância da música erudita européia nos currículos do ensino básico, como destaca Vulliamy (1976), citado por Goodson (1995):

³³⁹ Citamos o caso de uma escola pública federal da cidade do Rio de Janeiro, que possui aulas de música em todas as séries do ensino fundamental e médio. Podemos imaginar que esse é um espaço, pelo menos do ponto de vista da organização curricular, que valoriza o ensino da música quando comparamos com outras escolas que oferecem a disciplina apenas em séries determinadas. Nesse contexto, música será contemplada com um ou dois tempos semanais. Outras disciplinas como a matemática, por exemplo, terá 5 ou 6 seis tempos. Há claramente a valorização de determinados conteúdos no currículo.

³⁴⁰ FREIRE, Vanda Lima Bellard.. Currículos, apreciação musical e culturas brasileiras. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, V.6, p. 69-72, set. 2001. p. 70.

³⁴¹ *Ibid.*, p. 70.

Minha análise sobre a perspectiva escolar do ensino de música indica que, com a música, temos uma estratificação rígida de conhecimento e, talvez, o mais claro exemplo, no currículo escolar, de uma distinção nítida entre conhecimento baseado no assunto (“música erudita”) que é a cultura musical da escola, e conhecimento do dia-a-dia (música popular), que é a cultura musical da maioria dos estudantes.³⁴²

O acesso a apenas um tipo específico de conteúdo musical, segundo Freire (1995), é limitador sob vários aspectos:

limitador do próprio conceito de música, ao tratá-la apenas sob uma ou algumas de suas formas de expressão; limitador do acesso crítico às linguagens musicais de outros segmentos da própria sociedade ou de outras sociedades ou momentos históricos; limitador do acesso à compreensão ou à percepção de funções sociais e significados musicais variados; limitador do próprio desenvolvimento do indivíduo, do desenvolvimento de sua capacidade crítica e, conseqüentemente, elaboradora; limitador da função da educação musical, enquanto instância de um processo educacional global, no que concerne à sua potencialidade como agente de transformação social.³⁴³

Inúmeros trabalhos no campo da educação musical escolar/acadêmica debateram a importância de uma “[...] postura mais relativizada [por parte dos educadores], tendo em vista os diferentes contextos sociais e culturais em que a educação musical é praticada”³⁴⁴, a fim de tornar o aprendizado mais significativo e prazeroso³⁴⁵, aproximando a prática nas salas de aula do cotidiano dos alunos.

Partindo da dicotomia entre “música da escola” e “música fora da escola”, proposta por Hargreaves (2003, 2005)³⁴⁶, este trabalho tem como objetivo analisar e, posteriormente, comparar as visões dos discentes do Ensino Fundamental sobre a música aprendida nas

³⁴² GOODSON, Ivor F. *Currículo: Teoria e História*. Petrópolis: Vozes, 1995. p. 25.

³⁴³ FREIRE, Vanda Lima Bellard. Repertório: moda, tradição. Por que usar música de massa na educação escolar. *ART. Revista da Escola de Música da UFBA*, Salvador, n.23, p.23-30, dez.1995. p. 30.

³⁴⁴ ARROYO, Margarete. Um olhar antropológico sobre práticas de ensino e aprendizagem musical. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, V.5, p. 13-20, set.2000. p. 14.

³⁴⁵ Lembremos que as pedagogias modernas buscam o prazer dos alunos nas práticas educacionais formais na escola.

³⁴⁶ HARGREAVES, David; MARSHALL, Nigel A. Developing Identities in Music Education. *Music Education Research*, Vol. 5, No. 3, November 2003, p. 263-274.

HARGREAVES, David. Within you without you: música, aprendizagem e identidade. *Revista Eletrônica de Musicologia*, V.9, out.2005. Tradução: Beatriz Ilari.

aulas de Música/Educação Artística e sua relação com o cotidiano e com as experiências culturais dos aprendizes. Para a coleta dos dados, foram escolhidas três instituições de ensino, pertencentes a contextos sócio-econômicos distintos, a saber: Colégio São Vicente de Paulo (CSVP), Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (CAp-UFRJ) e Colégio Estadual Álvaro Negromonte (CEAN). Este é um estudo inicial, feito apenas com algumas turmas dos respectivos colégios, mas que garante uma amostragem da população constituinte do corpo discente dessas instituições.

Procedimentos

Os dados analisados neste trabalho foram obtidos a partir de um questionário aplicado a turmas do 6º, 7º e 8º ano do Ensino Fundamental do (CSVP), do (CAp-UFRJ) e do (CEAN), respectivamente. Nas duas primeiras a Música constitui componente curricular obrigatório enquanto no CEAN existe a disciplina Artes³⁴⁷, estando a música inserida nesta realidade, uma vez que uma das professoras do colégio possui formação musical e desenvolve trabalho com música nas aulas.

Os questionários foram aplicados durante o horário das aulas de Música e Artes de cada colégio, sendo no Colégio São Vicente no mês de agosto de 2009, no CAp-UFRJ em julho de 2009 e no CEAN também no mês de agosto de 2009. O questionário aplicado nas escolas foi o mesmo, sendo que no CEAN houve uma pequena mudança na formulação da pergunta por conta da disciplina Artes, como podemos ver abaixo:

³⁴⁷ Apesar da LDB, Lei nº 9.394 de 1996, prever o Ensino de Artes e da própria Secretaria de Estado e Educação (SEEDUC) já utilizar a nomenclatura Artes, no CEAN mantém-se a antiga nomenclatura Educação Artística, proposta pela LDB de 1971, a Lei nº 5.692. Os questionários utilizam esta nomenclatura, pois é dessa forma que os alunos se referem à disciplina. Por isso, em alguns momentos deste trabalho, também será utilizado o termo Educação Artística para se referir a disciplina Artes oferecida nas escolas estaduais.

Quadro 1. Modelo do questionário aplicado no CSVP, CAp-URFJ e CEAN.

<i>Questões do questionário aplicado no CSVP e CAp-URFJ</i>	<i>Questões do questionário aplicado no CEAN</i>
1) Diga as três primeiras palavra que vêm à sua cabeça quando você pensa em <u>aula de música na escola</u> .	1) Diga as três primeiras palavra que vêm à sua cabeça quando você pensa em <u>música na aula de Educação Artística</u> .
2) Do que você mais gosta na aula de música?	2) Do que você mais gosta na aula de Educação Artística?
3) Do que você menos gosta na aula de música?	3) Do que você menos gosta na aula de Educação Artística?
4) O que você gostaria de aprender nas aulas de música?	4) O que você gostaria de aprender nas aulas de Educação Artística?
5) Que tipo de música você gosta de ouvir?	5) Que tipo de música você gosta de ouvir?
6) Diga as três primeiras palavras que vêm à sua cabeça quando você pensa em <u>música fora da escola</u> .	6) Diga as três primeiras palavras que vêm à sua cabeça quando você pensa em <u>música fora da aula de Educação Artística</u> .

Os alunos não precisavam se identificar, bastando preencher sua idade. No CSVP o questionário foi aplicado a duas turmas do 6º ano, com um total de 60 alunos com idades entre 11 e 12 anos; no CAp-URFJ o questionário foi aplicado a duas turmas do 7º ano, com um total de 50 alunos com idades entre 12 e 13 anos; no CEAN participaram da amostragem duas turmas de 8º ano, com um total de 66 alunos com idades entre 12 e 17 anos.

Não houve nenhuma orientação mais específica para o preenchimento do questionário, as perguntas eram bem objetivas e bastava respondê-las, não havendo, portanto, interferência da parte dos pesquisadores. As únicas orientações eram que os alunos evitassem trocar informações entre eles, para que um não influenciasse o outro e que fossem sinceros em suas respostas. Antes de tratarmos diretamente dos dados é importante conhecer o contexto social e econômico das três instituições envolvidas, para que possamos entender de que forma a identidade musical dos alunos de cada colégio se forma e de que forma eles se relacionam com a música na escola e a música fora da escola.

Os colégios

Colégio Estadual Álvaro Negromonte (CEAN)

O CEAN se localiza na Avenida Frei Caneca no bairro de Jardim Gramacho. Este bairro é conhecido por abrigar um dos maiores aterros sanitários da América Latina, conhecido pelos moradores como “Lixão”. Esta avenida é um dos acessos ao aterro e a escola fica situada logo no seu início, perto ainda da Rodovia Washington Luiz. Durante todo o dia há movimentação de caminhões de lixo entrando e saindo do bairro, provocando um odor desagradável que muitas vezes adentram nas salas de aula, mesmo nas salas mais afastadas da rua.

A escola funciona em três turnos: manhã, tarde e noite. Nos turnos da manhã e noite é oferecido o Ensino Médio, sendo o Ensino Fundamental oferecido somente no turno da tarde com um total 11 turmas³⁴⁸. Não há nenhum tipo de avaliação para a admissão de alunos, o único critério é a existência de vagas, e a média é de 40 alunos por turma.

Os alunos, na sua grande maioria, residem próximos à escola, no próprio bairro do Jardim Gramacho ou em bairros vizinhos como a Vila São Luís. Pertencem às classes média e baixa, existindo alunos muito carentes, moradores de localidades próximas ao aterro sanitário.

A grade curricular do Ensino Fundamental da rede estadual de ensino para o segundo segmento do Ensino Fundamental é composta por dois tempos semanais de 50 minutos cada de Artes. Nestas aulas são trabalhados conteúdos definidos pelos próprios professores, uma vez que não há um programa único definido pela Secretaria de Estado e Educação (SEEDUC)³⁴⁹. O que define, portanto, qual expressão artística o aluno terá contato durante seus anos de estudo é a formação superior do professor, que pode ser em Artes Visuais, Teatro, Música ou Dança.

³⁴⁸ A divisão em 2009 é a seguinte: 2 turmas de 6º ano; 2 turmas de 7º ano; 3 turmas de 8º ano e 4 turmas de 9º ano.

³⁴⁹ Há um documento intitulado Reorientação Curricular, cuja última edição data de 2006, que consta de propostas de atividades a serem desenvolvidas pelos professores nas diferentes séries do Ensino Fundamental e Médio, mas que não define conteúdos e nem uma seqüência de trabalho a ser desempenhada por todos.

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) “a área de Arte, assim constituída, refere-se às linguagens artísticas, como as Artes Visuais, a Música, o Teatro e a Dança”³⁵⁰. O mesmo documento afirma ser “necessário que a escola planeje para cada modalidade artística no mínimo duas aulas semanais e que a área de Arte esteja presente em todos os níveis de ensino”³⁵¹, com uma proposta de haver um revezamento de dois em dois anos entre as modalidades artísticas, sendo duas oferecidas como parte da grade curricular enquanto as outras duas são trabalhadas através de projetos interdisciplinares. Com a inviabilidade desta proposta, muitos sistemas de ensino, como a rede estadual do Rio de Janeiro, optaram por oferecer a disciplina Artes, mas sem definir a modalidade a ser trabalhada. Com isso, são admitidos professores que tenham Licenciatura em Educação Artística, com as mais diversas habilitações: História da Arte, Música, Teatro, Artes Visuais, Dança e outras. Essa questão curricular acaba por reforçar a visão do professor polivalente de Artes, e muitas vezes os próprios alunos vêm a disciplina como um momento onde se trabalhará um pouco de cada expressão artística.

Colégio de Aplicação da UFRJ (CAp-UFRJ)

O Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) situa-se no bairro da Lagoa, na zona sul do município do Rio de Janeiro, atendendo a cerca de 760 alunos do 1º ano do Ensino Fundamental ao 3º ano do Ensino Médio. Desde o ano de 1998, o acesso dos alunos à escola ocorre no 1º, 3º e 6º anos do Ensino Fundamental, por sorteio, e no 1º e 2º anos do Ensino Médio, por nivelamento em Língua Portuguesa e Matemática, seguido de sorteio. Desta forma, o público discente provém dos mais distintos lugares da cidade – e até mesmo de outros municípios – e classes sociais, o que tem conferido à instituição, nos últimos anos, um alunado bastante heterogêneo. (colocar nota:)

No ano de 2008, completou sessenta anos de existência, tendo consolidado seu espaço no cenário educacional nacional e alcançado, nos últimos anos, a primeira colocação do

³⁵⁰ BRASIL, SEF / MEC. *Parâmetros Curriculares Nacionais – Arte*. Terceiro e Quarto Ciclo do ensino fundamental. Brasília, 1998. p. 19.

³⁵¹ *Ibid.*, p. 47.

ranking das escolas públicas participantes do Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM, além de ser reconhecido pelo ótimo desempenho de seus alunos no vestibular, a cada ano. Somado a isto, obteve o primeiro lugar de todas as escolas de educação básica no território nacional, na avaliação SAEB-MEC, do ano de 2005, com alunos do ensino fundamental de 4ª e 8ª séries (atuais 5º ao 9º anos).

Ao longo de sua história, o Colégio de Aplicação estabeleceu-se como “[...] uma instituição comprometida com a formação de cidadãos críticos, capazes de assumir seu papel na sociedade em que estão inseridos, [construindo suas identidades] a partir da defesa dos princípios de autonomia pedagógica e da permanente experimentação de metodologias e estratégias de ensino, em consonância com a função primeira do Colégio, a de se constituir no espaço preferencial, no âmbito da Universidade, para a formação dos alunos dos cursos de Licenciatura”³⁵². Vale ressaltar que a instituição atende a cerca de 300 discentes dos referidos cursos.

Assim, preconizando uma formação humanística, a utilização de metodologia ativa e com uma ampliação da carga horária semanal, o projeto político-pedagógico confere singularidade à instituição, na medida em que abarca práticas educacionais não tão comuns no cenário das demais escolas, como os projetos de pesquisa e extensão e, no âmbito curricular, através da inclusão de disciplinas como Oficina da Palavra, Francês, Desenho Geométrico, além do oferecimento concomitante de três áreas artísticas – Música, Artes Visuais e Artes Cênicas.

Quanto ao ensino da Música no Colégio de Aplicação, algumas peculiaridades podem ser enumeradas. A disciplina é oferecida do 1º ano do Ensino Fundamental ao 2º ano do Ensino Médio, ininterruptamente, o que é raro nas demais instituições de ensino. No primeiro segmento do Ensino Fundamental, os alunos contam com dois tempos semanais, sendo um deles destinado às turmas inteiras (vale ressaltar que as turmas deste nível possuem, no máximo, vinte e cinco alunos, o que proporciona um bom aproveitamento dos conteúdos e das vivências em sala de aula) e o outro destinado à metade da turma (a outra metade assiste à disciplina Oficina da Palavra). Nesta estrutura o 1º ano do Ensino Fundamental (antiga Classe de Alfabetização) constitui exceção, pois os dois tempos

³⁵² Ver dados no site: www.cap.ufrj.br.

semanais são destinados às turmas inteiras – é importante frisar que as turmas contêm, no máximo, dezessete alunos.

No segundo segmento do Ensino Fundamental, as turmas possuem um tempo semanal e assistem às aulas divididas em dois grupos, que revezam entre Música e Artes Cênicas. A partir do Ensino Médio, o aluno escolhe qual área artística irá seguir: Música, Artes Cênicas ou Artes Visuais.

Um dado importante a ser mencionado é a valorização da disciplina no contexto escolar. As questões referentes à Música são tratadas da mesma forma que as levantadas pelos profissionais das chamadas “disciplinas clássicas”. As formas de avaliação determinadas pela escola referem-se a todas as disciplinas (não confundir com critérios de avaliação). Por exemplo, em um trimestre a disciplina Música dispõe dos mesmos instrumentos avaliativos que a Matemática – há escolas em que as disciplinas chamadas “extras” sequer possuem forma de avaliação, estabelecendo, mesmo que implicitamente, uma hierarquia entre as disciplinas.

Colégio São Vicente de Paulo (CSVP)

O CSVP se situa no Cosme Velho, tradicional bairro da zona sul do Rio de Janeiro, e neste ano de 2009 completa 50 anos de existência. Desde a sua fundação, o CSVP sempre optou por uma postura em que a reflexão e o equilíbrio fossem o rumo pelo qual o ensino devesse caminhar. Assim, a ousada e inovadora postura político-pedagógica provava, nos momentos difíceis como os da ditadura militar ou da era Collor, o quanto os alunos do CSVP apostavam na mudança como reflexo do que aprendiam e aprendem no colégio; na transformação social que, até os dias de hoje – e cada vez com mais motivos –, permanece solidamente como lema maior da instituição: “Colégio São Vicente de Paulo – Educando para a transformação social”.

Voltado para um público eminentemente com maior poder aquisitivo, o colégio, sabedor de seu papel na formação de milhares de jovens e adultos, aposta em projetos em comunidades carentes, nos quais os próprios alunos, sob a orientação de toda a equipe pedagógica, também se tornam agentes.

Oferecendo o ensino regular desde as classes de alfabetização até o ensino médio, bem como o ensino noturno de jovens e adultos para a comunidade carente da região, o Colégio São Vicente, ao contrário do que muitos pensam, não adota um ensino tradicional, mesmo sendo um colégio religioso. O aluno é levado a pensar, questionando de modo racional aquilo que julga ser passível de crítica, sempre com equilíbrio e bom senso.

O ensino de Música no CSVP apresenta-se como um forte marco em sua estrutura político-pedagógica, levando-se em consideração todo o histórico do citado colégio no que se refere à importância que dedica à formação dos seus alunos como agentes de transformação social.

Tem como um dos principais focos a certeza de que as artes devem estar presentes na vida de crianças e adolescentes de maneira insubstituível, justamente por acreditar que elas são um dos mecanismos mais contundentes para provocar a reflexão que promove a ação humana transformadora.

Isto se comprova no desenvolvimento musical que os estudantes alcançam. Desde as classes de alfabetização até o 7º ano do ensino fundamental, todos têm ensino de Música, de modo obrigatório, uma vez por semana. As turmas são divididas com o objetivo de possibilitar uma facilitação na prática de aula, sendo importante dizer que tal estratégia possui um imenso papel no êxito que a equipe de Música consegue atingir. Enquanto metade da turma assiste à aula de Música, a outra metade assiste à aula de Artes Visuais, por exemplo, invertendo-se as metades na próxima aula da semana.

A equipe de Música dedica boa parte do seu tempo de aula na busca constante por caminhos que tornem o aprendizado dos alunos cada vez mais consistente, no que se refere não tão somente àquilo que seja lúdico, mas também que seja proveitoso. Preocupa-se de modo intenso com a perspectiva de criar vínculos entre os alunos e o conteúdo que se pretende fazê-los assimilar, eliminando, na medida do possível, o que é tido como obstáculo na trajetória de crescimento musical deles.

Em especial, no CSVP, por conta das turmas terem um contato com a Música desde muito cedo, esta percepção firma-se de maneira bastante natural, pois é muito comum os alunos opinarem acerca do que gostam – e do que não gostam. Não se trata somente de um

caráter opiniático, mas sim de um fundamento basilar na construção cognitiva dos alunos, cuja essência está justamente na condicionante de que o homem deve refletir acerca do que vê a fim de transformar para melhor aquilo que esteja a seu alcance.

Análise dos dados

Associação livre de palavras sobre “aula de música na escola/na aula de Educação Artística”.

Nessa questão os alunos deveriam apontar as três primeiras palavras³⁵³ que lhes ocorressem ao pensarem em música na escola (no caso do CSVP e do CAp-UFRJ) e em música nas aulas de Educação Artística (no CEAN). Com isso, pudemos identificar algumas idéias e opiniões que os alunos têm acerca da música na escola.

Esta questão buscava identificar o tipo de sentimento que as aulas de música produzem nos alunos. No entanto, alunos da faixa etária pesquisada acabam tendo grande dificuldade de abstração, voltando-se sempre para aquilo que é produzido de concreto nas aulas e não para a imagem simbólica que se constitui a partir delas. Mesmo assim muitos demonstraram o que sentiam quando o assunto eram as aulas de música.

No CAp-UFRJ, *flauta* apareceu em maior número de citações, uma vez que esse é o instrumento utilizado nas aulas. Palavras como *legal*, *chata*, *tédio*, *cansativo* povoaram grande parte das respostas, evidenciando que a disciplina está associada à dimensão do gosto dos jovens. 22% dos respondentes consideraram as aulas *chatas* e/ou *entediantes*, enquanto que apenas 10% apresentaram o adjetivo *legal*.

No CSVP também foram citadas palavras que se referem aos elementos musicais como *som*, *ritmo/pulsção* e *notas musicais*, e a atitudes concretas como *tocar instrumentos*. No que se refere a pensar na aula de música a partir dos sentimentos que ela produz, somente 15 alunos se preocuparam em responder como se sentiam (*alegria* e *felicidade*) ou

³⁵³ As respostas englobavam 3 palavras, portanto a quantidade de citações mencionada em alguns momentos refere-se a quantas vezes a palavra apareceu em respostas dadas pelos alunos e não ao número determinado de alunos.

atribuindo juízo de valor às aulas como reflexo de suas sensações (*diversão e maneiro*), isto é, cerca de 25% do total de alunos que entregaram o questionário. É interessante notar que um determinado aluno mencionou a palavra complicação, isto é, o quanto a aula de música para ele, parece oferecer conteúdo complexo.

No CEAN as respostas transitaram entre aspectos positivos que transformam a música das aulas de Educação Artística em algo agradável e aspectos negativos. A palavra que obteve o maior número de citações foi *divertido/diversão*, com onze citações que corresponde a cerca de 16% do total. Outras palavras utilizadas foram *alegria, legal e interessante* entre outras. Ocorreram quatro citações da palavra *chata* e duas de cada das palavras *ruim, péssimo e enjoada*. Muitos alunos também se referiram a atividades e elementos musicais como *instrumentos (violão, piano, tambor, guitarra), coral e professora cantando*.

Do que você mais gosta nas aulas de Música/Educação Artística?

Nesta questão os alunos responderam livremente sobre o que eles mais gostam nas aulas de Música e Educação Artística, nos possibilitando avaliar que aspectos da aula são significativos para os alunos.

No CAp-UFRJ a resposta que obteve o maior número de citações foi *flauta* com quinze citações que corresponde a 30% dos alunos pesquisados, seguida por *instrumentos* com quatorze citações (ou 28%), e *leitura rítmica e repertório* com nove citações cada, o que corresponde a 18%. Outro ponto que apareceu de forma recorrente foi a *prática de instrumentos*, ou seja, a estratégia da professora de agregar junto com a flauta (instrumento obrigatório para aquela série) outros instrumentos – que são sempre de percussão.

No CSVP a questão prática também fica em destaque neste tópico. Há até um número de alunos que afirma gostar da abordagem teórica, no que se refere à escrita e leitura de ritmos, mas fica evidente que o uso de instrumentos é o que os alunos mais gostam, uma vez que a resposta que obteve o maior número de citações foi *tocar instrumentos* com doze citações. A silabação de Gazzi de Sá, carinhosamente denominada de tatutitu (por conta dos quartos da unidade de tempo preenchidos pelas semicolcheias), também apresenta uma

razoável citação (6 alunos a mencionaram), entretanto, como se verá na questão seguinte (quando eles são questionados acerca do que não gostam na aula de música), a questão teórica é bastante refratária àqueles que se lembram que o método Gazzi de Sá não se limita à leitura simplesmente, envolvendo também a escrita.

No CEAN os resultados diferem um pouco dos outros colégios por conta da Educação Artística. Apesar do trabalho com música ser realizado de forma sistemática a resposta comum ao maior número de alunos – com dez citações ou 15% do total - foi *desenhar*, resquício ainda da visão polivalente do ensino de artes nas escolas. A segunda resposta mais citada foi *ouvir a professora tocando e cantando*, com sete citações ou 10%, seguido de *instrumentos*, *trabalhos* e *estudar sobre música*, ambos com seis menções cada (ou 9%). Essas respostas e as outras utilizadas pelos alunos de força mais esporádica como *da professora*, *ouvir música* e *das músicas que a professora traz* demonstram que as aulas são baseadas principalmente na escuta, sendo que a única resposta que se relaciona com a prática foi *cantar*, citada três vezes. Esse é um reflexo da dificuldade existente na rede estadual de realizar aulas mais práticas de música, uma vez que existem poucos recursos materiais disponíveis, além de que a grande quantidade de alunos por turma dificulta o trabalho.

Do que você menos gosta nas aulas de música/Educação Artística?

Nesta questão os alunos poderiam apontar o que os desagrada nas aulas de música e Educação Artística, fazendo assim uma oposição à questão anterior, o que também contribui para apreendermos o que os alunos consideram importante ou não nas aulas.

No CAp-UFRJ, assim como na questão anterior a resposta mais citada foi *flauta* com treze citações ou 26% do total, seguido por *leitura rítmica* com oito citações ou 16% e *ler partitura* com sete menções ou 14%. Essas respostas demonstram que há certa diferença de gosto entre os alunos: enquanto uns gostam do trabalho com flauta - uma vez que na questão anterior a flauta foi apontada como o que eles mais gostavam na aula -, outros não consideram esse trabalho agradável. Outras respostas dadas pelos alunos foram: *repertório*, *prova*, *dificuldade de execução do instrumento* e *decorar as músicas*.

No CSVP a questão teórica é vista pelos alunos como algo “entediante”. Um número bastante expressivo afirmou que a *escrita rítmica* é aquilo que mais consideram “chato” na aula de música (15 alunos – 25% do total), seguido pela obrigação da realização de *provas* (6 alunos – 10% do total). É bom ressaltar que a leitura rítmica, quando os instrumentos de percussão são usados de modo bastante intenso, é algo que eles gostam (observe-se que aqui não há quaisquer menções ao “tatutitu” como algo enfadonho). Porém, ao deixarem os instrumentos para colocarem no papel aquilo que ouvem ou que criam, a tarefa passa a ser nitidamente mais desgastante.

Já no CEAN a resposta apontada pela maioria dos alunos corresponde a mais um aspecto peculiar de colégios da rede estadual de ensino: a falta de material didático de Artes/Música. Vinte e cinco alunos ou 37% do total afirmam que o que eles menos gostam é de *copiar textos e dever*, afirmando serem esses muito longos e cansativos. A segunda resposta mais citada foi relacionada com o comportamento dos alunos durante a aula, afirmando que não gostam do *falatório/bagunça*. Nesta questão ocorreram poucas respostas relacionadas à música, o que indica que a grande maioria prefere as aulas relacionadas com essa expressão artística e sua prática, seja cantando, ouvindo ou discutindo sobre os instrumentos e demais aspectos musicais.

O que você gostaria de aprender nas aulas de música/Educação Artística?

Neste momento os alunos apontaram possíveis temas e conteúdos que eles gostariam de aprender no colégio. Essa questão é fundamental para termos uma idéia do quão distante o que é trabalhado nas aulas está da expectativa dos alunos.

Esta foi a questão cuja resposta foi unânime para os três colégios: *tocar outros instrumentos musicais*³⁵⁴, sendo o violão o instrumento mais citado. No CAp-UFRJ parte da turma manifestou ainda o desejo de mudanças no repertório (18 alunos), destacando a expressão *músicas conhecidas/modernas/legais* e a necessidade de aprender *mais músicas* nas aulas. Um aluno destacou a vontade de aprender a dançar *Hip Hop* - gênero altamente destacado na próxima pergunta.

³⁵⁴ No CAp-UFRJ 28 alunos destacaram essa vontade; no CSVP foram 17 alunos e no CEAN, 26 alunos.

A vontade de aprender a dançar também apareceu nas respostas de três alunos do CEAN, que possui ainda mais uma particularidade: dezesseis alunos (ou 24% do total) apontaram a vontade de aprender a *desenhar*, mais uma vez reflexo da visão polivalente que permeia o ensino da Arte na rede estadual de ensino.

Que tipo de música você mais gosta de ouvir?

Quando tratamos da música fora da escola, novamente o gosto dos alunos volta a ser o mesmo. Isso já ficou evidenciado na questão anterior, uma vez que o que eles gostariam de aprender na escola está intimamente ligado com o que eles vivenciam fora da escola. Isso demonstra também que apesar de pertencerem a contextos sociais diferenciados, os adolescentes são influenciados pelos meios de comunicação de massa e pelas novas tecnologias aos quais têm acesso, o que propicia semelhanças no que é apreciado pelos adolescentes.

No CSVP o tipo de música preferido pelos alunos é o *Rock* e o *Pop* (ambos com 25 citações, representando cerca de 41% do total), seguidos por *Hip-Hop* (com 16 citações – 26% do total) e *Funk* (10 citações – 16% do total). No CAP-UFRJ os gêneros mais citados foram o *Hip Hop* (grande maioria), seguido por *Funk*, *Rock* e *Música Pop*. Dentre os gêneros nacionais, o *Funk* e o *Pagode* foram os mais citados. Já no CEAN, o *Pagode* ficou em primeiro lugar com 29 citações ou 43 % do total, seguido do *Funk* e do *Hip Hop*.

Cabe ressaltar que, mesmo havendo mudanças de um contexto sócio-cultural para outro³⁵⁵, quando pensamos em gêneros que aparecem de forma mais recorrente (como o pagode, no caso das escolas que atendem as classes populares), o gosto dos alunos, de maneira geral, parece restrito a, no máximo, três tipos diferentes de música. Adorno, comentado por Zuin, Pucci e Ramos-de-Oliveira (2008), ao introduzir o conceito de “regressão da audição” afirma que, nas pessoas “[...] prevaleceu a adaptação ao coletivo em detrimento da percepção autônoma”³⁵⁶. Assim, é preciso *dançar conforme a música*: “Há um processo de adaptação à essa lei comum construída pela indústria cultural e apresentada

³⁵⁵ O CAP-UFRJ atende, majoritariamente, a classe média. Para maiores informações ver: www.cap.ufrj.br

³⁵⁶ PUCCI, Bruno; RAMOS-DE-OLIVEIRA, Newton; ZUIN, Antônio Álvaro Soares. *Adorno: o poder educativo do pensamento crítico*. 4ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. p. 144.

racionalmente como disciplina, rejeição da arbitrariedade e da anarquia. Não seguir as regras do jogo tornou-se critério para a exclusão”³⁵⁷

Estas mesmas pessoas, segundo o autor, passivas em relação a uma educação imposta pela indústria cultural, voltada para a adaptação, estão habituadas a ouvir música de forma descontraída, a curtir-la, no lugar de uma audição mais concentrada e crítica. Seus hábitos de escuta, *estandardizados*, se formam em torno do princípio do reconhecimento: “Fundamenta-se no pressuposto de que basta repetir algo até torná-lo *reconhecível* para que ele se torne aceito”³⁵⁸.

De maneira mais discreta, houve indicações de gêneros musicais como *Música Clássica, Jazz, Blues, R&B, Samba, MPB, Electropop, Gospel* e outros, por parte dos alunos das três escolas.

Associação livre de palavras sobre música fora da escola/da aula de Educação Artística.

As respostas desta questão demonstram a grande pluralidade em que estão envolvidos nossos adolescentes. Ao associar livremente palavras com o que eles percebem sobre a música fora do contexto escolar, eles nos indicam qual o grau de relação que eles têm com a música e nos revelam um pouco de sua identidade musical, já expressa também na questão anterior.

Grande parte das respostas dos alunos dos três colégios vincula a música a atividades de lazer inseridas em sua vida social e que acompanham a audição de músicas no cotidiano, sendo associadas palavras como *diversão, dança, sentimentos, alegria, festas* e outras.

No CAp-UFRJ e no CSVP ainda foi bem significativa a relação com meios tecnológicos através dos quais os alunos têm acesso à música como *I-pod, Mp3, internet e computador*, demonstrando a importância que esses meios têm no cotidiano dos alunos como uma forma de intensificar seu contato com a música.

³⁵⁷ Ibid., p. 142.

³⁵⁸ Ibid., p. 141, grifo nosso.

Conclusão

Este estudo buscou relacionar a visão que alunos de três colégios distintos do estado do Rio de Janeiro têm sobre a música na escola e a música fora da escola. Conclui-se, portanto, que a visão que os alunos têm sobre a música na escola é diretamente relacionada com a dinâmica do ensino da música em cada colégio. No colégio estadual, como não existe a disciplina Música estruturada, a reposta dos alunos ainda é muito marcada pela mistura que muitas vezes ocorre com Artes Visuais. Além disso, o caráter prático da aula de música que é mencionado frequentemente pelos alunos do CAP-UFRJ e CSVP não é contemplado pelos alunos do CEAN.

Em relação à música fora da escola, o gosto dos alunos das três instituições converge, apesar do contexto social diferente. O acesso aos meios de comunicação modernos propicia semelhanças no que é apreciado pelos adolescentes e no que eles gostariam de aprender na escola.

Ao buscar os elementos que se configuram como contrapostos, bem como aqueles que surgem como coincidentes, no que se refere à música da aula de música e a música da realidade diária do aluno, constatamos através das repostas obtidas que há uma grande pluralidade de informação. O caráter multicultural do mundo atual, e o acesso a tecnologias cada vez mais sofisticadas e facilmente assimiladas por jovens de todas as idades, dá indícios do quanto à música na sala de aula precisa se reorganizar para dar conta de tudo que é produzido fora dela, sem preconceitos. Utilizar tais elementos com o objetivo de fazer o aluno ser capaz de refletir acerca do que escuta, do produto musical que consome, quando o assunto é estar conectado com a mídia e ter acesso irrestrito a uma gama infindável de opções, é o grande passo que a educação musical precisa dar para atingir seus objetivos mais prementes.