



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
INSTITUTO DE ARTES/DEPARTAMENTO DE MÚSICA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO MÚSICA EM CONTEXTO

**Jovens, interações e articulações com a aprendizagem musical no contexto do
Ensino Médio do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do
Maranhão (Campus Monte Castelo)**

Tânia Maria Silva Rêgo

Brasília
2013

Tânia Maria Silva Rêgo

Jovens, interações e articulações com a aprendizagem musical no contexto do Ensino Médio do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Maranhão (Campus Monte Castelo)

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação “Música em Contexto”, do Instituto de Artes/Departamento de Música-Universidade de Brasília-DF, como requisito Parcial para a obtenção do título de mestre.

Área de concentração: Música

Linha de pesquisa: Concepções e Vivências em Educação Musical

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Cristina de Souza Grossi

**Brasília
2013**

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca Central da Universidade de Brasília. Acervo 1011697.

Rêgo, Tânia Maria Silva.

R343 j Jovens, interações e articulações com a aprendizagem musical no contexto do Ensino Médio do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Maranhão (Campus Monte Castelo) / Tânia Maria Silva Rêgo. - - 2013.

156 f. : il. ; 30 cm.

Dissertação (mestrado) - Universidade de Brasília, Instituto de Artes, Departamento de Música, Programa de Pós-Graduação "Música em Contexto", 2013.

Inclui Bibliografia.

Orientação: Cristina de Souza Grossi.

1. Música - Instrução e estudo. 2. Jovens. 3. Ensino médio. I. Grossi, Cristina. II. Título.

CDU 373. 5:78

À Terezinha e Artur, meus pais:
por me mostrarem que o amor é
o que há de melhor nessa vida.

AGRADECIMENTOS

É preciso agradecer, pois foram muitas as pessoas que contribuíram para que este trabalho se realizasse, a todas elas meu muito obrigada:

Agradeço à minha orientadora Prof.^a Dr.^a Cristina Grossi, por me ter aceito como orientanda em momento de mudança de sua vida profissional, pela orientação competente, comprometida, afetiva e por se emocionar, junto comigo, com os ensinamentos e aprendizagens dos jovens;

À minha família e amigos, minha base e colo sempre. Espero dizer-lhes pessoalmente obrigada, o quanto os amo e o quanto foi difícil me afastar de vocês durante o período do mestrado;

À Marilene Martins, por partilhar comigo em muitos momentos desta pesquisa, participando da realização dos grupos focais, digitação, leitura, carinho e delicadeza impossíveis de se transcreverem em palavras;

À amiga Mércia Antunes, pelo incentivo e ajuda, desde os momentos iniciais da inscrição no mestrado, pelas leituras, sugestões, livros e participação nos grupos focais;

Agradeço a todo o corpo docente, discente e técnico administrativo do IFMA-CMC, particularmente: os colegas do Departamento de Ciências Humanas e Sociais-DHS pela força e incentivo, dentre eles: Angela Medeiros, Jorge Leão, Cacilda Bonfim, Cristiane Jacinto, Claudia Paixão, Márcio Boas, Carlos Magno pela efetiva ajuda com documentações, informações, disponibilização de turmas, salas, horários, pelas trocas, companheirismo e inspiração.

Agradeço a Roberto Brandão, Valéria Carvalho, Regina Muniz, Graça Sampaio, Cleone Conceição, Agenor Filho, Ozelito Júnior, Ligia Costa, Natilene Brito, através deles agradeço às equipes que integram a Reitoria, a PRPGI, o DRH, a CAP e demais setores do IFMA – CMC, pela autorização, documentação, orientação, informação e ajudas concedidas.

Agradeço a todo o corpo docente, discente e técnico administrativo da UnB/PPGMUS pelas trocas, convivência e ajuda concedida. Particularmente às professoras doutoras Maria Cristina Azevedo e Maria Isabel Montandon por participarem da banca de Defesa de Projeto momento em que fizeram colocações que me ajudaram muito.

À professora doutora Margarete Arroyo, pelo parecer emitido na Defesa de Projeto, que muito contribuiu para esse trabalho e também por ter aceitado participar da banca de defesa desta dissertação.

Às professoras doutoras Maria Cristina Azevedo e Delmary Abreu pela disponibilidade de participarem da banca de defesa desta dissertação.

Ao Prof. Dr. Antenor Correa pelas orientações em artigo científico e aos Professores Doutores Hugo Ribeiro e Beatriz Castro por referência bibliográfica.

Aos colegas de Curso que tornaram esse percurso mais rico e prazeroso. Foram trocas, colocações, conversas, almoços e cafezinhos inesquecíveis. Espero manter vínculos com vocês, no espaço acadêmico e em outros espaços.

Aos convidados para eventos do PPGMUS que deram sugestões para essa pesquisa: Profª Drª Maria Westvall-Suécia, Profª Drª Ana Rita Adessi- Itália, Profº Dr. José Alberto Salgado e Silva – RJ, Profª Drª Delmary Abreu-DF e Profª Drª Teresa Mateiro-SC.

À Profª Juliana Silva (IFB-DF) pela entrevista concedida durante o mestrado e pela realização do Projeto Piloto em sua escola e turmas.

Agradeço às amigas profª Olilia Serra e profª Dinara Pessoa pela leitura e sugestões a este trabalho.

À Vivian pela ajuda com as questões de informática, sempre.

Ao amigo prof. Fernando Machado pela entrevista concedida durante o mestrado.

Às amigas Marília Martins e Claudia Barreto pela ajuda na digitação.

À Lurdinha Pae pela correção do português.

Ao grupo APREMUS do qual participar tem sido um prazer e um aprendizado.

À Sandra Nascimento através de quem agradeço todo o grupo GENI pelas aprendizagens mútuas.

Às professoras Mariza Veloso e Lourdes Bandeira pela inspirada disciplina no Departamento de Sociologia.

Agradeço ao programa PROQUALIS do IFMA-PRPGI pela concessão de bolsa que permitiu maior tranquilidade para concluir esta capacitação.

Aos jovens participantes dessa pesquisa, sem os quais ela não existiria.

RESUMO

Esta dissertação, com abordagem sociocultural da Educação musical, particularmente no âmbito dos estudos sobre “jovens e música”, foi produzida com o objetivo de analisar as interações dos jovens do Ensino Médio do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão-Campus Monte Castelo com a música, visando compreender dinâmicas e características das mesmas e as articulações destas com a aprendizagem musical. Tendo por pressupostos a relevância da música para os jovens, o poder que ela exerce sobre eles e a aprendizagem musical que ocorre em diferentes contextos, o trabalho teve como questão principal: “Como se dão as interações entre jovens e música e suas articulações com a aprendizagem musical no Ensino Médio do IFMA-CMC?” Para tanto, busquei como objetivo específico identificar e conhecer as interações em relação a suas práticas, concepções, sentidos, modos de aprendizagem, preferências e expectativas em relação à mesma.

O referencial teórico, do qual destaco alguns autores, foi disposto em três blocos interligados: o primeiro reporta-se às perspectivas teóricas da sociologia da música, desenvolvendo o conceito da “Força semiótica da música” DeNora (1999, 2000, 2002, 2005) e a interação “humano-música”: Blacking, (1973); Seeger, (2008). O segundo abarca as experiências de jovens com a música (em especial a popular), aprendizagem musical: Arroyo (2007, 2010, 2013); Green (2008); Stalhamar (2004); Swanwick, (2003); Grossi (2012); Queiroz (2004). A escola, Ensino Médio: Sposito (1997); Dayrell (2009); Santos (2009) e o terceiro com literatura do campo da educação profissional técnica, composto pelas legislações e estudos teóricos: Bueno (2012); Pacheco (2008).

Os procedimentos metodológicos incluíram revisão da literatura e coleta de dados, utilizando questionário e grupo focal. Os participantes da pesquisa foram 49 estudantes de duas turmas do terceiro ano do Ensino Médio integrado ao ensino técnico do IFMA-CMC, situado na cidade de São Luís-MA. Todos responderam ao questionário e, destes, foram selecionados 12 para compor dois grupos focais com 6 jovens em cada grupo. A análise dos dados revelou que as interações com a música são diversas e permitiram perceber as ações dos jovens como produtoras de expressão, inclusive artísticas. Eles tinham: práticas variadas (canto, bandas, instrumentos, audição, dança); concepção da música como algo importante em suas vidas; percepção da música como produtora de sentidos (social, corporal/cognitivo e emocional); variados modos de aprender (sozinho, com ajuda, *on line*, na escola); preferência musical eclética (gêneros, estilos, artistas, bandas) e, alguns, expectativas profissionais na área musical (DJ, produtor, compositor, cantor).

Este estudo contribui para a compreensão sobre as interações dos jovens com a música e como estas se articulam com a aprendizagem de música, especialmente, no Ensino Médio de uma escola pública que oferece educação profissional técnica, sugerindo reflexões e gerando subsídios para a área de Educação Musical.

Palavras-chave: jovens e música, Ensino Médio, aprendizagem musical e Instituto Federal.

ABSTRACT

This dissertation with sociocultural approach to music education, particularly in the context of studies on "youth and music", was produced in order to analyze the interactions of young high school students from the Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão - Campus Monte Castelo with music, to understand dynamics and characteristics of the products and joints with these musical learning. Having assumptions for the relevance of music to young people, the power she exerts over them and that musical learning occurs in different contexts, the work was the main question: "How interactions occur between young people and music and its articulations with musical learning in high school the IFMA-CMC? "Therefore, I sought to identify and meet specific goal interactions in relation to their practices, concepts, senses, learning styles, preferences and expectations of them in relation to the same.

The theoretical framework, which highlight some authors, was arranged in three interconnected blocks: the first refers to the theoretical perspectives of sociology of music by developing the concept of "Force semiotics of music", DeNora (1999, 2000, 2002, 2005) and interaction "human-music": Blacking, (1973); Seeger, (2008). The second covers the experiences of young people with music (especially popular), musical learning: Arroyo (2007, 2010, 2013); Green (2008); Stalhamar (2004); Swanwick, (2003); Grossi (2012); Queiroz (2004). Secondary school: Sposito (1997); Dayrell (2009); Santos (2009) and the third with the literature of the field of professional education technique, composed by the laws and theoretical studies: Bueno (2012); Pacheco (2008).

Methodological procedures included literature review and data collection using questionnaire and focus group. The participants were 49 students from two classes of the third year of secondary school technical education integrated into the IFMA-CMC, located in Sao Luis. All responded to the questionnaire and 12 of these were selected to compose two focus groups with six young in each group. Data analysis revealed that interactions with the music are diverse and allowed to perceive the actions of young people as producers of expression, including artistic. They had: various practices (singing, bands, instruments, listening, dancing); conception of music as something important in their lives; perception of music as a producer of meanings (social body / cognitive and emotional); varied modes of learning (alone, with help, online, in school); eclectic musical preference (genres, styles, artists, bands), and some professional expectations in music (DJ, producer, composer, singer).

This study contributes to the understanding of the interaction of young people with the music and how they articulate with learning music, especially in high school in a public school that offers career technical education, suggesting reflections and generating benefits for the area of Education Musical.

Keywords: youth and music, high school, learning music and Instituto Federal.

LISTA DE QUADROS

| | |
|--|----|
| QUADRO - 1: Listagem dos cursos oferecidos no IFMA-CMC..... | 55 |
| QUADRO - 2: Aplicação dos questionários..... | 64 |
| QUADRO - 3: Sessões de Grupos Focais..... | 66 |

LISTA DE FIGURAS E GRÁFICOS

| | |
|--|----|
| FIGURA- 1: Os Campi do IFMA no Maranhão..... | 51 |
| GRÁFICO- 1: Jovens desta pesquisa/percentual de gênero..... | 70 |
| GRÁFICO -2: A música na sua vida..... | 71 |
| GRÁFICO- 3: Preferências musicais..... | 75 |

LISTA DE ABREVIATURAS

ABEM: Associação Brasileira de Educação Musical

CEFET: Centro Federal de Educação Tecnológica

CMC: Campus Monte Castelo

CNCT: Catálogo Nacional de Cursos Técnicos

EJA: Educação de jovens e adultos

EM: Ensino Médio

GF: Grupo Focal

IFMA: Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Maranhão

IF: Institutos Federais

IFB: Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia de Brasília

MP: Música popular

PPP: Plano Político Pedagógico

PROEJA: Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos

REP: Rede de Educação Profissional de Ensino

TCLE: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

TICs: Tecnologias de Informação e Comunicação.

UnB: Universidade de Brasília

SUMÁRIO

| | |
|---|-----------|
| 1-Introdução..... | 16 |
| Capítulo 2:..... | 24 |
| 2- Música no dia-a-dia dos jovens: revisão de literatura. | 24 |
| 2.1-Relação “humano-música”..... | 24 |
| 2.2-Jovens e música. | 29 |
| 2.2.1- Corpo e música. | 33 |
| 2.2.1.1- Jovens, música e relações de gênero. | 35 |
| 2.2.2- Preferências musicais..... | 38 |
| 2.2.3. Jovens e escuta musical. | 38 |
| Capítulo 3:..... | 42 |
| 3- Escola e Música | 42 |
| 3.1- Espaço escolar..... | 42 |
| 3.2- Aprendizagem e música..... | 46 |
| 3.2.1- Interfaces das tecnologias nas interações musicais e escola. | 48 |
| 3.3 - Contextualizando o campo da pesquisa: IFMA – CMC..... | 50 |
| Capítulo 4:..... | 60 |
| 4- Metodologias da pesquisa..... | 60 |
| 4.1-Da pesquisa qualitativa..... | 60 |

| | |
|---|------------|
| 4.2 - Coleta de Dados..... | 61 |
| 4.2.1- Seleção dos participantes..... | 62 |
| 4.2.2- Questionário..... | 63 |
| 4.2.3- Grupos Focais..... | 64 |
| 4.3- Local das sessões e procedimentos de registro dos dados..... | 66 |
| Capítulo 5:..... | 70 |
| 5- A música dos Jovens do IFMA-CMC: interações, dinâmicas, características, articulações e perspectivas..... | 70 |
| 5.1- O poder da música..... | 77 |
| 5.1.1- Subjetividades e música..... | 81 |
| 5.1.1.1- Música, diversão e humor..... | 83 |
| 5.1.1.2- Sociabilidades e música..... | 85 |
| 5.1.1.3- Concentração com música..... | 88 |
| 5.1.1.4- Corporalidades e relações de gênero..... | 90 |
| 5.2-Escuta musical..... | 94 |
| 5.2.1- Escuta em deslocamento..... | 97 |
| 5.2.2- Escuta na escola..... | 98 |
| 5.2.3- “Pelo celular”..... | 100 |
| 5.2.4- Preferências musicais..... | 101 |
| 5.3- Aprendizagens de música..... | 106 |
| 5.3.1-Aprendizagem de Instrumentos musicais..... | 108 |
| 5.3.2- Aprender música com quem?..... | 109 |

| | |
|--|------------|
| 5.3.2.1-Aprendizagem <i>online</i> | 111 |
| 5.3.3.- Aulas de música no IFMA-CMC. | 112 |
| 5.3.3.1- Atividades musicais extraclases no IFMA-CMC. | 116 |
| 6- Considerações Finais..... | 119 |
| Referências:..... | 125 |
| learning. Oxford, Oxford University Press, pp.63-84, 2002. | 126 |
| ANEXOS: | 137 |
| ANEXO 1: Aceite Institucional | 137 |
| ANEXO: 2 Questionário. | 138 |
| ANEXO 3: Planejamento dos Grupos Focais: Roteiro. | 142 |
| ANEXO 4: Modelo do TCLE: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido..... | 144 |
| ANEXO 5: Termo de Autorização para Utilização de Imagem e Som de Voz..... | 145 |
| ANEXO 6: Tabela da preferência/Gêneros musicais..... | 146 |
| ANEXO 7: Programa de Disciplina da Música | 147 |
| ANEXO 8: Tabela de palavras relacionadas à música. | 152 |
| ANEXO 9: Relação das doze afirmações dos jovens, retiradas dos questionários, que foram utilizadas na dinâmica das cartas nos grupos focais. | 154 |
| ANEXO 10: Parecer Consubstanciado do CEP | 155 |

“A música ensaia e antecipa aquelas transformações que estão se dando, que vão se dar, ou que deveriam se dar, na sociedade.”

(José Miguel Wisnik- O Som e o Sentido).

1-Introdução

O interesse nesta dissertação está voltado para a interação entre *Jovens e Música*, no dia-a-dia. Os jovens em questão são aqueles do Ensino Médio (EM) do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Maranhão-IFMA, Campus Monte Castelo-CMC. Há um grande número de pesquisas no tema de Jovens e Música, como por exemplo: Arroyo (2007, 2009, 2010, 2011, 2013), Arantes (2011), Grossi e Lacorte (2010), Green (2008), Janzen (2006), Bennett (2000), Bozzeto (2009), Pelaez (2005), Popolin (2012), Reis e Azevedo (2008), Santos (2009), Sebben e Subtil (2010), Serem (2011), Silva (2009), Stalhammar (2004), Souza e Torres (2009), Vale (2010), Boal Palheiros e Hargreaves (2003), Campbell, Connel e Beegle (2007). Esses autores tratam do tema em aspectos e contextos variados, tais como: aprendizagem musical, música e mídia, culturas juvenis, música na escola, música e socialização, projetos sociais, uso de tecnologias digitais, escuta de música, gosto musical, entre outros enfoques ou subtemas.

O desejo de fazer essa pesquisa se deu no início do segundo semestre de 2008, quando entrei, após aprovação em concurso, no Centro Federal de Educação Tecnológica do Maranhão - CEFET-MA, para o cargo de professora de Música do ensino básico técnico tecnológico na área de Artes. O CEFET-MA, com a Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008, passou a Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Maranhão, tendo hoje vários Campi. O Campus Monte Castelo-CMC, lócus desta pesquisa, é o Campus do Instituto Federal ao qual estou vinculada. Trata-se de uma escola pública e está situada na cidade de São Luís (MA) no bairro de Monte Castelo.

Ressalto que antes de ingressar nesta referida instituição trabalhei como docente no Ensino Superior e a oportunidade de lecionar para jovens do EM se apresentou como um novo desafio, principalmente pela peculiaridade de ser a adolescência uma das etapas da vida em que a música está muito presente, como apontam alguns estudos (ARROYO, 2009, 2010, 2013; CAMPBELL, CONNEL e BEEGLE, 2007; BENNET, 2000; SETTON, 2009). Minha expectativa era a de encontrar, na convivência com jovens, um ambiente rico em experiência e conhecimento musicais, com possibilidade de trocas e de aprendizagens mútuas. No IFMA-CMC a música está presente tanto como disciplina no currículo dos cursos de Ensino Médio integrado à educação profissional, quanto em projetos de pesquisa (PIBIC/PIBIC Jr), além de atividades de extensão e eventos culturais. Todo esse contexto por onde ocorreram interações entre

jovens e música inspiraram a feitura desta pesquisa. É premissa deste trabalho que a educação musical é geradora de conhecimentos e, conseqüentemente, importante na formação integral dos sujeitos em variados contextos. Uma concepção de Educação Musical no contexto escolar, com a qual compactuo, é a de Carlos Kater:

Uma Educação Musical consciente de suas condições de tempo e espaço; contemporânea e apta a conjugar as características do passado e do presente, bem como acolhedora e respeitosa tanto das expectativas quanto das particularidades culturais dos envolvidos. [...] a música em seu fazer humanamente integrador e transformador, o que significa desenvolverem seus potenciais, conhecerem-se melhor e qualificarem sua existência no mundo (Kater, 2012, p.42-43).

Acreditando em uma educação musical comprometida com os sujeitos envolvidos e com o contexto sociocultural onde ela ocorre, busquei conhecer os alunos¹, as turmas, os colegas, as estruturas da escola, os departamentos e os cursos. Reforço que desde os primeiros contatos com os jovens, no meu processo de observação, percebi que havia o interesse deles por música, ouviam música em fones de ouvido, celulares e/ou *micro system*, tocavam instrumentos musicais, participavam de atividades musicais (shows, bandas, entre outros), demonstrando que a música era algo significativo em suas vidas, inclusive no espaço escolar. Ressalto que, de maneira geral, a música aqui referida na interação *jovem e música* é a música popular (MP), “consumida e produzida por jovens urbanos que vivem nas grandes cidades ocidentais ou fortemente influenciadas pela cultura norte-americana e europeia” (ARROYO, 2013, p.23).

Também em momentos iniciais naquele Instituto Federal, lembro que, alguns servidores e professores mencionavam, de forma recorrente, a vontade que tinham de “reviver” a música naquela escola. Tal desejo remetia ao fato de que no passado houve uma banda marcial, que era lembrada com saudosismo. Ao que pareceu, a única ou a melhor forma de se ter a música “de volta” àquela escola, dentro desse referencial, era repetindo uma prática musical do passado, ou seja, a banda marcial.

O fato de quererem reviver certa prática não implica, necessariamente, em não perceberem ou valorizarem as práticas musicais diversas dos jovens do EM do IFMA-CMC nos dias atuais, mas fiquei inquieta com esse evento e com a possibilidade de as mesmas serem ignoradas. Desse modo, sem intenção de fazer um estudo comparativo

¹ O uso do masculino universal e neutro aqui é para facilitar a escrita e leitura, evitando parênteses com a vogal “a” ou sinais gráficos como “@”, mas chamo a atenção de que há a presença feminina (alunas, autoras, professoras) cada vez que uma categoria for mencionada.

ou de julgamento entre práticas musicais de diferentes épocas, esse dado me fez refletir sobre o presente e inferir que as relações com a música e, portanto, as aprendizagens musicais sofrem alterações ao longo do tempo, assim como se alteram também as formas de “ser jovem”, sendo importante conhecermos melhor como estão se dando. O entendimento de “prática musical” aqui adotado é o de Michael Bozon (2000), que as vê diretamente relacionadas ao social e diz que a prática musical “[...] constitui um dos domínios onde as diferenças sociais ordenam-se da maneira mais clássica e marcante” (Bozon, 2000, p.147.).

O interesse em tentar compreender as interações dos jovens do EM do IFMA-CMC com a música e os sentidos que eles atribuem a ela levou-me a voltar ao passado e lembrei-me, então, da minha própria experiência com música na adolescência, em meados dos anos 1980, momento em que escutava música diariamente, como em um verdadeiro ritual no qual, a cada novo LP² adquirido, ouvia com atenção os dois lados. Nesse período, também decidi aprender a tocar um instrumento; ganhei um violão e entrei na Escola de Música do Estado do Maranhão. Naquela época, boa parte do meu tempo era dedicada a estudar música e tocar com amigos. O violão virou companhia diária e depois o saxofone, com o qual toquei em grupos musicais e, tempos depois, nos anos 1990, entrei em curso de Graduação na Universidade de Brasília (UnB). Entretanto, falo de outro período, no qual não havia o acesso fácil à internet e os efeitos da globalização talvez não fossem tão pungentes como nos dias atuais.

Hoje, no século XXI, em que terrenos da música pisam os jovens³ do EM do IFMA-CMC? Muito provavelmente eles atribuem sentidos à música no seu dia-a-dia articulados às suas próprias realidades e à aprendizagem musical. Quais são estes sentidos? Que práticas musicais lhe são interessantes? Sendo a Instituição formadora de técnicos em diferentes áreas, quais serão os projetos futuros dos jovens? Teriam relação com a música? Essas indagações foram basilares para a construção do objetivo geral desta dissertação.

Parti da perspectiva dos jovens pesquisados, nessa diretriz, Martins e Carrano (2011), ao falarem da escola diante das culturas juvenis, evidenciam que os jovens, de

² Abreviatura para *Long Playing*, termo utilizado no Brasil para designar o disco de vinil, medindo 12 polegadas e contendo aproximadamente 12 músicas, introduzido no país desde 1948 (moderno dicionário Michaelis, São Paulo: Melhoramentos, 2000, p. 398). Atualmente o formato tem sido revisitado, principalmente, pela cultura dos DJs.

³ Uso o termo “jovens” em preferência ao termo “alunos” compartilhando da concepção de Dayrell (2007), que estabelece diferenças entre eles no que tange a dimensão do “ser jovem”. O termo “Aluno” representa, nesse viés, uma “redução” dessa dimensão, servindo a um contexto específico, o da escola.

maneira geral, possuem significados próprios diante das instituições do “mundo adulto”. Desta forma, os referidos autores acreditam na viabilidade de entendimento da juventude a partir dos sujeitos que a constituem. Ou seja, pela perspectiva dos jovens: Como eles veem a sociedade? Quais seus valores e o significado destes para a construção das suas identidades? (Martins e Carrano, 2011, p.51).

Outro autor que também fala dos jovens e dá “voz” a eles é Dayrell (2009). No texto “juventude e escolarização: os sentidos do Ensino Médio” ele advoga que a “escola tem de ser repensada para responder aos desafios que a juventude nos coloca” (Dayrell, 2009, p.4). A argumentação de Dayrell (2009) permite o entendimento de que há “descompassos” entre a instituição escolar e a condição juvenil dos alunos. É esse “afastamento” entre a escola e as culturas dos jovens que, juntamente com outros fatores, geram a crise da escola e a perda de sua eficácia como instituição socializadora (ARROYO, 2007; DAYRELL, 2009). Na atualidade brasileira, o número de matrículas no Ensino Médio vem tendo um considerável aumento, trazendo uma maior diversidade de sujeitos para este ambiente (CORTI, 2009; DAYRELL, 2009). É fato que as novas concepções e implementações da educação profissional e tecnológica no Brasil contribuíram para a expansão desta etapa da educação básica.

Sabemos que a música não está presente na vida desses jovens apenas no espaço escolar, mas, também fora dele, compartilhando muitos momentos do seu dia-a-dia. A escola é uma das instâncias do cotidiano desses jovens em que a música contribui para a sua formação. Assim sendo, foi necessidade apontada nos objetivos que tracei partir da reflexão sobre o “poder” atribuído à música pelos jovens, um aspecto central observado na interação dos jovens do EM do IFMA-CMC com a música em seu dia-a-dia. Para tanto, uso como um dos referenciais teóricos desta dissertação as concepções da socióloga britânica Tia DeNora (1999, 2000, 2005, 2006). Mesmo não tratando especificamente sobre os jovens, a autora desenvolve suas reflexões sobre as interações “humano-música” e o papel da música na vida social. Teorizando acerca da “força semiótica da música”.

O termo “interações” é aqui utilizado em acordo com a compreensão de DeNora (2000) em sua teorização sobre a “força semiótica da música”, fornecida pela materialidade sonora aos sujeitos na interação humano-música. Segundo a autora, a música tem um papel ativo na construção da vida pessoal e social, especialmente, na dimensão estética e organização da ordem social nas sociedades modernas. Para mim,

ficou ainda mais claro ser “interações” o termo apropriado a ser usado nesta pesquisa após a coleta de dados empíricos, pois o mesmo comporta o dinamismo, o envolvimento observado na relação dos jovens com a música, colocando a música como algo que toma a frente nas situações, sendo muito forte em suas vidas.

A música é capaz de afetar o ser humano de diferentes maneiras, em aspectos sociais, emocionais, cognitivos e corporais. Neste sentido, o conceito de *affordance* abordado por DeNora (2000) caracteriza os objetos como fornecedores de propriedades específicas, sendo submetidos à forma como as pessoas deles se apropriam. Melhor dizendo, é o potencial, a qualidade de um objeto, ou de um contexto, de permitir ou proporcionar a um indivíduo a realização de determinada ação. Levando esse princípio para o campo da música, ela esclarece que esse “poder” pertence à materialidade sonora, que é apropriada pelas pessoas que lhe investem significados a partir das suas realidades socioculturais. (DENORA, 2000. P.50).

Em relação dinâmica com a vida social, a música ajuda a invocar, estabilizar e alterar os parâmetros de agência, coletivas e individuais. O termo 'agência', para ela, pode ser entendido por sensação, percepção, cognição, consciência, identidade, energia, cena, conduta e comportamento encarnado (DeNora, 2000, p.20). Por exemplo, O *impromptus* de Shubert, interfere na auto-regulação de Lucy (mulher entrevistada por DeNora), fazendo com que ela se acalme, mas o material musical não é estímulo único para esse processo. Pelo contrário, os poderes da música são constituídos por Lucy, eles derivam da forma como ela interage com eles, tornando-os portadores de muito mais do que suas conotações estilístico- musicais: os sentidos biográficos são igualmente importantes, ou seja, a peça a acalma, não somente porque representa calma musical, mas porque restaura em Lucy um senso de sua própria identidade, sendo relacionada por ela ao conforto ou a um grupo de memórias de infância e associações (DeNora, 2000, p.41). Desta forma, DeNora concebe que os significados atribuídos às músicas são constructos sociais.

O uso do termo “sentido” nesta dissertação segue a perspectiva adotada por Franco (2012, p. 13), para quem “o sentido implica a atribuição de um significado pessoal e objetivado que se concretiza na prática social e que se manifesta a partir das Representações Sociais, cognitivas, subjetivas, valorativas e emocionais, necessariamente contextualizadas”. Este termo é também definido por Charlot (2000, p.

56), que diz que “em suma, o sentido é produzido por estabelecimento de relação, dentro de um sistema, ou nas relações com o mundo ou com os outros”.

Utilizarei, também, outros aportes teóricos, principalmente da área da Educação musical, que exprimem possibilidade de fundamentar as análises e a melhor compreensão da interação dos jovens com a música, refletindo sobre as possíveis articulações com a aprendizagem musical. Desta forma, procurei apoio teórico na literatura internacional e nacional. Em um contexto abrangente, Arroyo (2013), observa que apesar da existência de estudos etnomusicológicos e sociomusicológicos que evidenciam a relevância das práticas musicais para a constituição dos sujeitos e das sociedades; “... a representação das artes – a exemplo da música - como algo secundário na sociedade pós-industrial ainda é corrente no meio acadêmico e no senso comum” (Arroyo, 2013, p.14). Esse entendimento se reflete na relação entre música e escola, gerando, muitas vezes, a pouca valorização da Música, principalmente, se comparada a outros conteúdos como Matemática e Língua Portuguesa. No percurso, encontrei autores que dizem que as atividades das aulas de música, muitas vezes, estão distantes das expectativas dos alunos; por exemplo; usam repertório e/ou gêneros musicais distantes do interesse dos mesmos; oferecem atividades musicais sem significados concretos para os participantes ou desarticuladas dos seus desejos e possibilidades (GREEN, 2008; SANTOS, 2009; SANTOS, 2006).

Contribuíram também para o entendimento do tema, como: a música no Ensino Médio (SANTOS, 2009; STALHAMMAR, 2004), aprendizagem musical usando música popular em contextos formais e informais (GREEN, 2008, GROSSI e LACORTE, 2010; ARROYO 1999; LACORTE e GALVÃO, 2007), o gosto/preferência musical (REIS e AZEVEDO, 2008; QUADROS JÚNIOR e QUILES, 2010; ALMONTE, 2011), a escuta musical (CAVICCHI, 2003; HARGREAVES, 1999, 2005; ARROYO, 2011; POPOLIN, 2012; RAMOS, 2012; BOAL PALHEIROS e HARGREAVES, 2003) e questões ligadas aos aspectos sociais e ao trabalho (FINNEGAN, 2007; DAYRELL, 1996, 2003, 2009; CARRANO e FALCÃO, 2011).

Destaco não ter perdido de vista a percepção de estar diante do contexto contemporâneo, no qual surgem novos modos de produção, fruição e aprendizagem musicais resultantes da ação das novas gerações (ARROYO, 2010, p.37). As tecnologias digitais criam condições para que a produção e consumo intelectual se realizem por caminhos e formas que não eram possíveis antes delas serem criadas

(TORNAGHI, 2010; GARBIN, 2009). No caso dos jovens do EM do IFMA-CMC, o uso de aparelhos portáteis para escuta musical, da aprendizagem *on line* de música/instrumentos e o uso de programas para “baixar música” são alguns exemplo deste aspecto.

Emerge, em meio a essa busca de melhor compreender essas interações, nesse contexto, a questão principal, cerne desta dissertação: “Como se dão as interações entre jovens e música e suas articulações com a aprendizagem musical no Ensino Médio do IFMA-CMC?”. Desta maneira, tive por objetivo geral, analisar as interações dos jovens do Ensino Médio do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão-Campus Monte Castelo com a música no seu dia-a-dia, visando compreender dinâmicas e características das mesmas e as articulações destas com a aprendizagem musical. Como objetivo específico foi definido identificar e conhecer as interações em relação a suas práticas, concepções, sentidos, modos de aprendizagem, preferências e expectativas em relação à mesma.

Esta pesquisa segue os princípios da perspectiva sociocultural da Educação Musical, uma vez que tem por objeto os jovens do EM do IFMA-CMC e suas interações com a música no dia-a-dia, vistos aqui como construções socioculturais. Ou seja, esses constructos têm suas acepções formadas, levando-se em consideração as dinâmicas socioculturais do contexto e dos atores envolvidos, em consonância com as concepções de Arroyo (2002) e Queiroz (2005).

O trabalho empírico desta dissertação foi desenvolvido com duas turmas de terceiro ano do EM do IFMA-CMC, vinculadas a cursos técnicos distintos (não revelados para manter o anonimato dos participantes) e que já haviam cursado a disciplina Música. Isto foi importante, uma vez que era relevante que os participantes tivessem vivenciado o ambiente escolar, as aulas de música e atividades musicais extraclases oferecidas pela escola - perfil não encontrado em turmas do primeiro e segundo anos do EM. As técnicas utilizadas para a coleta dos dados foram: questionário e grupo focal. Um total de 49 alunos, com idade entre 15 e 18 anos, respondeu ao questionário e, dentre estes, foram selecionados 12 alunos que formaram dois grupos focais, um para cada turma/curso, com seis alunos em cada.

Esta dissertação, desenvolvida no curso de Mestrado em Música da Universidade de Brasília (UnB) está estruturada por essa introdução que contextualizou o objeto estudado e por quatro capítulos com suas subdivisões dispostos da seguinte

maneira: o Capítulo 2 aborda alguns entendimentos sobre a música no dia-a-dia através de revisão bibliográfica, buscando expor as perspectivas teóricas que serviram de apoio para o entendimento do tema desta dissertação. Para melhor compreender as interações dos jovens com a música no ambiente escolar, especialmente, o contexto do IFMA-CMC, o Capítulo 3 prossegue a revisão de literatura abordando a escola, expectativas, uso de tecnologias e aprendizagem musical. O Capítulo 4 apresenta os caminhos metodológicos utilizados nesta pesquisa qualitativa. O Capítulo 5 trata da análise dos dados, trazendo os principais aspectos das interações dos jovens do EM do IFMA-CMC com a música – poder da música (memória, identidade, diversão, humor, sociabilidades, concentração, preferências, corpo, relações de gênero), escuta (em deslocamento, pelo celular e na escola) e aprendizagem (instrumentos musicais, com quem? e online) - suas realidades e perspectivas. Seguem então as Considerações Finais, que trazem os principais resultados, com reflexões sobre contribuições e desmembramentos desta dissertação. Finalizando o trabalho, as seções de referências e anexos.

Capítulo 2:

2- Música no dia-a-dia dos jovens: revisão de literatura.

Neste capítulo, serão abordados temas referentes às relações entre os seres humanos e a música, mais especificamente, a interação entre jovens e música, incluindo a corporalidade, relações de gênero, escuta e preferência.

2.1-Relação “humano-música”.

O envolvimento das pessoas com a música e suas especificidades é tratado em muitas pesquisas⁴. Há produção de literatura com diferentes enfoques e abordagens, demonstrando, entre outras inferências, que as interações dos seres humanos com a música são atividades peculiares aos mesmos. Os indivíduos, muitas vezes, constroem sentidos próprios para determinadas músicas e essas construções - modificadas em momentos distintos da vida de cada um - contribuem para a construção da própria identidade e da forma de ser no mundo.

Refletindo sobre o que é a música, ou possíveis definições da mesma, Seeger (2008) afirma que a música está tão enraizada nas diferentes culturas, quanto a comida, a roupa e a linguagem. O autor acrescenta que “uma definição geral da música deve incluir tanto sons quanto seres humanos. Música é um sistema de comunicação que envolve sons estruturados produzidos por membros de uma comunidade que se comunicam com outros membros” (SEEGER, 2008, p.239).

O escritor Erico Veríssimo, prefaciando livro de Bruno Kiefer (1973, p.7 -17), dá exemplos dessa relação “humano-música”, ao traçar uma espécie de linha do tempo de experiências pessoais relacionadas à música, narrando alguns dos sentidos que atribuiu à mesma. Veríssimo associa imagens e cores a determinados sons instrumentais; fala também que quando datilografava, ao lembrar-se de uma determinada música, imaginava tocando-a em um piano. Em outro momento, descreve

⁴ São algumas referências: (BLACKING, 1973,1987, 1995; BOZON, 2000; BOWMAN, 2002; DENORA, 2000; SLOBODA, 2008, DESCHENES, 1998; FINNEGAN, 2003; MENUHIN e DAVIS, 1981; ADORNO, 2011; SCHAFER, 2000, 2001; SEEGER, 2008; SWANWICK, 1988, 2003).

ter descoberto que estar deitado no chão era uma boa forma de escutar música: “tinha-se a impressão de ouvir a melodia com o corpo inteiro, desde a sola dos pés até ao couro cabeludo” (VERÍSSIMO in KIEFER, 1973, p.13.). Por fim, o autor, reportando-se ao amigo Villa-Lobos, conta que em 1960, poucos meses depois da morte do músico, foi a um concerto em Washington e se emocionou com a interpretação do *Choros n.10* pela orquestra : “[...] quando o coral de negros da Howard University rompeu a cantar o *Rasga o coração*, meu coração se rasgou de alto a baixo, e, pensando no amigo morto, não pude conter o pranto.” (VERÍSSIMO in KIEFER, 1973, p-14).

Estes exemplos dados por Veríssimo, na sua interação com a música, permitem a percepção e/ou interpretação de alguns aspectos subjetivos (relacionados a aspectos corporais, emocionais e cognitivos) e outros próprios à cultura (contexto socioeconômico, práticas, momentos históricos e sonoros de uma determinada época e sociedade). Nesse viés, nos processos de produção e consumo musical, as culturas selecionam alguns sons como sendo “musicais” ou como “ruídos”. Segundo Wisnik (1989) esses tipos de sons não se opõem, mas se apresentam como uma espécie de *continuum*, que cada cultura administra, de modo próprio, definindo os seus usos e os limites, uma espécie de ordenação que ajudará a compor parte da identidade musical daquela cultura.

Em sentido similar, Blacking (1973) na pesquisa realizada com a sociedade Venda do Northern Transvaal, define a música como “som organizado humanamente”, argumentando que devemos olhar para as relações entre os padrões de organização humana e os padrões de som produzidos como resultado de uma interação organizada (BLACKING, 1973, p.32). Tal organização não é fixa ou homogênea, podendo possuir distintos formatos e significações em diferentes contextos e temporalidades.

A música é uma síntese dos processos cognitivos que estão presentes na cultura e no corpo humano: as formas que assume, e os efeitos que tem sobre as pessoas, são gerados pelas experiências sociais de corpos humanos em diferentes ambientes culturais. Porque a música é som humanamente organizado, ela expressa aspectos da experiência dos indivíduos na sociedade. (BLACKING, 1973, p. 89).⁵

⁵Music is a synthesis of cognitive processes which are present in culture and in the human body: the forms it takes, and the effects it has on people, are generated by the social experiences of human bodies in different cultural environments. Because music is humanly organized sound, it expresses aspects of the experience of individuals in society. [tradução minha].

Em pesquisa realizada no contexto urbano contemporâneo, mais precisamente em cidades dos EUA e Inglaterra, DeNora (2000), diz que a música é uma característica constitutiva do ser humano. Em alguns dos seus estudos etnográficos, realizados com entrevistas em situações específicas⁶ a autora desenvolve uma teoria a respeito do papel ativo da música na construção da vida pessoal e social, com destaque para a dimensão estética da ordem social e da organização nas sociedades modernas (DENORA, 2000, p. IX). O conjunto das suas colocações exhibe a música como um material dinâmico, um modo de fazer, manter e mudar mundos e atividades sociais. Cavicchi (2002), falando do livro *Music in Everyday Life*, de DeNora (2000) ressalta o aspecto da investigação da música em situação do cotidiano. “A grande coisa sobre o livro de DeNora é que ele leva a sério esse tipo de experiência musical moderna e mundana” (Cavicchi, 2002, p.2).⁷ Pois, segundo o autor, a maioria das pessoas no mundo ocidental contemporâneo só vivencia a música na vida cotidiana. Falando sobre o mesmo livro, Froehlich (2002) acrescenta:

Não é apenas a música socialmente construída por aqueles que se dedicam a realizá-la ou ouvi-la, a música constrói a própria "realidade" na qual a performance e a audição tem lugar. A música é, portanto, um agente social fundamental na vida de todos que se dedicam a isso, como artistas ou como ouvintes. Esta é a mensagem que deriva do mais recente livro de Tia DeNora, cujo âmbito pretendido, como seu título indica, é tão amplo quanto é variado o envolvimento das pessoas com a música (Froehlich, 2002, p.2).⁸

Ampliando suas teorizações acerca das interações humano-música, DeNora (2000) demonstra alguns dos muitos usos da música, por exemplo, as estratégias e recursos para produzir cenas, rotinas, suposições e ocasiões que constituem a vida social (DENORA, 2000, p. XI):

⁶ Exemplo: noites em um karaokê, aulas de aeróbica e música de fundo em uma loja de varejo.

⁷ The great thing about DeNora's book is that it takes seriously this sort of modern and mundane musical experience. [tradução minha].

⁸ Not only is music socially constructed by those who engage in performing or listening to it, music constructs the very “realities” in which the performing or listening take place. Music is thus a vital social agent in the lives of all who engage in it, whether as performers or as listeners. This is the message I derived from Tia DeNora's latest book whose intended scope, as its title indicates, is as broad as people's involvement in music is varied. [tradução minha].

No curso da vida diária, muitos de nós recorreremos à música, muitas vezes de forma altamente reflexiva. Criar e implantar montagens musicais são parte de um repertório de estratégias para o enfrentamento e para a geração de prazer, criando a ocasião e afirmando a identidade própria e a de grupo (DENORA, 2000, p.16).⁹

Tratando do conceito de identidade, DeNora (2006) diz que o entendimento atual de tal conceito e os de personalidade e biografia passaram por grande remodelação à luz da teoria social recente. Seguindo as ideias de Giddens e Garfinkel, ela ressalta que a identidade não é mais entendida como algo unitário ou fixo - como algo que expresse a "essência" interna – e sim conceitualmente concebida como um produto do "trabalho" social. Desta forma, grande parte da formação da identidade é produzida como apresentação de si mesmo ao(s) outro(s), além da necessária adoção de uma infinidade de 'pequenos papéis e/ou cenas' ao longo de um dia. Para a autora, a música pode ser usada como um dispositivo para o reflexivo processo de memória, funcionando como uma tecnologia para tecer a história aparentemente contínua de quem se é (DENORA, 2006, p.141).

Para DeNora (2000), o poder da música atua no nível da vida diária e implica dimensões da agência social, afetando aspectos como a emoção, construção de identidade, cognição, vigor, entre outros. Sobre as teorizações de Tia DeNora, Arantes (2011 p.50) destaca que:

A autora pondera criticamente em relação à abordagem semiótica, que se limita à análise do texto musical atribuindo-lhe significados de forma independente de seu contexto de produção, distribuição e consumo. Daí apresenta a “força semiótica da música” como produto da “interação humano-música”. Dessa forma, entende a música como um material dinâmico capaz de incorporar diferentes conotações, dependendo de seus contextos de uso e das circunstâncias específicas dessa interação (Arantes, 2011 p.50).

Outro autor que também aborda efeitos da música sobre as pessoas e a facilidade de acesso a ela nos dias atuais, na concepção da psicologia social, é Hargreaves (1999), que fala sobre a importância das funções sociais da música na Educação Musical para os jovens, segundo o autor, essas funções:

⁹ In the course of daily life, many of us resort to music, often in highly reflexive ways. Building and deploying musical montages is part of a repertory of strategies for coping and for generating pleasure, creating occasion, and affirming self-and group identity [tradução minha].

Devem estar no centro da Educação Musical considerando que as utilizações da música aumentam e diversificam, é importante que os jovens estejam na linha de frente das mudanças que estão a ocorrer e que assim possam tirar o máximo partido de eventuais benefícios (HARGREAVES, 1999. P.5).

Para Hargreaves (1999), é na adolescência que a função social da música parece ser um dos meios de os jovens definirem a si próprios, aspecto relevante para as análises desta dissertação sobre jovens e música no EM do IFMA-CMC.

Imbuída dessa perspectiva da música como material dinâmico e imbricado aos seus usuários e contextos específicos é que busco compreender as interações dos jovens do EM do IFMA-CMC com a música no cotidiano, suas práticas musicais, suas aprendizagens, na escola e na sociedade.

A música de que trato nesse trabalho é a música ouvida no dia-a-dia, também denominada de “Música Popular” (MP). Segundo Arroyo (2013), a maior parte de trabalhos que abordam a relação entre jovens e música utilizam a música popular consumida e produzida por jovens no contexto urbano.

... O que segue sobre jovens e músicas baseia-se principalmente no mundo da “música popular”, essa que se firma nos centros urbanos de fins do século XIX e que ganha paulatinamente alcance mundial com as novas mídias e a indústria cultural já nas primeiras décadas do século XX – fonógrafo e indústria fonográfica, rádio, cinema, televisão – e, principalmente, após a Segunda Guerra Mundial (ARROYO, 2013, p.23).

Segundo a autora, o entendimento de juventude que temos na atualidade constitui-se, na sociedade ocidental, simultaneamente ao nascimento e à propagação dessa música, forjando-se um ao outro- a música popular e os jovens (ARROYO, 2013, p.23-24). Sobre a MP na vida das pessoas e seu potencial para a aprendizagem Grossi e Lacorte (2010) dizem:

A música popular (MP) é parte integrante na vida das pessoas nas suas mais diversas práticas cotidianas, seja em casa, no trabalho, na escola, seja nos seus respectivos meios sociais, culturais e geográficos. Na educação musical contemporânea, uma das tendências tem sido abordar a MP como instrumento importante para desenvolver saberes, conhecimentos e habilidades não somente da música na cultura, mas também da cultura do aluno ou do grupo onde a música ‘ganha vida’(GROSSI e LACORTE, 2010, p.437).

A importância da música na vida dos jovens é o ponto de partida para muitas das pesquisas, tanto na Educação Musical como em outros campos de estudo, pois parece que o próprio processo de socialização, de tornar-se adulto, está envolvido na experiência musical.

Entre todas as esferas, a musical é aquela que está mais presente em suas vidas, sejam eles provenientes ou não de segmentos privilegiados. Independentemente do sexo, do grupo etário ou da classe social, até mesmo de país, a música surge como um fenômeno social, pois consegue agregar, sensibilizar e, sobretudo, construir laços de sociabilidade entre os jovens. E, nessa qualidade, a música surge como um canal mediador entre a experiência de ser jovem e o grupo de referência que o cerca, socializando-o (SETTON, 2009, p.19).

Nessa concepção, reafirmo que compreender como os jovens do EM do IFMA-CMC interagem com a música no seu dia-a-dia é buscar compreender a própria condição juvenil desses sujeitos em muitos dos aspectos abordados por esses autores. Conhecer essas dinâmicas formas de se ser jovem e suas características parece ser essencial para que ocorram diálogos entre as gerações e para que o ambiente escolar proporcione a ocorrência de aprendizagens, sua função principal. Nesta direção, ARROYO, (2013) diz ter convicção de que:

Investigar as práticas musicais dos jovens é relevante à compreensão da sociedade contemporânea, das músicas nela praticadas e criadas e dos próprios jovens que as recriam -sociedade e música- conforme novas sensibilidades (ARROYO, 2013, p.10).

Com base no entendimento de que as interações dos jovens com a música contribuem para a formação do mesmo, pressuponho que identificar e conhecer as interações com a música e os sentidos que eles lhe atribuem é importante na construção dos processos socioculturais e de aprendizagem no contexto aqui pesquisado.

2.2-Jovens e música.

Um período comumente apontado como a origem do fenômeno que hoje chamamos de cultura da juventude é o imediatamente depois do fim da Segunda Guerra Mundial. As versões contemporâneas da cultura dos jovens têm suas raízes na evolução sócio-econômica e tecnológica que ocorreram nos anos 1940 e início dos anos 1950 (BENNETT, 2000, p.11). Arroyo (2010) aponta que no Brasil um número crescente de publicações abordando a temática de “Jovens e Músicas” começa a surgir a partir da

década de 1990. Segundo a autora: “Na produção internacional e nacional, recortes desse tema suscitam interesse de disciplinas como antropologia, história da cultura, pedagogia, sociologia, psicologia social, sociologia da música, educação musical, etnomusicologia e outras” (ARROYO, 2010, p.26). Comportando interesses multidisciplinares, a música está implicada nas formas de identificação vivenciadas pelos jovens que, muitas vezes, deixam visíveis suas preferências musicais nas roupas, adereços, atitudes corporais, participação em grupos, bandas, igrejas, ambientes relacionados à música, espaços para shows, uso de celulares e de outras tecnologias para fruir, compartilhar e produzir música.

Dessa maneira, a melhor forma de se falar de jovem e juventude parece ser no plural uma vez que são construções não homogêneas e engendradas em diferentes contextos e temporalidades. As idades, embora conectadas ao desenvolvimento biológico e psicológico dos indivíduos, não são fenômeno puramente natural ou linear, mas um constructo social e histórico, onde aspectos geracionais se relacionam com situações diversificadas da vida social como gênero, raça e classe social. Em outras palavras, a juventude é ao mesmo tempo uma condição social e um tipo de representação (PERALVA, 1997). Dayrell (2003), quando tece significados da categoria juventude como sujeito social possuidor de peculiaridades, afirma:

Se há um caráter universal dado pelas transformações do indivíduo numa determinada faixa etária, nas quais completa o seu desenvolvimento físico e enfrenta mudanças psicológicas, é muito variada a forma como cada sociedade, em um tempo histórico determinado, e, no seu interior, cada grupo social vai lidar com esse momento e representá-lo. Essa diversidade se concretiza com base nas condições sociais (classes sociais), culturais (etnias, identidades religiosas, valores) e de gênero, e também das regiões geográficas, dentre outros aspectos (DAYRELL, 2003, p. 41-42).

Abramovay e Esteves (2007b) informam que, em muitos casos, para facilitar a realização de comparações internacionais, regionais, temporais e socioeconômicas, parte-se de uma definição etária, abrangendo o ciclo que vai dos quinze aos vinte e nove anos, cuja principal característica seria a sua transitoriedade (UNESCO, 2004). No entanto, os referidos autores compartilham o pensamento de que não existe um único modo de ser jovem e que os grupos juvenis formam um conjunto heterogêneo, variando aspectos como as oportunidades, as dificuldades e o poder na realidade social.

A condição juvenil é, portanto, um fenômeno em permanente mutação, uma vez que é uma construção social. Tratando da dificuldade de definição dos conceitos de jovens e juventudes, Janzen (2006) afirma:

Distinguir e definir esses conceitos é realmente uma tarefa muito difícil, pois os seus significados dependem de fatores sociais, históricos, culturais, inerentes a uma determinada sociedade e em um período específico, além da influência biológica e psicológica serem também fundamentais para a construção da definição do adolescente/jovem. Segundo o MEC (1998) as características e os significados de cada etapa da vida são construídos e estabelecidos de acordo com os parâmetros sociais de cada período. Portanto, essas características e significados estão em constante transformação, pois, a sociedade re-significa seus símbolos e modifica seus parâmetros na medida em que absorve novos paradigmas que reestruturam o olhar sobre os pilares que a regimentam (JANZEN, 2006, p.3.).

Vale (2010) também aborda a dificuldade de definições sobre o conceito de juventude. A autora destaca a importância de se valorizar o tempo presente do jovem e argumenta que ser “transitória” é peculiaridade da própria vida e não situação exclusiva da juventude:

A definição da juventude na sociedade atual passa por dificuldades de várias ordens, a considerar que delimitá-la como uma fase de transição implica em desconsiderar que todas as etapas da vida também são transitórias. Além disso, pensar o jovem como aquele “que ainda não é”, como aquele que está em constante preparação para o futuro é ignorar o sentido e as ações de sua vida presente, tanto para a sociedade quanto para ele próprio. Podemos afirmar, então, que a característica mais proeminente da juventude é sua própria complexidade (VALE, 2010, p.41).

Os jovens na faixa etária de 15 a 18 anos, cursando o EM do IFMA-CMC, são representantes desse modo de ser complexo, interagindo com o também complexo mundo sonoro, que é construído e reconstruído pelo humano, a partir dos usos e significados que fazem e atribuem a ele no seu dia-a-dia (DENORA, 2000). Muitas mudanças afetam essas relações com a música, por exemplo, os impactos da TV, rádio e os computadores (acesso à internet). Hargreaves (1999), por exemplo, acredita que a miniaturização das aparelhagens de áudio contribuiu para a música tornar-se um acompanhamento essencial de muitos aspectos da vida diária e também propiciou que a experiência musical fosse mais individualizada. Investigando vivências musicais e aprendizagens de jovens mediadas pelos dispositivos portáteis, Ramos (2012), busca identificar o potencial educativo da escuta musical dos jovens, por meio das tecnologias portáteis do formato de mp3. Segundo a autora:

A audição portátil tem acompanhado a vida diária de jovens em discursos, situações e locais, como: metrô e outros transportes públicos; shoppings; supermercados; lojas de departamentos; plataformas tecnológicas específicas; tecnologia *Bluetooth*, que auxilia no compartilhamento de músicas; escuta musical, ajudando na concentração durante as tarefas escolares; atividades físicas ou rachas musicais realizadas com os iPods dentro de trens do metrô, com a finalidade de medir a potência dos seus tocadores portáteis (RAMOS, 2012, p.15).

De toda maneira, ou seja, individual ou coletiva, a vivência musical tem sido, para muitas pessoas, uma parte central do desenvolvimento social e da identidade (HARGREAVES, 1999, p.6.). A música, especialmente na adolescência, tem papel importante na formação da personalidade e na socialização. Apesar de possibilitar a introspecção e momentos de individualidade, muitas das práticas musicais entre os jovens são realizadas em grupo, como por exemplo, a formação de uma banda ou o próprio ato de ouvir música com amigos. Stalhamar (2004) investiga relações da música na vida de um grupo de jovens ingleses e suecos, trazendo uma seção dedicada aos espaços utilizados para as práticas musicais pelos jovens. O autor afirma que, apesar de ser comum aos jovens participarem de atividades musicais diversas, inclusive no mundo social dos adultos, em locais como igrejas ou instituições, eles deixam claro que as suas práticas ocorrem principalmente dentro de três ambientes ou setores. Estes são: espaço individual, espaço interno e espaço imaginário.

Segundo Stalhamar (2004), o espaço individual é aquele em que os jovens podem se isolar ou ficar com amigos. Os jovens de sua pesquisa, geralmente, indicam o seu próprio quarto como este local. Um espaço onde após um dia na escola podem colocar uma música para relaxar. Esse momento com a música pode acompanhar uma tarefa doméstica, fazer o dever de casa ou relaxamento. Este espaço pode também ser um conceito abstrato, simbolizando um momento em que o indivíduo se isola do mundo ao redor, incluindo o uso de aparelhos portáteis e de fones de ouvido.

Ao mesmo tempo em que os jovens referem-se à solidariedade do grupo e contextos coletivos eles salientam a importância de poderem se retirar, de ficarem sozinhos, pensarem e fazerem o que bem entenderem. Existe uma interação dinâmica entre o indivíduo e o coletivo. Considera-se ser importante fazer parte de uma comunidade, mas manter a autenticidade e a liberdade individual é visto também como algo importante ¹⁰ (STALHAMAR, 2004, p.17).

¹⁰ At the same time as the young people refer to group solidarity and collective contexts they emphasise the importance of being able to withdraw, be alone, and think and do as they please. There is a dynamic

O espaço interno é como os jovens se sentem em alguns momentos na companhia de música. Ouvindo música com amigos, percebem um afastamento do mundo externo, um “clima” propício às conversas e ao entrosamento. O autor afirma que a música é utilizada para confirmar a identidade em relação ao grupo, sendo um campo de força simbólica dentro do qual é possível sentir uma sensação de pertença e de harmonia (STALHAMAR, 2004, p.18). O distanciamento em relação ao mundo ao redor, às vezes, parece ser uma barreira de proteção contra outras pessoas, em especial, adultos.

Sobre o espaço imaginário, Stalhamar (2004) o descreve como o menos perceptível ou com contornos menos fixos do que o espaço interno e o individual. Não se trata, neste caso, de portas fechadas ou grupos impenetráveis, mas de uma fronteira cultural sob a forma de símbolos, estilo e comportamento.

Há um valor simbólico ligado à posição adotada em relação ao espaço imaginário. Não precisa ser uma questão de grupos estabelecidos. Serem amigos, ou mesmo conhecerem o outro, não é necessário para a realização do acordo e aceitação. Estilo e atitude podem muito bem ser o suficiente. A maneira de falar e a relação com a música são importantes (STALHAMAR, 2004, p. 19-20)¹¹

Trata-se, entre outros sentidos, de indicações de afinidades, aceitação e participação. Estes podem ser representados pelo estilo da comunidade, ou seja, modos de vestir, escolhas, aparência, atitudes e a música como elemento agregador. As TICs (Tecnologias de Informação e Comunicação) também podem ser fatores presentes e importantes nos espaços abordados por Stalhamar (2004).

2.2.1- Corpo e música.

A questão corporal é aspecto essencial nas relações humanas, uma vez que é mediante o corpo que o homem se socializa, torna-se um ser social; “é mediante o corpo que o homem é um ser no mundo” (Medina, 1987, p-70). A motricidade humana é

interplay between the individual and the collective. It is felt to be important to be part of a community, but maintaining individual freedom and authenticity is also felt to be important.

¹¹ There is a symbolic value attached to the position adopted in relation to imaginary space. It need not be a question of established groups. Being friends, or even knowing one another, is not necessary for the achievement of agreement and acceptance. Style and attitude may very well be enough. The way of talking about and relating to music is important (tradução minha).

criativa e revela o homem como um ser agente e promotor de cultura, sendo capaz de construir e compreender linguagens. Na interação com a música, especialmente a dos jovens, esse fator é intensificado.

Alguns aspectos corporais afetados pela interação com a música são abordados por DeNora (2000), por exemplo, os poderes que ela tem na “autorregulação” e “automodulação” descritas pelas pessoas por ela entrevistadas, nas seguintes colocações: "A música me ajuda", “pode inspirá-lo”, “trazer compreensão”, “levantá-lo para outro plano”. A música, nesse sentido, tem poderes transformadores, ela faz as coisas mudarem, transporta para outro lugar, faz as coisas acontecerem.

Nesse âmbito, a música pode mascarar a autopercepção de fadiga, aumentar a coordenação dos movimentos e propiciar níveis de maior ou menor energia (relaxamento/excitação) às pessoas envolvidas. Denora (2005), afirma que “[...] a música tem sido descrita como sendo uma “influência” sobre os fenômenos corporais – a pressão arterial, frequência cardíaca, percepção da dor e outras questões corporais/sociais, tais como a velocidade com que o alimento ou bebida são ingeridos¹²” (Denora, 2005, p.155).

Abordando a aprendizagem da performance musical em relação ao corpo, Pederiva (2004) adota a concepção de uma aprendizagem na qual o corpo é visto como a sua base principal. Para ela, o corpo abrange os aspectos físico, cognitivo e emocional:

A noção de corpo, por meio da experiência cultural, integra o emocional, o afetivo, o mágico, o fantástico, o objetivo e o subjetivo. Em uma palavra, a noção de corpo transforma-se na noção do psíquico. Com bases nesses dados, o corpo transforma-se em um instrumento do pensamento e da comunicação. Reconhece-se o que se é, nele e com ele (PEDERIVA, 2004, p.49).

Concordando com a perspectiva da autora, penso serem essenciais para legitimar o objetivo desta pesquisa, essas afirmações sobre o corpo, bem como a autoimagem corporal articulada ao processo de formação do ser no mundo, tendo relevância no contexto escolar no qual, em linhas gerais, o corpo é pouco valorizado ou “ouvido”. Nesse viés, Ferreira (2012) ao abordar a formação do corpo no ensino médio integrado à educação profissional nos Institutos Federais da Bahia, revela que a educação, de maneira geral, ainda recebe fortes influências do pensamento cartesiano:

¹²[...] music has been described as an “influence” on bodily phenomena – blood pressure, heart rate, and pain perception and other embodied/social matters such as the speed with which food or drink is ingested.(tradução minha).

O corpo humano, ao ser comparado com uma máquina hidráulica, recebe uma educação que o considera apenas em seu aspecto mecânico, sem vontade própria, sem desejos e sem o reconhecimento da intencionalidade do movimento humano, o qual é explicado através da mera reação a estímulos externos, sem qualquer relação com a subjetividade (FERREIRA, 2012, p. s/n).

Essa maneira “reduzida” de se perceber o corpo no ambiente escolar, de certa forma, reduz também a própria expressão subjetiva dos jovens, sua autoimagem e identidade, pois como coloca Jean Le Boulch “a unidade do ser só pode realizar-se no ato que ele inventa” (Le Boulch, 1987, p.27). O contexto do EM do IFMA- CMC não parece ser diferente, pois os jovens passam boa parte do tempo em que estão na escola sentados (muitas vezes enfileirados).

2.2.1.1- Jovens, música e relações de gênero.

As relações de gênero podem ser consideradas como um fenômeno transversal que atinge praticamente todas as relações humanas. Nos dados coletados nesta pesquisa com os jovens do EM do IFMA-CMC este tema foi trazido à tona por eles em algumas de suas falas. Desta forma, apesar de não ter sido intenção inicial abordá-lo, teci algumas considerações que parecem contribuir para a sustentação das análises pretendidas. Buscando contextualizar o tema, trouxe algumas informações.

As práticas do movimento feminista e estudos acadêmicos sobre as relações de gênero tiveram um maior avanço, principalmente, a partir do século XX, particularmente a partir dos anos 70, quando se intensificaram os debates, uma vez que o tema esteve articulado a questões como a noção de “sujeito” (marginalidade, alteridade, diferença) discutidas na perspectiva pós-estruturalista, tal como afirma Hollanda (1994):

No plano acadêmico, filósofos franceses pós-estruturalistas como Foucault, Deleuze, Barthes, Derrida e Kristeva intensificaram a discussão sobre a crise e o descentramento da noção de sujeito, introduzindo, como temas centrais do debate acadêmico, as ideias de marginalidade, alteridade e diferença (HOLLANDA, 1994, p.9).

Além desse aspecto da identidade, Joan Scott (2009), traz a questão do poder, uma vez que a categoria gênero se apresenta como forma básica de representar relações de poder em que as representações dominantes são apresentadas como naturais e

inquestionáveis. “O gênero é uma primeira maneira de dar significado às relações de poder [...] um primeiro campo no seio do qual, ou por meio do qual, o poder é articulado” (Scott, 2009, p-12).

A partir dos anos 80, com mais estudos sintonizados com a perspectiva pós-estruturalista, consolidam-se novas perspectivas de reflexão teórica que reforçam a compreensão de que “a mulher”, dos estudos feministas, destacada como sujeito representativo de todas as mulheres, precisa ser problematizada. De acordo com esta vertente, questiona-se, entre outros aspectos, a homogeneização de categorias complexas como “mulheres”, “homens” entre outras categorias que podem revelar classificações sociais arbitrárias e, ainda, outras diversidades nos campos econômico, social e político. Nesse viés, Bandeira (2009) ao tratar da resistência feminista contra o sexismo e a violência, fala das distintas representações sociais “construídas” sobre os sujeitos:

Ser homem ou ser mulher, muito mais do que uma determinação biológica, é uma questão ligada a modelos culturais impostos e idealizados por grupo social dominante. Fala-se sobre um mundo onde as pessoas têm valor e poder desiguais, não apenas da perspectiva de gênero, mas também quanto a outras expectativas a ela associadas: raça/etnia, classe, situação geracional, regionalidade (BANDEIRA, 2009, p.429).

Concordo com a impossibilidade de se falar de “mulheres” ou “homens” de forma geral, sem levar em conta as diversidades de gênero¹³, classe, etnia, geração, dentre outros. A categoria gênero é assim apropriada em sintonia com o relato feito por Matos (2008), segundo o qual ela possibilita a desconstrução de binarismos que facultam lugares fixos e naturalizados para as “diferenças sexuais”. Segundo a autora:

Através de significados e re-significações produzidos e compartilhados na nova perspectiva analítica e que transversalizam dimensões de classe, etárias, raciais e sexuais, gênero tem tido o papel fundamental nas ciências humanas de denunciar e desmascarar ainda as estruturas modernas de muita opressão colonial, econômica, geracional, racista e sexista, que operam há séculos. (MATOS, 2008 p-336).

¹³ -“O uso do “gênero” coloca a ênfase sobre todo o sistema de relações que pode incluir o sexo, mas que não é diretamente determinado pelo sexo nem determina diretamente a sexualidade.” (SCOTT 2009, p.4).

Essas construções, ou modelos culturais, segundo essas autoras, atrelados a um modelo hegemônico e binário de ideal social é corroborado no pensamento de Butler (2003) que diz que:

A instituição de uma heterossexualidade compulsória e naturalizada exige e regula o gênero como uma relação binária em que o termo masculino diferencia-se do termo feminino, realizando-se essa diferenciação por meio das praticas do desejo heterossexual. (BUTLER, 2003, p. 45-46).

Para Butler, não há identidade de gênero por trás das expressões, tais como mulher ou homem; essa identidade é *performativamente* construída, pelas próprias práticas reguladoras da coerência do gênero. Neste sentido, o gênero é sempre um feito (Butler, 2003, p. 48). As diferenças entre as construções de gênero e suas representações no âmbito social podem ser sentidas em várias instâncias, como na família, na escola e no mercado de trabalho.

Em pesquisa com alunos do Ensino Médio da educação profissional do Instituto Federal de Sergipe, Santos (2012) investiga as expectativas dos jovens em relação ao mercado de trabalho, abordando, entre outros pontos, a maneira como os jovens se veem como homens e mulheres trabalhadores da indústria. Os resultados demonstraram a necessidade de se refletir acerca das relações de gênero neste setor do mercado de trabalho e educação profissional. Segundo a autora:

Em todos os três grupos focais, ficou dito que as mulheres têm mais dificuldade em arranjar estágio e emprego, relataram ter visto cartazes no mural do IFS solicitando estudantes para estágio explicitando o sexo, no caso o masculino” (SANTOS, 2012, p. 11).

Mais especificamente na área da música, no que tange a pesquisas sobre “Jovens e música”, Arroyo (2013) afirma que o subtema “gênero” é pouco estudado e a maioria das pesquisas existentes não aborda o gênero feminino (Arroyo, 2013, p.102).

Sobre as aulas de música no ambiente escolar, Silva (2004) pesquisou a relação entre adolescentes de uma escola pública e a música na construção da identidade de gênero. Entre os resultados obtidos, a autora aponta que as preferências musicais dos adolescentes são ativas e dinâmicas e estão relacionadas com as diferenças de gênero socialmente construídas (reforçadas pelas músicas veiculadas nas mídias). Ela diz ainda que, mesmo não sendo fixa, a identidade de gênero é reforçada pela escola no seu papel de produtora de sujeitos. “A existência de um discurso por parte dos próprios alunos e da professora, partindo de uma postura essencialista das diferenças, “naturalizou” [...], a

concepção de “meninas mais sentimentais” e “meninos mais racionais”” (Silva, 2004, p.82).

2.2.2- Preferências musicais.

O gosto ou as preferências musicais dos jovens é variado e essa parece ser uma das principais características da interação entre jovens e músicas. Segundo Arroyo (2013):

Se as culturas musicais juvenis como o rock, o punk, o rap, entre outras traduzem-se como práticas de desvios, contracultura e/ou resistências ainda nesses primeiros anos do século XXI, é certo que, além dessas culturas musicais, milhões de jovens vinculam-se também a outras, que participam de diversificados sentidos de ser e viver (ARROYO, 2013, p. 27.).

Em pesquisa desenvolvida com 359 estudantes do Ensino Médio, na cidade de Vitória-ES, Quadro Júnior e Quiles (2010) encontraram 51 estilos contemplados. Os autores falam também da existência da preferência destes estudantes pelos estilos presentes na música popular e uma recusa de estilos da música erudita. Além disso, o aspecto contextual mostrou-se de grande importância, predominando a audição daqueles estilos musicais que faziam parte do cotidiano dos alunos.

Reis e Azevedo (2008) também pesquisaram as preferências, gostos e conhecimentos musicais em uma escola na qual as aulas de música são oferecidas para atender ao programa de Avaliação Seriada da Universidade de Brasília (PAS/UnB). As autoras utilizaram um questionário com 20 alunos e concluíram que há “uma escuta musical vinculada, principalmente, às influências musicais da mídia e do contexto social do adolescente.” (Reis e Azevedo, 2008, p.245). Apesar de terem pesquisado em cidades diferentes, os resultados obtidos têm similaridades e sugerem que a diversidade e a relação com o contexto são peculiaridades da preferência musical juvenil.

2.2.3. Jovens e escuta musical.

Uma das vivências musicais mais utilizadas pelas pessoas e particularmente pelos jovens é a da escuta musical. Estudos acadêmicos que tratam de questões diversas relacionadas a esse tema incluem Cavicchi (2003); Sloboda (2008); Rabaioli (2005);

Popolin (2012); Ramos (2012). Nestes há um grande número de aspectos investigados relacionados à audição musical, como o uso de tecnologias, a aprendizagem, o gosto, demonstrando ser esse um tema rico para pesquisas e possibilitando abordagens em diferentes áreas do conhecimento.

Sarmiento (2010) aborda a escuta na contemporaneidade sob a luz de textos de autores como: Theodor Adorno, Jacques Attali e Murray Schafer. A autora teve como objetivo investigar se alguns educadores musicais da cidade de São Paulo tinham um trabalho direcionado à escuta em suas aulas, bem como ao desenvolvimento da atenção, concentração, criatividade e senso crítico dos estudantes. A respeito da escuta cotidiana de sons ela observou que:

Trazendo a escuta dos sons para o cotidiano das pessoas, pode-se notar que diariamente, onde quer que estejam, elas têm seus ouvidos invadidos por sons que não escolheram escutar, tais como: sons de buzinas, do fluxo dos carros, do tráfego aéreo, de comerciais em carros de som, de músicas de fundo em ambientes como supermercados ou consultórios, de construções civis, de celulares, entre tantos outros. Acredita-se que grande parte das pessoas não se incomode com o excesso de ruído pelo fato de não o perceber, por ter se acostumado com ele e aprendido a ignorá-lo (SARMENTO, 2010, p.14).

Os ruídos do ambiente estão presentes no cotidiano e, muitas vezes, são ignorados ou “incorporados” ao contexto. Muitos dos ambientes frequentados pelos jovens, como torneios, *lan houses*, feiras, festas e cultos são barulhentos, somando-se a isso o hábito de muitos em ouvir música em volume alto. No ambiente escolar, local de realização desta dissertação, o silêncio, em geral, é a regra e os sons/ruídos externos ou alheios ao momento da aula são pouco tolerados.

A complexidade do fenômeno da escuta musical é também estudada por Cavicchi (2003). Ele afirma que, de maneira geral, ao se falar sobre práticas musicais se enfatiza ou se valoriza a ação de cantar ou tocar um instrumento; a escuta musical é pouco valorizada como um fato associado ao fazer musical ou à musicalidade e que, para muitos, a escuta não é uma prática musical ativa e cheia de possibilidades de aprendizagens. No entanto, o autor ressalta que a experiência de escuta musical é complexa e significativa:

Hoje, eu diria que os Estados Unidos são uma nação de ouvintes. [...] o ato de ouvir tem constituído a principal forma de comportamento musical para a maioria dos norte-americanos no século 20. Mais pessoas compram aparelhos de som e computadores para ouvir música do que compram instrumentos musicais; o negócio da música está centrado no consumo de gravações. Não apenas isso, mas os trabalhos recentes em sociologia e etnomusicologia mostram que a escuta tem servido para uma série de funções significativas na

vida diária, incluindo o desenvolvimento da subjetividade, gerenciamento de emoção e para estabelecer relações sociais (CAVICCHI, 2003, p. 3-4).¹⁴

Sobre o fato de que as pessoas concebem a escuta como um assunto de menor importância no fazer musical, Finnegan (2003) lembra que “[...] na mais recente edição do Novo Dicionário Grove de Música e Músicos (2001) não há entradas para "público", "ouvinte" ou "experiência””¹⁵ (Finnegan, 2003, s/p). Em contrapartida, a autora observa que surgem áreas interessadas desenvolvendo pesquisa com esse tema, estando o campo aberto para um número maior de etnografias que tratem do público e dos ouvintes, do seu papel criativo e de suas experiências musicais.

A escuta é também abordada por Boal Palheiros e Hargreaves (2003), que investigaram as relações entre os diferentes modos como crianças e adolescentes ouvem música informalmente, o contexto em que ouvem e consideraram os potenciais efeitos da idade (9-10 e 11-13 anos) e da nacionalidade (inglesa e portuguesa) nos modos de ouvir. Verificaram que os adolescentes ouvem música para, entre outras coisas, lidarem melhor com problemas. Os resultados não apontaram diferenças significativas em relação à nacionalidade e à faixa etária. Por outro lado, constataram que a maioria dos participantes não ouve só música e prefere realizar alguma tarefa simultânea, como dançar ou cantar e atividades extramusicais, tal como estudar e jogar (Boal Palheiros e Hargreaves 2003, p-12). Outro aspecto citado em relação ao modo de ouvir diz respeito ao contexto e à situação em que ouviam:

Esta visão dinâmica implica interações entre ouvinte e situação, e relaciona modos com razões para ouvir. [...] Compreender os seus modos de ouvir e níveis de atenção à música é uma questão relevante, que poderá ter implicações significativas para a educação musical (BOAL PALHEIROS E HARGREAVES 2003, p. 13).

Popolin (2012) também investigou a escuta musical, particularmente, o que jovens estudantes do EM, sem educação musical formal ou não formal e que não

¹⁴ Today, I would argue that the United States is a nation of listeners.[...] listening has constituted the main form of musical behavior for a majority of Americans in the 20th century. More people buy stereos and computers on which to hear music than buy musical instruments; the music business is centered on the consumption of recordings. Not only that, but recent work in sociology and ethnomusicology shows that listening has come to serve a number of meaningful functions in daily life, including developing self identity, managing emotion, and establishing social relationships.(tradução minha).

¹⁵ [...] en la más reciente edición del *New Grove Dictionary of Music and Musicians* (2001) no hay entradas para “audiencia”, “oyente” o “experiencia”. (Tradução minha).

tocavam qualquer instrumento musical, aprendem de música nas suas escutas do dia a dia. Na discussão dos seus dados ele destaca que:

É de se notar que apesar da não intencionalidade em aprender música por meio da atividade cotidiana de escuta, os jovens demonstraram em suas falas, gestos e atitudes que foram adquirindo conhecimentos sobre gêneros e estilos musicais (sonoridades, instrumentação, timbre vocal, ritmo, técnica instrumental, entre outros) além de conhecimentos para usar a música em várias situações da vida cotidiana (regulação do humor, sentimentos; para dar disposição; para fazer alguma coisa; para gerar respostas; e outras.) e ainda aprenderam a responder emocionalmente e corporalmente à música que escutam em meio às circunstâncias socioculturais. Além disso, a prática de escutar música é um dos determinantes da identidade jovem em aspectos como estilo, aparência, linguajar, gestos e comportamentos (POPOLIN, 2012, p.109).

Utilizando as ideias de Ola Stockfelt, Popolin (2012, p. 110) afirma ser a escuta uma experiência ampla e complexa, envolvendo aspectos e modos de escuta específicos (situação de escuta, estratégia de escuta, competências do ouvinte, a própria música e as circunstâncias emocionais do ouvinte). Ramos (2012), utilizando teorizações de autores como Granja e Wisnik, também diferencia ouvir de escutar, o primeiro estaria relacionado à percepção física do som, já o segundo é um processo que envolve o refinamento da audição, percebendo elementos constitutivos da música e estabelecendo relações entre eles (Ramos, 2012, p.23).

Parejo (2008) aborda a escuta musical como uma estratégia transdisciplinar para o *sentipensar*. Segundo ela: “a escuta musical poderia ser uma estratégia de conciliação entre razão e emoção, entre experiência sensível e cognição, entre vivência e reflexão” (PAREJO, 2008, p. 19). Noutros termos, a escuta poderia ser um meio para promover essas conciliações em salas de aula em qualquer nível da educação no qual acontecesse a relação formal de ensino-aprendizagem. Parejo (2008), de maneira semelhante à Popolin (2012), optou pelo uso do termo “escuta”, uma vez que os termos “ouvir” e “escutar” não são sinônimos e envolvem posturas diferentes em relação ao fenômeno sonoro (PAREJO, 2008, p.128). Deste modo, diferentemente do “ouvir”, que seria um dos nossos sentidos fisiológicos, o “escutar” lhe é distinto, uma vez que exige uma atitude engajada por parte do ouvinte, envolvendo o desejo de apropriar-se do fenômeno ouvido. Essa concepção, chamada de “Escuta musical sensível” pela autora, se caracteriza por ser uma escuta musical com atitude impregnada de intenção. Essa concepção de escuta é a que mais interessa a esta dissertação, que tem por objeto analisar os jovens do EM do IFMA-CMC e suas interações com a música no dia-a-dia.

Capítulo 3:

3- Escola e Música

Neste capítulo, prosseguindo com a revisão de literatura, abordarei o espaço escolar, em especial o contexto do Ensino Médio. Os focos de observação foram: perspectivas sobre aprendizagem e aprendizagem musical, o uso de tecnologias e características do IFMA-CMC, lócus desta pesquisa.

3.1- Espaço escolar.

A escola é um espaço de sociabilidade que congrega diferentes segmentos da sociedade intencionados, principalmente, em contribuir para que ocorra o processo de ensino aprendizagem. Este cenário escolar não está ou não deveria estar desconectado da realidade social que o acolhe. Pelaez (2005), ao falar dessa estreita relação entre o contexto social e a escola afirma que:

Uma realidade escolar, portanto, tem conexões com os grupos sociais em que se insere, os quais se fazem representar diretamente através dos membros que abriga, como pelos mecanismos normativos e referenciais (leis, parâmetros, diretrizes) da instituição que representa e da sociedade em que se insere (PELAEZ, 2005, p. 16).

Nesta perspectiva de que escola e sociedade estão ligadas, penso ser importante se ter uma visão integral dos jovens que frequentam a escola, valorizando os conhecimentos que eles possuem, incluindo cultura e música. É pertinente procurar conhecer suas preferências, habilidades, relações interpessoais, sociabilidades, as tecnologias que usam e o que a música representa para eles neste processo formativo na cultura e na escola. Investigar quais as perspectivas dos alunos sobre as suas práticas musicais do dia-a-dia ajuda no entendimento do “ser aluno” como uma construção social e histórica. Leão, Dayrell e Reis (2011), ao problematizarem os projetos de vida de jovens alunos do Ensino Médio e suas relações com a experiência escolar, declaram que, muitas vezes, o jovem é visto como um dado naturalizado; uma gama de aspectos

fundamentais à sua construção como indivíduo é deixada de lado e quase sempre é a sua dimensão cognitiva que será usada para informar a compreensão que o professor ou o pesquisador construirá desses atores.

O momento da fase de vida e suas peculiaridades, a origem social, o gênero e a etnia, entre outras dimensões que o constituem como jovem, não são levados em conta e constroem a vida do aluno fora da escola como um tempo vazio de sentido, um não tempo. Nessa compreensão, pouco se apreende sobre os sujeitos reais que frequentam a escola, as múltiplas dimensões da sua experiência social, suas demandas e expectativas (LEÃO, DAYRELL e REIS, 2011, p.1068).

Algumas pesquisas apontam que a escola vive um momento de crise e o enfrentamento dos dilemas pela educação atual ultrapassam o Ensino Médio e o próprio contexto brasileiro. Trata-se de uma crise de legitimidade da escola decorrente das mudanças que vêm afetando as sociedades ocidentais (DAYRELL, 2007). No Brasil, o acesso universal à educação básica ainda não se constitui uma realidade, embora existam políticas públicas e esforços, tais como a criação dos Institutos Federais, um dos projetos governamentais que caminham neste sentido. Uma grande parcela de brasileiros não tem acesso à escola e o Ensino Médio é especialmente apontado como um funil na trajetória educacional, apesar do aumento das matrículas nos últimos anos. Um dos fatores que dificultam a entrada e permanência dos jovens no Ensino Médio é a conciliação do trabalho e a escolarização, particularmente nas redes públicas. Sobre o assunto Carrano e Falcão (2011) destacam:

É comum que escolas e currículos tentem se divorciar da realidade de uma parcela significativa de seus públicos ignorando que esses já trabalham efetivamente ou que estão em busca de ocupação remunerada. A expansão do Ensino Médio trouxe para a rede de ensino sujeitos para os quais a escola propedêutica não foi pensada. Currículos esvaziam-se de sentido para muitos jovens alunos ao conceberem o mundo do trabalho apenas como promessa de futuro mediada pela escola. Isso porque para uma expressiva parcela de estudantes desse nível de ensino o trabalho já ocupa significativo lugar no tempo presente (CARRANO E FALCÃO, 2011, p. 165.).

De certa maneira, muitas das dificuldades que a escola vem enfrentando nesse nível educacional estão relacionadas às questões da identidade do Ensino Médio (EM): se propedêutico, técnico ou apresentando essas duas dimensões articuladas. É necessária

uma maior reflexão sobre os papéis desta etapa final do ensino básico, incluindo suas relações com o mercado de trabalho, o acesso ao Ensino Superior e uma formação mais integral, com possibilidades de relações de autonomia e cidadania, não se tratando apenas da expansão no número de matrículas, mas da qualidade do nível de ensino. Dayrell (2009), ao abordar a temática do EM e seus processos de qualificação, destaca como peça-chave dos mesmos os jovens estudantes:

Fica evidente, assim, a necessidade de a escola e seus professores refletirem sobre o sentido da escola para os seus alunos, bem como sobre a relação que estes estabelecem com os projetos de futuro. É preciso, portanto, compreender as expectativas dos jovens estudantes a respeito de sua formação escolar e a avaliação que eles fazem dessa (DAYRELL, 2009, P.67).

A perspectiva de se levar em conta o ponto de vista dos jovens alunos, isto é, a busca da compreensão dos sentidos atribuídos pelos jovens a esta etapa da escolarização, parece fundamental para a construção de experiências escolares com conteúdos disciplinares articulados aos saberes coletivos, às práticas extraescolares e às expectativas. Em outras palavras, é necessário suscitar um cotidiano escolar que propicie diálogos e vivências significativas para os alunos.

É pertinente ressaltar que o EM foi reconfigurado a partir da sua inclusão no âmbito da educação básica por força da Lei de Diretrizes e Bases de 1996, transformando uma educação secundária, que tradicionalmente atendia às elites, em um nível básico de escolaridade pretendido à sociedade brasileira. Corti (2009) evidencia as características desse novo EM afirmando que:

É diante de um público juvenil extremamente diverso, que traz para dentro da escola as contradições de uma sociedade que avança na inclusão educacional sem transformar a estrutura social desigual – mantendo acesso precário à saúde, ao transporte, à cultura e lazer e ao trabalho – que o novo Ensino Médio se forja. As desigualdades sociais passam a tensionar a instituição escolar e a produzir novos conflitos. (CORTI, 2009, P.13-14).

A autora pondera que as consequências negativas da expansão quantitativa pouco planejada do EM brasileiro, por outro lado, apresenta-se como fato importante para a concretização de novos direitos para os jovens, como o de frequentar a escola. As condições necessárias para que se construa uma escola de qualidade precisam ser

debatidas e efetivadas, tanto por parte dos governos, quanto por parte das próprias escolas e da sociedade civil organizada.

A diversidade expressada nos sujeitos que frequentam o EM também se apresenta nas diversas formas de oferecimento deste nível de ensino: cursos noturnos, educação do campo, escolas indígenas, educação de jovens e adultos-EJA, integrado, entre outros. Sobre o presente aspecto Frigotto (2009) afirma:

Pouco mais da metade dos jovens que têm direito ao Ensino Médio o estão frequentando e destes, apenas 25% na idade adequada. Os demais o frequentam com idade defasada, resultado de repetições e interrupções. Mais de 50% fazem o Ensino Médio no turno noturno e boa parte no PROEJA (FRIGOTTO, 2009, p.26).

Quanto às diversidades relacionadas aos jovens Dayrell (2009), trabalha com a ideia de “condição juvenil”, cuja etimologia latina - *conditio* - diz respeito à maneira de ser, à situação de alguém perante a vida, perante a sociedade:

Assim, existe uma dupla dimensão presente quando falamos em condição juvenil. Refere-se ao modo como uma sociedade constitui e atribui significado a esse momento do ciclo da vida, no contexto de uma dimensão histórico-geracional, mas também à sua situação, ou seja, o modo como tal condição é vivida a partir dos diversos recortes referidos às diferenças sociais – classe, gênero, etnia, etc. (DAYRELL, 2009, p.17.).

Dayrell (2009) observa que a condição juvenil vem se construindo em um contexto de profundas transformações socioculturais ocorridas nas últimas décadas, sendo importante situar o lugar social destes jovens, um dos fatores determinantes para a constituição da condição juvenil. Assim, para ele, o mundo da cultura é um espaço privilegiado para práticas, representações e rituais nos quais os jovens demarcam uma identidade juvenil. Neste âmbito e longe dos pais, professores ou outros adultos, mas tendo-os por referência, os jovens constroem culturas juvenis, modos de ser jovem, uma identidade de jovem. É relevante para o processo de construção da condição juvenil a questão do tempo e do espaço, bem como os locais em que os jovens vivem e transitam. Segundo tal concepção, Setton (2005) acrescenta:

É possível afirmar que a identidade social e individual, na contemporaneidade, não se realizaria mais a partir de uma correspondência contínua entre indivíduo e sociedade, entre papéis propostos pelas instituições e sua integral identificação pelos indivíduos. O que se observa é uma tendência à articulação e à negociação constante entre valores e

referências institucionais diferenciados e as biografias dos sujeitos (SETTON, 2005, p.345).

3.2- Aprendizagem e música.

Paulo Freire (1997) entende aprendizagem como processo dinâmico e complexo, “um tempo de possibilidades e não de determinismo” (FREIRE, 1997, p. 58). A pedagogia de Paulo Freire é "fundada na ética, no respeito à dignidade e à própria autonomia do educando" (FREIRE, 1997, p.11). Similar à própria vida, educar exige a consciência do inacabado. Em texto sobre a atualidade de Paulo Freire, Pedro Demo (2013), fala que “a aprendizagem é jogo de sujeitos, troca bilateral de teor dialético, contraponto entre conhecimento e ignorância, autonomia e coerção” (DEMO, 2013, p.296). O autor, no entanto, lembra que, apesar de esforços e mudanças ocorridas, persiste uma ênfase instrucionista na educação formal, na qual se observa que, em linhas gerais, as escolas e universidades continuam reproduzindo o conhecimento.

Refletindo sobre diferentes concepções de aprendizagem, Demo (2013) constata que apesar de existirem argumentos distintos e quase inconciliáveis, alguns pontos parecem claros: que a aprendizagem não é fenômeno apenas racional, nele estão presentes o envolvimento emocional, toda a complexidade da experiência humana histórica e cultural. Outro ponto é o reconhecimento de que a aprendizagem pode ser mais bem sucedida em ambientes humanos flexíveis e atraentes, não que ela ocorra apenas em experiência prazerosa, mas certamente aprendemos melhor o que nos dá prazer. Para o autor, todo ser vivo se auto-organiza para aprender o que:

É esforço, por vezes muito penoso, mas representa o caminho central do desenvolvimento, tipicamente reconstrutivo, conquistado de modo sempre ambivalente; no ser humano, este esforço pode ser indigitado, na educação formal, nas atividades de pesquisa e elaboração própria, e, na vida em geral, como capacidade de iniciativa e participação, através da qual reconstrói todo dia suas potencialidades no caminho da autonomia possível (DEMO, 2013, p. 312).

Esta concepção de aprendizagem, com a qual me identifico, pressupõe a construção de sujeitos autônomos. Na mesma direção, Martín-Barbero (2003) refere que na sociedade contemporânea, a escola e a família talvez sejam as instituições mais afetadas pelas mudanças na circulação do saber. O autor aborda a descentralização e

disseminação dos saberes, fenômenos que se caracterizam, de maneira geral, pela circulação dos saberes fora da escola ou dos livros e pelo desaparecimento das fronteiras entre os conhecimentos acadêmicos e o senso comum.

A nova realidade propõe uma redefinição do sujeito da educação. Assim, o sujeito cartesiano do conhecimento, base da ação educativa da escola atual, dá passagem a um indivíduo que sofre de uma constante instabilidade em sua identidade, já que nenhuma das instituições sociais modernas tem algo a lhe oferecer, como acontecia com a Igreja ou o Estado. Este sujeito educativo se expressa em idiomas não verbais, baseados em sua sensibilidade e em sua corporeidade, e habita os mundos dos códigos tribais, das quadrilhas e das seitas, a partir de onde manifesta sua rejeição à sociedade (MARTÍN-BARBERO, 2003, p.18).¹⁶

Na escola, uma das possibilidades de se alcançarem essas expressões em idiomas não verbais, como ressalta o autor, seria através das Artes, especialmente o que interessa aqui, da Música. Neste viés, na aprendizagem musical, conhecer as interações dos jovens alunos com a música e os sentidos que eles atribuem à mesma, parece ser condição *sine qua non* para se desenvolver uma prática significativa. Swanwick (2003), partindo da premissa de que “a música é uma forma simbólica, rica em potencial metafórico”, propõe três princípios norteadores de um ensino de música “musical”. São eles: “considerar o discurso musical dos alunos”, “considerar a música como discurso” e “fluência no início e no final” (Swanwick, 2003, p.57). Tal pensamento reforça a importância de se reconhecer que cada aluno traz consigo uma compreensão musical prévia. As músicas da sala de aula devem buscar um diálogo com as músicas “extracurriculares”, respeitando-se a individualidade do alunado, produzindo-se formas criativas e variadas de discurso musical.

Igualmente tratando de aprendizagem musical, Green (2008) aborda o uso de práticas informais de aprendizagem de músicos populares e apresenta um projeto que visa trazer as práticas de aprendizagem para o ambiente formal da sala de aula escolar. A autora concebe uma análise teórica mais detalhada do que se passou durante a pesquisa com jovens entre 13 e 14 anos de idade, como as etapas de aprendizagem e quais os benefícios e desafios que a metodologia poderia oferecer à educação musical. Green (2008) considera como as pedagogias na aula de música poderiam se aproximar

¹⁶ La nueva realidad propone una re-definición del sujeto de la educación. Así, el sujeto cartesiano del conocimiento, base de la acción educativa de la escuela actual, deja paso a un individuo que sufre de una constante inestabilidad en su identidad, ya que no le aporta ninguna de las instituciones sociales modernas, como ocurría con la Iglesia o el Estado. Este sujeto educativo se expresa en idiomas no verbales, basados en su sensibilidad y en su corporeidad, y habita los mundos de los códigos tribales, de la pandilla y de las sectas, desde donde plantea su rechazo a la sociedad. (tradução do próprio texto).

da prática da música popular com práticas de aprendizagem informal, a fim de reconhecer, promover e premiar uma gama de habilidades musicais e conhecimentos que não tenham sido previamente enfatizados na educação musical.

Desta maneira, Green (2008) investiga até que ponto é possível e desejável incorporar práticas de aprendizagem informal de música na educação musical formal e como tais práticas podem afetar as habilidades de jovens adolescentes e seus processos de aquisição de conhecimento. Ela reflete, ainda, sobre as possíveis mudanças que afetam os alunos no que diz respeito aos seus modos de ouvir, compreender e apreciar a música, dentro e fora da sala de aula, levantando questões sobre as motivações dos mesmos em relação à educação musical; sua autonomia como aprendizes; sua capacidade de trabalhar cooperativamente e sem a orientação direta dos professores.

3.2.1- Interfaces das tecnologias nas interações musicais e escola.

As mudanças sociais contemporâneas ocorridas nos âmbitos sociais, econômicos e culturais, em especial as mediadas pelo surgimento e consolidação de tecnológicas digitais, geraram transformações em diversas áreas, como no acesso às informações, nas relações interpessoais, nas formas de estudar, comprar, vender, brincar e também nas interações com a música. Há pesquisas que tratam destes aspectos, com temáticas variadas, tais como: novas formas de participação do público, músicas compostas por computadores, música nos celulares, vídeo aulas de instrumentos para baixar, educação musical à distância, músicas lançadas na internet, entre outros (CARVALHO, 1999; SILVA, 2009; BOZZETTO, 2009; GOHN, 2003, 2007; ARALDI, 2009; VELHO, 2010; RAMOS, 2012; LORENZI, 2007). As tecnologias abrem uma gama de possibilidades ou maneiras de se ouvir, assistir, estudar, aprender, tocar, dançar, fazer, divulgar e produzir música. No Ensino Médio, particularmente, os usos das tecnologias pelos jovens são intensificados, como o uso da internet, aparelhos celulares e participação em redes sociais, muitas vezes, não vivenciados quando mais novos, por falta de interesse e/ou permissão dos pais.

Os avanços tecnológicos e, conseqüentemente, as invenções de novos suportes se dão em uma velocidade estonteante, o que fica visível, por exemplo, ao lermos trabalhos acadêmicos que, passados poucos anos da sua feitura, trazem referências a artefatos, espaços virtuais e/ou serviços que se tornaram obsoletos, sendo substituídos

por outros mais atuais ou que deixaram de existir. Alguns exemplos são as fitas cassete, fitas VHS, aparelhos como *walkmans*, *softwares* (programas para baixar, produzir, gravar música, etc.), redes sociais, internet discada ou conectada através de fio, CDs e DVDs.

Garbin (2009), ao tratar as mudanças tecnológicas, lança questionamentos sobre a escola, como ela estaria se comportando frente às novas tecnologias, dentre elas, a internet. A autora reconhece que para cada sociedade e/ou contexto há um tipo de suporte, de necessidade; reforça o pensamento de que o uso da internet pelo jovem ou por qualquer outro segmento da sociedade está articulado com profundas mudanças nas percepções que temos sobre espaço e tempo, sendo uma das consequências mais diretas dessas transformações a possibilidade de acesso às informações instantâneas de qualquer parte do mundo.

Olhando sob o prisma das construções de identidades, parece ser a internet uma ferramenta que possibilita a realização de experiências de construções e reconstruções do 'eu' na vida pós-moderna (GARBIN, 2009). Na realidade virtual, com o advento e socialização da *Web*, áreas do conhecimento que anteriormente pareciam incomunicáveis entre si encontram-se reunidas em um mesmo espaço quebrando fronteiras. Cultura, novos conhecimentos, efemeridades, comunicação, lazer, linguagem, imagem, música, tudo pode se encontrar reunido na Rede. A autora afirma que o desenvolvimento das tecnologias, dos computadores e da comunicação influenciam as gerações e modificam hábitos:

A juventude contemporânea tem se caracterizado por suas diferentes culturas, que afloram em muitos lugares, ao mesmo tempo, como a da geração zapping, da geração digital, geração Rede, geração @, das características de nomadismos, da linguagem do 'tipo assim', da 'parada animal', enfim, urge que nos percebamos – e também a nossos alunos e alunas – como sujeitos de uma condição cultural que, através de inúmeros investimentos, nos modifica, transforma e constitui diferentes maneiras de ser e estar no mundo (GARBIN, 2009, p.31).

Esta nova geração, na qual estão inseridos os jovens do EM do IFMA-CMC, crescem utilizando computadores, a internet e demais inventos tecnológicos surgidos nos últimos anos como o celular inteligente (*Smartphone*) e o tablete (*Tablet*) e estes atuam em seus comportamentos, nos modos de verem o mundo. Muito comumente criam linguagens próprias com códigos específicos para aqueles usuários da Rede. Esses símbolos e/ou códigos construídos dão ao indivíduo noção de pertencimento

social, de sociabilidade e também a possibilidade de uma multiplicidade de identidades que podem estar representadas no visual das roupas e acessórios, nas gírias, atitudes corporais, tatuagens, cabelos e em gêneros musicais preferidos. Frigotto (2009) diz que:

A sociabilidade tende a ocorrer em um fluxo cotidiano, seja no intervalo entre as “obrigações”, o “ir-e-vir” da escola ou do trabalho, seja nos tempos livres e de lazer, na deambulação pelo bairro ou pela cidade. Mas também podem ocorrer no interior das instituições, seja no trabalho ou na escola, na invenção de espaços e tempos intersticiais, recriando um momento próprio de expressão da condição juvenil nos determinismos estruturais. Enfim, podemos afirmar que a sociabilidade para os jovens parece responder às suas necessidades de comunicação, de solidariedade, de democracia, de autonomia, de trocas afetivas e, principalmente, de identidade (FRIGOTTO, 2009, p.20).

Frente a essas demandas da condição juvenil e o uso das tecnologias digitais, comuns na contemporaneidade, Garbin (2009) questiona como a escola pode escutar e mobilizar esses aprendizados em seu cotidiano e reforça que “a escola é apenas uma das instâncias que oportuniza os processos de aprendizagem e que poderia exercitar uma escuta mais aguçada dessas efêmeras cenas juvenis que se desenrolam também dentro dela” (GARBIN, 2009, p.39).

3.3 - Contextualizando o campo da pesquisa: IFMA – CMC.

A escola lócus dessa pesquisa foi o IFMA-CMC, uma escola pública que integra a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica.¹⁷ e está localizada na cidade de São Luís-MA¹⁸. O prédio onde funciona atualmente o Campus Monte Castelo já abrigou a Escola Técnica Federal do Maranhão e o Centro Federal de Educação Tecnológica – CEFET tendo, desta maneira, a sua história imbricada com a do ensino técnico e tecnológico no Estado do Maranhão (IFMA a). Atualmente, o Estado do Maranhão é o segundo Estado brasileiro com maior número de IF, perfazendo um total de 18 campi. De acordo com Leão (2011):

¹⁷ Para conhecimento maior sobre a história da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica ver: **Linha do tempo**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/centenario/linha.pdf>

¹⁸ possuindo 1.014.837 habitantes Dado do IBGE. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/cidadesat/painel/painel.php?codmun=211130>. Acesso em: 25 de junho de 2012.

A expansão do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão - IFMA - tem como meta alcançar o número de vinte e cinco campi em várias localidades do Maranhão, até o ano de 2013. Atualmente, os campi atuando são os seguintes: São Luís (Monte Castelo, Maracanã, Centro Histórico), Imperatriz, Açailândia, Alcântara, Buriticupu, Codó, Santa Inês, Zé Doca, São Raimundo das Mangabeiras, São João dos Patos, Barreirinhas, Bacabal, Barra do Corda, Caxias, Timon, Pinheiro e Bacabeira, este último funcionando como um núcleo avançado do campus Monte Castelo (LEÃO,2011 p-13).

A **Figura-1**, abaixo, permite uma visualização geral da localização dos Campi em todo o estado do Maranhão e destaca os campi sediados na cidade de São Luís onde está situado o IFMA-CMC. Na figura, os campi que ainda estão em construção são representados por “tijolos vermelhos”. Por exemplo, na cidade de São Luís, há o Campus “São José de Ribamar” em construção.

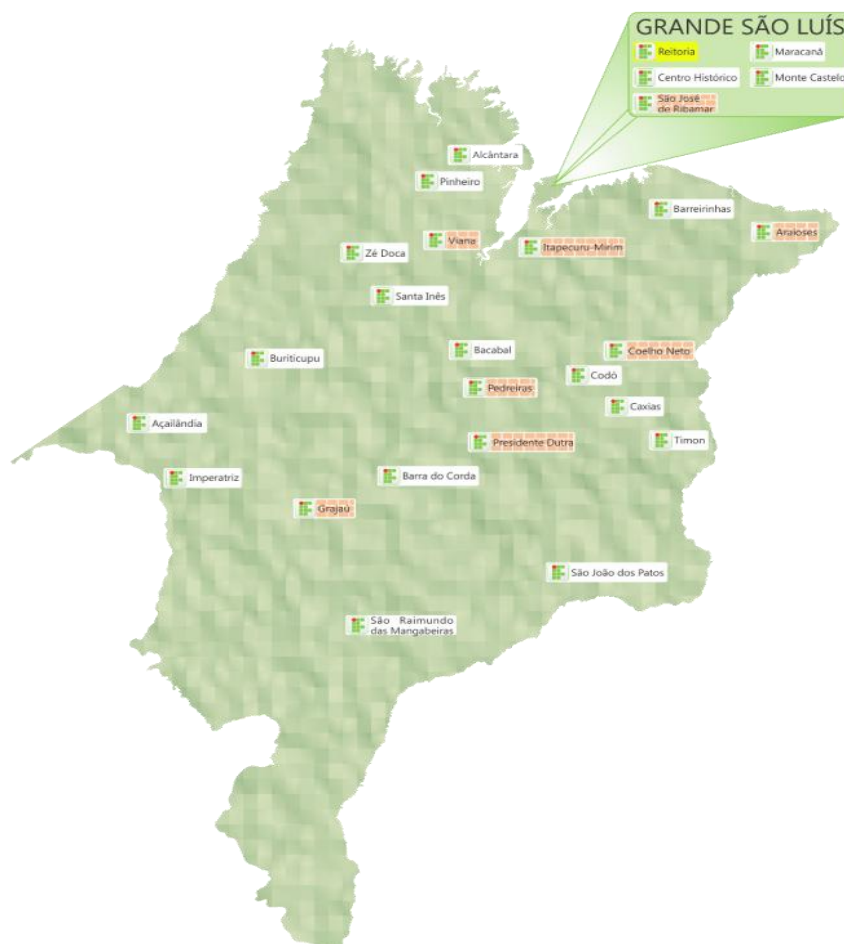


Figura-1 Os campi do IFMA no Maranhão. Disponível em¹⁹:
<http://www.ifma.edu.br/index.php/campi>

¹⁹ Acessando o site e clicando no ícone dos campi se obtém notícias e informações mais detalhadas de cada Campus.

Com intenção de dar uma visão geral desta instituição e visando possibilitar um melhor entendimento sobre o lócus desta pesquisa, trago algumas particularidades desta instituição. Com configuração própria, uma importante ação dos Institutos Federais é proporcionar maior acesso à educação a um grande número de pessoas, em diversas e distintas regiões do Brasil (PACHECO, PEREIRA e SOBRINHO, 2009). Como diz Pacheco (2008):

Nosso objetivo central não é formar um profissional para o mercado, mas sim um cidadão para o mundo do trabalho, o qual poderia ser tanto técnico, como um filósofo, um escritor ou tudo isto. Significa superar o preconceito de classe de que um trabalhador não pode ser um intelectual, um artista. A música, tão cultivada em muitas de nossas escolas, deve ser incentivada e fazer parte da formação de nossos alunos, assim como as artes plásticas, o teatro e a literatura. (PACHECO, BRASIL/MEC. p.7-8, 2008.)

O autor destaca, ao tratar do objetivo central e de concepções dos Institutos Federais (IF), a importância da presença da música na formação dos alunos juntamente com outras linguagens artísticas. Segundo ele, os IF de Educação Ciência e Tecnologia são a síntese daquilo que de melhor a Rede Federal construiu ao longo de sua história e das políticas de educação profissional e tecnológica do governo federal.

Em estudo sobre a política pública de criação dos IF, com foco na conformação do Ensino Superior nos mesmos, Bueno (2012) fala que tais institutos:

Originalmente compostos pela integração de instituições voltadas para o ensino técnico de nível médio e, com possibilidades de ministrar cursos de tecnologia e licenciatura, os IF têm incorporado o nível superior, sobretudo nas modalidades de bacharelado, engenharias e pós-graduação, como mais uma de suas modalidades de ensino [...] (BUENO, 2012, p. 16).

Sobre algumas características dos Institutos Federais, diz a autora:

Os Institutos Federais são considerados pela Lei 11.892/2008 instituições de educação superior, básica e profissional, pluricurriculares e multicampi e ainda são equiparados às Universidades Federais no que diz respeito a regulação, avaliação e supervisão das instituições e dos cursos superiores. Como finalidades, destacamos a integração e a verticalização da educação básica à educação profissional e educação superior, o desenvolvimento de programas de extensão e de divulgação científica e tecnológica; a realização e o estímulo a pesquisa aplicada dentre outras. (BUENO, 2012, p.17).

Na citação, a autora traz um dos fundamentos dos IF, uma organização pedagógica verticalizada, que abrange desde a educação básica à superior, permitindo, desta forma, o compartilhamento de espaços de aprendizagem comuns pelos sujeitos

envolvidos em sua diversidade. Por exemplo, observa-se a coexistência de laboratórios, projetos, eventos, pesquisa, extensão e um cotidiano nos quais transitam trajetórias de formação diversas que abarcam do curso técnico em nível médio até o doutorado. O IFMA-CMC, cumprindo com a finalidade de verticalização da educação descrita, oferece Cursos da Educação Profissional Técnica de nível médio, onze cursos de Graduação, três Cursos de Especialização e um curso de Mestrado²⁰.

Esta pesquisa dirigiu-se ao contexto do Ensino Médio. No IFMA, são oferecidos cursos técnicos de nível médio que, conforme informação do Catálogo Nacional de Cursos Técnicos (CNCT/Brasil/MEC, 2012), objetivam capacitar o aluno com conhecimentos teóricos e práticos nas diversas atividades do setor produtivo. Acesso imediato ao mercado de trabalho é um dos propósitos dos que buscam o curso, além da perspectiva de requalificação, ou mesmo de reinserção no setor produtivo. O curso é aberto a candidatos que tenham concluído o ensino fundamental e, para a obtenção do diploma de técnico, é necessária a conclusão do ensino médio. Para ingressarem como alunos em um dos cursos técnicos de nível médio oferecidos no IFMA-CMC, os interessados têm de submeter-se a um teste seletivo regido por edital público, geralmente, bastante concorrido.

A articulação dos cursos técnicos com o EM se dá de três formas: integrada, concomitante ou subsequente. Na forma integrada, o aluno, com uma única matrícula, frequenta o curso cujo currículo tenha sido planejado por meio da reunião dos conhecimentos do Ensino Médio às competências da educação profissional. Desta maneira, nesta modalidade, o aluno, ao final de três anos, com matrícula única no IFMA, concluirá simultaneamente uma habilitação profissional técnica e o Ensino Médio. Na forma concomitante, ocorre uma complementaridade entre o curso técnico e o ensino médio. Ou seja, o aluno, cursando o Ensino Médio em Estabelecimento de Ensino devidamente legalizado, em turno diferente do turno da sua matrícula no IFMA, concluirá uma habilitação profissional técnica neste Instituto. Nesta modalidade, o aluno tem duas matrículas. Na forma subsequente, por sua vez, o aluno, ao se matricular no

²⁰ IFMA/Campus Monte Castelo. Disponível em: <http://www.ifma.edu.br/index.php/campi/monte-castelo>. Importante lembrar que o oferecimento de cursos sofre alterações regularmente.

curso técnico, já concluiu o ensino médio em outra instituição e, no IFMA, o aluno concluirá uma habilitação profissional técnica.

Destaco que nesta pesquisa trabalhei somente com cursos de EM da modalidade integrado, pois nas outras modalidades (Concomitante e Subsequente), como explicado, não há disciplinas, incluindo Artes/Música, do EM ministradas no IFMA-CMC, somente disciplinas específicas do curso técnico escolhido. É importante observar também que, em nenhum dos Campi do Instituto Federal do Maranhão, é oferecido curso técnico de nível médio específico de Música. Em alguns IF ou Escolas ligadas à Rede de Educação Profissional-REP, em outros estados, existem cursos técnicos de nível médio em música, ver Costa (2012), Silva Júnior (2012) e Carmona (2012).

A versão 2012 do catálogo Nacional de Cursos Técnicos (referência e fonte de orientação para a oferta dos cursos técnicos de nível médio nos diferentes sistemas de ensino Federal, Estadual/Distrital e Municipal do país), contempla 220 cursos, distribuídos em 13 eixos tecnológicos. O CNCT é atualizado anualmente, nos meses de agosto e setembro, período no qual recebe sugestões de inclusão, exclusão e alteração. Na estrutura atual²¹ do EM do IFMA-CMC, quatorze Cursos Técnicos de Nível Médio são oferecidos. O **Quadro -1** traz a relação completa:

²¹ Para maiores detalhes ver: Guia IFMA 2012. Disponível em:
http://novportal.ifma.edu.br/proen/arquivos/Legislacao/guia_de_cursos_tecnicos_do_ifma.pdf

| CURSOS DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TÉCNICA DE NÍVEL MÉDIO | | | |
|--|-----------------------|--------------------------------|------------|
| EIXO TECNOLÓGICO | CURSOS | FORMA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL | TURNO |
| Controle e Processos Industriais | Eletromecânica | Integrada ao médio | Matutino |
| | | Concomitante | Matutino |
| | Mecânica | Concomitante | Vespertino |
| | Metalurgia | Concomitante | Matutino |
| | Química | Integrada ao médio | Mat/Vesp |
| | Eletrotécnica | Integrada ao médio | Vespertino |
| | | Concomitante | Noturno |
| | | Integrada (PROEJA) | Noturno |
| | Eletrônica | Integrada ao médio | Matutino |
| | | Concomitante | Noturno |
| Automação Industrial | Subsequente | Noturno | |
| Informações e Comunicação | Informática | Integrada ao médio | Vespertino |
| | | Subsequente | Vespertino |
| | Telecomunicações | Integrada ao médio | Matutino |
| Infraestrutura | Edificações | Integrada ao médio | Matutino |
| | | Integrada ao médio | Vespertino |
| | | Subsequente | Vespertino |
| | | Subsequente | Vespertino |
| Produção Cultural e Design | Design de Móveis | Integrada ao médio | Mat/Vesp |
| | Comunicação Visual | Integrada ao médio | Mat/Vesp |
| Hospitalidade e Lazer | Técnico de Cozinha | Subsequente | Noturno |
| Ambiente, Saúde e Segurança | Segurança do Trabalho | Integrada ao médio | Vespertino |
| | | Subsequente | Noturno |

Quadro 1: Listagem dos Cursos oferecidos no IFMA-CMC.

Como podemos observar no **Quadro-1**, os cursos ofertados estão relacionados a seis eixos tecnológicos. Há cursos técnicos integrados ao Ensino Médio em todos os eixos, perfazendo um total de onze cursos nessa modalidade. Os cursos pesquisados nesta dissertação²² integram eixos diferentes: um, o eixo de “Controle e Processos Industriais” e o outro, o eixo de “Produção Cultural e Design”. O Curso Médio Integrado tem duração de três anos.

²² Reforço que para manter o sigilo dos alunos participantes desta pesquisa os cursos aos quais eles estavam matriculados não serão divulgados.

Segundo informações colhidas, em abril de 2013, junto à Diretoria de Desenvolvimento Institucional, localizada no IFMA-CMC, nos Campi “Centro Histórico” e “Buriticupu” do IFMA²³, a disciplina “Música” estava no currículo como também era ministrada por professor específico. Nos campi de “Alcântara” e de “Barreirinhas”, a disciplina constava nos currículos do EM integrado, mas não existia, no período consultado, um professor específico para ministrá-la. No Campus Monte Castelo, há quatro professores da área de Artes, um para cada linguagem artística, com formação na linguagem específica e contratados via Concurso Público.

As aulas da disciplina Música são ministradas em apenas um semestre letivo, durante os três anos dos cursos de EM integrado, podendo ser oferecida para turmas de primeiro, segundo ou terceiro anos, dependendo de como disposto no currículo de cada curso. A carga horária sofre alteração, uma vez que os Cursos possuem autonomia para elaborarem seus currículos; nos cursos de Eletrotécnica e de Eletrônica, por exemplo, a música está incluída nas disciplinas Artes I (1º semestre- 40h) e Artes II (2º semestre- 40h), sendo a carga horária das referidas disciplinas dividida entre as quatro linguagens artísticas: Música, Teatro, Artes Visuais e Dança, ficando a Música, neste caso, com uma carga horária de 20h. Nos demais cursos técnicos integrados ao EM do IFMA-CMC, a carga horária de música é de 40h, e a disciplina é denominada “Música”. No IFMA-CMC, a prática musical também está presente em outros momentos na escola, por exemplo, projetos de pesquisa PIBIC/PIBIC júnior/PIBID, projetos de extensão, projetos interdisciplinares, Oficinas de Música, Grupo Coral “Corpo & Voz”, Mostra de Talentos, Gincana Cultural, Saraus musicais, Grupo Cristão dos alunos, etc.

Uma amostra destas atividades musicais são os projetos: “Oficinas de música” e o grupo coral “Corpo e Voz”, desenvolvidos por mim no período de 2008 a 2011. Na convivência com os alunos, pude observar os seus interesses em aprender música, em tocar instrumentos musicais e em participar de bandas ou grupos musicais. No Projeto “Oficinas de música”, fazia parte do programa das turmas de cada semestre uma apresentação musical final aberta ao público, um elemento motivador para os participantes que, de maneira geral, demonstravam facilidades de aprendizagem,

²³ Todos os Campi do IFMA foram contatados pela referida Diretoria, mas apenas esses responderam à solicitação. Para melhor visualização dos Campi do IFMA ver figura-1 na página 51 deste trabalho.

autonomia, responsabilidade pelo grupo e pelo trabalho coletivo²⁴. O grupo coral “Corpo e Voz”, formado por alunos, ex-alunos, servidores e professores do IFMA, com pouco tempo de existência, conseguiu se estabelecer como um grupo musical representativo da escola, participando de vários eventos importantes, incluindo a Abertura do semestre letivo, Semanas comemorativas e Eventos Científicos dentro do contexto escolar e na comunidade²⁵.

Os professores do IFMA-CMC têm autonomia para elaborarem seus Planos de Curso²⁶, sendo que a maioria destes possui Pós-Graduação (especialização, mestrado ou doutorado) e regime de trabalho de Dedicção Exclusiva. No início de cada semestre, é realizado um encontro pedagógico em que os professores são convocados pelos Departamentos dos cursos nos quais ministram aulas. É um momento para se discutir, planejar, falar dos problemas ou divulgar projetos. Há acompanhamento de pedagogo específico para cada Departamento/Curso.

Com relação à infraestrutura do IFMA-CMC, além da área aberta do pátio central, chamada de área de vivência, a escola possui espaços específicos para o desenvolvimento e apresentação de atividades artísticas, tais como: uma sala de Música ampla, acusticamente preparada, climatizada e aparelhada (caixa amplificada, *micro system*, tela de projeção, microfones, cabos, pedestais e instrumentos musicais), além de sala ampla com um pequeno palco italiano e o Cineteatro²⁷ “Viriato Correia”, com capacidade de 550 lugares e que serve também à comunidade externa. Ainda em relação à infraestrutura, no Plano Político Pedagógico (2010), cabe salientar a atual reforma que limita os espaços físicos da escola temporariamente, mas que ampliará significativamente os mesmos. Em linha geral, as dependências do IFMA-CMC são distribuídas em salas de aula, departamentos, laboratórios por cursos, biblioteca, gabinete odontológico, gabinete médico, refeitório de pequeno porte, ginásio

²⁴ Sobre essas experiências escrevi o artigo intitulado “Dinâmicas e características do fazer musical: reflexões sobre oficina de música no IFMA”, (RÊGO, 2012), apresentado no XXII Congresso da ANPPOM - João Pessoa – PB.

²⁵ Entre os anos de 2008 e 2011 o Coral “Corpo e Voz” fez apresentação nos dois maiores Teatros da cidade (Teatro Arthur Azevedo e Teatro João do Vale), no Centro de Convenções (Seppie), no Hotel Abeville (Abertura do Semestre/2008), na Inauguração do auditório do IFMA- Campus Centro Histórico, na Universidade Federal do Maranhão, na I Semana de Cultura do IFMA no Campus Maracanã, para turmas do Projeto “Mulheres Mil”, entre outros.

²⁶ No Anexo 6 deste trabalho consta um programa da disciplina “Música” elaborado por mim em 2010.

²⁷ O mesmo foi reinaugurado no dia 18 de agosto de 2012, após sofrer reforma em suas instalações físicas. Dados disponíveis em: <http://www.ctac.gov.br/teatro/escpcen.asp?ecid=2054>. Acesso 19 de julho de 2012.

poliesportivo coberto, quadras de esporte cobertas, piscina semiolímpica, pista de atletismo e campo de futebol.

Leão (2011), ao estudar a concepção de educação do Projeto Político Pedagógico (PPP) do IFMA-Campus Monte Castelo, afirma que as teses apresentadas em seu texto são confluentes à concepção dialética da educação, com claras influências do pensamento de filósofos como Marx, Gramsci, Freire e Saviani. O autor destaca uma passagem do PPP, em que é enfatizada a questão do processo de aprendizagem:

[...] a aprendizagem pressupõe liberdade e questionamento; o educando, nesse processo, deve ser concebido como um ser ativo, que pensa, sente, vive, tem dúvidas e formula hipóteses sobre o objeto do conhecimento. (PPP – Campus São Luís Monte Castelo, 2010, p. 25, in. LEÃO, 2011, p.76).

No entanto, o autor destaca que há lacunas entre o discurso pedagógico do PPP e a execução dos planos pelos professores em sala de aula, “quase sempre a contrapor, dualisticamente, formação humanista e formação tecnológica. O próprio PPP enquanto elemento norteador encontra-se ainda desconhecido, ou por que não afirmar desconsiderado [...]” (Leão, 2011, p.134).

O PPP informa também que, dentre os estudantes do Ensino Médio em 2009, a maioria é do sexo masculino (60%) e reside com os pais (85,65%) e que 91,86% deles não exercem atividade remunerada. Quanto à principal fonte de informação dos alunos é apontado o telejornal (43,37%) e que o acesso à internet se dá, predominantemente, em espaços que prestam esse tipo de serviço (57,26%). Ainda se reportando aos alunos, mais especificamente sobre suas disposições nos cursos, os seguintes dados trazem também a informação sobre cursos ministrados à distância²⁸:

Quanto aos alunos, estão distribuídos nos cursos técnicos, tecnológico e nas licenciaturas nos diversos cursos ofertados por este Campus nas modalidades e níveis: educação básica, profissional, superior e a distância, representando um universo de quatro mil trezentos e trinta e seis matrículas (4.336), segundo dados de 2009 (...). Com atuação também na pós-graduação, o Campus conta com cursos de especialização, mestrado e doutorado, estes últimos ministrados ainda em forma de convênios, com exceção do Mestrado

²⁸ Plano Político Pedagógico do Campus Monte Castelo 2010. Disponível em:

http://www.ifma.edu.br/images/arquivos/monte_castelo/projetopolitpedagogico/PPP_20092_revisado.pdf

em Engenharia dos Materiais. Todos esses cursos totalizam um atendimento a 249 alunos matriculados (...). Além da oferta dos cursos técnicos e superior na forma presencial, nos últimos dois anos, a ação do Campus Monte Castelo ampliou-se para a modalidade de educação à distância por meio de convênios com alguns municípios, envolvendo os cursos Gestão Pública e Suporte e Manutenção de Computadores, abrangendo oito municípios e totalizando um atendimento de 1.200 alunos [...] (PPP- IFMA-CMC, 2010, p.16-17.).

Resumidamente, o IFMA-CMC propicia educação em diferentes níveis e modalidades de cursos que vão do EM à Pós-Graduação, gratuitamente, à população maranhense, com estrutura e suportes diferenciados. A Educação Musical está presente nos currículos de 10 cursos da EPT integrada ao EM e em outros contextos.

Capítulo 4:

4- Metodologias da pesquisa.

Neste capítulo serão descritos os procedimentos metodológicos desta dissertação, como se deram as etapas de coleta de dados, registros, análises e a finalização textual. Este percurso metodológico foi escolhido em consonância com o objetivo geral e os objetivos específicos aqui propostos.

4.1-Da pesquisa qualitativa.

Stake (2011) identifica a abordagem qualitativa como marcada por uma rica descrição de ações pessoais, ambientes complexos e também pela integridade do pensamento que conduz a pesquisa (STAKE, 2011, p.41). Como características do estudo qualitativo o autor enumera: ser interpretativo, experiencial, situacional e personalístico. Considerando-se as particularidades desta pesquisa, cuja ênfase está em compreender e analisar as interações dos jovens do Ensino Médio do IFMA-CMC com a música e suas articulações com a aprendizagem musical, decidi por esta abordagem em razão de ser a que melhor se coaduna neste caso. Segundo Stake (2011):

A pesquisa qualitativa removeu a pesquisa social da ênfase na explicação de causa e efeito e a colocou no caminho da interpretação pessoal [...]. Portanto, o caso, a atividade, o evento, a coisa são vistos como únicos, assim como comuns. Entender o caso exige a compreensão de outros casos, coisas e eventos, mas também uma ênfase em sua singularidade (STAKE, 2011, p.42).

Gatti e André (2011) acrescentam outra característica que sustenta a escolha deste viés metodológico, ao ressaltarem as contribuições de Max Weber para a configuração da perspectiva qualitativa, afirmando que o foco da investigação deve centrar-se na compreensão dos significados atribuídos pelos sujeitos às suas ações (GATTI e ANDRÉ, 2011, p.29).

Assume-se, nesta perspectiva, que destes sentidos e significados é que se alimenta nosso conhecer e são eles que traduzem as mudanças dinâmicas no campo social, no campo educacional, cuja compreensão pode trazer uma aproximação do real mais condizente com as formas humanas de representar, pensar, agir, situar-se etc. (GATTI e ANDRÉ, 2011, p.29).

A abordagem qualitativa abriga uma visão holística dos fenômenos, ou seja, considera todos os componentes de uma situação em suas interações e influências recíprocas. Em um sentido geral, ela se contrapõe ao viés quantitativista de ciência que divide a realidade em unidades passíveis de mensuração e as estuda de forma isolada. (GATTI e ANDRÉ, 2011, p.30). Stake (2011), mencionando a diferença entre os métodos quantitativos e qualitativos declara que esta questão é de ênfase, mais do que de limites. “Em cada estudo etnográfico, naturalístico, fenomenológico, hermenêutico ou holístico (ou seja, em qualquer estudo qualitativo), as idéias quantitativas de enumeração e reconhecimento de diferenças em tamanho têm seu espaço.” (STAKE, 2011, p.29-30). Nessa direção, foram utilizados alguns dados quantitativos na coleta realizada, alguns sintetizados em tabelas e gráficos, para melhor compreensão do objeto. Buscou-se um domínio flexível dos métodos e ferramentas indispensáveis à aproximação significativa do real.

Não podemos abrir mão do compromisso com a produção de conhecimentos confiáveis se queremos que tenham impacto sobre a situação educacional em nosso país, pois só assim estaremos contribuindo para tomadas de decisão mais eficazes, substituindo as improvisações e os modismos que tem guiado as ações em nossa área. Nesse sentido, a busca de relevância e do rigor nas pesquisas é também uma meta política (GATTI e ANDRÉ, 2011, p.37).

4.2 - Coleta de Dados.

A coleta de dados para esta pesquisa deu-se em duas etapas: na primeira, mais geral, foi utilizado um questionário²⁹. Na segunda, mais específica, foram utilizados grupos focais. Durante o desenvolvimento do trabalho, fiz observações e anotações dos fatos, situações e ações que aconteceram ao longo do percurso investigativo. Tais anotações serviram como apoio e agregaram conhecimentos, trazendo de volta “o clima” das vivências quando alguma dúvida ou esquecimento ameaçava ocorrer na etapa da análise.

É relevante destacar que a realização de um piloto foi essencial para adequar as referidas ferramentas de coleta de dados. O projeto piloto foi realizado no dia 27 de novembro de 2012, no Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia de Brasília-IFB, no Campus Planaltina-DF. A aplicação do questionário e uma sessão de grupo

²⁹ - Colocado no Anexo- 2 desta pesquisa.

focal foram realizadas com 13 alunos de turmas do 1º e 2º ano do Ensino médio integrado do curso de Agropecuária. Esse piloto foi realizado no horário da aula de música cedido pela professora Juliana do IFB. Os principais resultados dessa aplicação incidiram sobre as definições das questões em relação aos objetivos, a adequação do número de participantes para os grupos focais e a forma de registro das falas no mesmo, que levaram à organização final dos aspectos que tomaram o formato final descrito nas próximas seções do presente capítulo.

4.2.1- Seleção dos participantes

Em função dos objetivos traçados, foi necessário selecionar jovens que tivessem vivenciado a escola por mais tempo e que tivessem cursado a disciplina Música ou Música/Artes³⁰. Assim, busquei turmas de terceiro ano. Alguns professores foram contactados para o levantamento das turmas com esse perfil. Foram então selecionadas duas turmas que pertenciam a cursos distintos, um vinculado ao eixo tecnológico, “Controle e Processos Industriais” e outro ao eixo “Produção Cultural e Design”, não explicitados para garantir o anonimato dos participantes, que foram informados sobre o respeito ao sigilo, seguindo a Resolução 196/96³¹, e que em momento algum da pesquisa a identidade dos mesmos seria revelada. Portanto, os nomes dos jovens usados nesta pesquisa são fictícios. Esclareço, ainda, que fui professora de música em uma das turmas pesquisadas e que a carga horária da disciplina música foi diferenciada para eles. Em uma turma os alunos tiveram 40h/a e, na outra, 20h/a.

Os questionários foram aplicados a todos os alunos das duas turmas, totalizando 49 alunos participantes. Os dois grupos focais, um de cada turma, foram realizados com seis alunos cada, totalizando 12 participantes. Visando igualdade na questão de gênero, montei cada grupo focal com três meninas e três meninos.

³⁰ A necessidade de selecionar turmas que já haviam cursado a disciplina “Música” ou “Música/Artes” se deu porque em alguns cursos técnicos integrados ao EM a disciplina música só é oferecida no terceiro ano.

³¹ Submeteu-se o projeto ao CEP/CCH /UnB através da Plataforma Brasil. O parecer parcial expedido encontra-se nos anexos 10. Por questões de cumprimento do cronograma da pesquisa, efetuou-se a coleta de dados antes da emissão do parecer final do CEP.

4.2.2- Questionário.

Recorri ao questionário buscando ter informações mais gerais que pudessem indicar temas que poderiam ser aprofundados no grupo focal e também para nortear a seleção dos participantes desta segunda etapa. O questionário foi entregue e respondido na sala de aula das turmas participantes, no horário previamente combinado com os professores que cederam parte de sua aula para esta atividade. O questionário tinha questões fechadas e abertas e buscava levantar dados gerais da relação dos jovens do EM do IFMA-CMC com a música no seu dia-a-dia, tais como interações com a música, frequência dessas interações, atividades relacionadas à música, aprendizagem musical, preferência musical, aulas de música, atividades musicais na escola, escuta musical, uso de tecnologias, situações sociais e/ou emocionais relacionadas à música e projetos futuros com a música. Stake (2011) ressalta que “a vantagem é que os questionários podem ser obtidos de uma grande quantidade de entrevistados” (STAKE, 2011, p.112.). Laille & Dionne (1999), ao tratar do questionário, chamam a atenção de que “tal instrumento mostra-se particularmente precioso quando o leque das respostas possíveis é amplo ou então imprevisível, mal conhecido”.

Conversei com os jovens sobre a pesquisa e a importância da participação deles. Expliquei que a identidade deles não seria revelada, conforme o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido-TCLE³², onde foram descritas as linhas gerais da pesquisa e a forma de participação na mesma. Solicitei que lessem e assinassem o TCLE antes de responderem ao questionário.

Elaborei as questões do questionário, considerando a revisão de literatura desta pesquisa e os resultados obtidos no Projeto Piloto. O questionário foi didaticamente dividido em quatro partes, são elas: I: A música no dia-a-dia; II: Sobre a música e aprendizagem; III- A música no dia-a-dia do IFMA e IV: Práticas musicais, preferências e projetos futuros. As respostas ao questionário orientaram a seleção dos participantes dos Grupos Focais.

³² O modelo encontra-se nos anexos – 4 desta dissertação.

| APLICAÇÃO DOS QUESTIONÁRIOS | | | |
|------------------------------------|-------------|---------------|--------------|
| Síntese | | | |
| TURMA | DATA | TURNOS | TOTAL |
| Turma 1 | 08/03/2013 | Matutino | 32 alunos |
| Turma 2 | 08/03/2013 | Vespertino | 17 alunos |

Quadro 2: Aplicação dos questionários.

4.2.3- Grupos Focais.

A técnica de Grupo Focal tem sido empregada em pesquisas mercadológicas desde os anos 50 e, a partir dos anos 80, começou a despertar o interesse de pesquisadores de áreas do conhecimento como as Ciências Sociais, as Ciências Médicas, a Ciência da Informação, entre outras. Dias (2000) descreve seus objetivos:

O objetivo central do grupo focal é identificar percepções, sentimentos, atitudes e idéias dos participantes a respeito de um determinado assunto, produto ou atividade. Seus objetivos específicos variam de acordo com a abordagem de pesquisa. Em pesquisas exploratórias, seu propósito é gerar novas idéias ou hipóteses e estimular o pensamento do pesquisador, enquanto que, em pesquisas fenomenológicas ou de orientação, é aprender como os participantes interpretam a realidade, seus conhecimentos e experiências (DIAS, 2000, p.3).

O objetivo de identificar percepções, sentimentos, atitudes e ideias dos participantes sobre determinado assunto se apresenta como uma possibilidade adequada ao propósito desta pesquisa, que busca compreender como os jovens do EM do IFMA-CMC interagem com a música do dia-a-dia e suas articulações com a aprendizagem musical. Gatti (2012), comparando o grupo focal a outras técnicas de coleta de dados, realça que, por propiciar uma exposição ampla de ideias e perspectivas, o grupo focal permite o surgimento de respostas mais complexas e possibilita verificar a lógica ou as representações que conduzem à resposta. (GATTI, 2012, p.10).

Com relação ao número de participantes em um Grupo Focal, Dias (2000) fala que deve ser de seis a dez. Existem autores que citam Grupos com sete, oito ou até doze participantes. Segundo a autora, seis pessoas são suficientes para promover a discussão; um número menor do que seis pessoas no grupo podem gerar ideias e interações esparsas e acontecer de alguém ficar intimidado frente às pessoas mais extrovertidas.

Por outro lado, grupos com mais de dez pessoas são difíceis de serem gerenciados, principalmente quanto aos aspectos do foco da discussão e à distribuição igualitária de tempo para a participação de todos (DIAS, 2000).

A realização do Piloto descrita anteriormente foi essencial para a escolha do número de participantes, pois o Grupo Focal realizado com 13 alunos apresentou problemas na execução; houve muita sobreposição das falas, desvio do foco gerando conversas/comentários paralelos, o que ocasionou dificuldade de entendimento, como também de transcrição das falas.

Um dos critérios de seleção para a participação nos grupos focais foi escolher 3 alunos que tocassem instrumento musical e 3 que não tocassem (conforme informação obtida no questionário). Essa exigência teve a intenção de que não ocorresse uma homogeneidade de relatos ou um consenso devido às práticas musicais similares. Desta forma, tendo alunos com experiências diferentes com a música, era provável que a diversidade de opiniões fosse maior, promovendo dinâmica às interações, o que se efetivou durante o processo. Nas sessões de grupo focal, procurei adotar o papel que cabe ao moderador, como descrito por Gatti (2012), de estimular o debate e encorajar os participantes a discutirem. A autora reforça ainda que “em geral, tratando-se de processo integrado a uma pesquisa, a condução menos estruturada, menos diretiva, parece favorecer a emergência de falas mais densas em relação ao problema, permitindo análises e teorizações mais profícuas” (GATTI, 2012, p.35). Acrescenta ainda que “no Grupo focal, as interações são o foco central: a sequência das falas, procurando compreender o impacto das vivências do grupo sobre as trocas entre os participantes, os consensos, os dissensos, as rupturas, as descontinuidades, os silêncios”. (GATTI, 2012, p.47). Orientada por essas observações, utilizei um roteiro guia³³ que foi seguido de forma flexível, norteou o desenrolar das discussões e evitou esquecimentos ou perda de foco dos objetivos. Esse roteiro teve sua estrutura dividida em 04 partes temáticas, as mesmas do questionário³⁴.

Todos os alunos que participaram dos grupos focais também assinaram o termo de autorização para utilização de imagem e do som da voz para fins de pesquisa³⁵. No fechamento da sessão, foi oferecido um espaço para colocações dos participantes, foi

³³ Consta nos anexos- 3 desta dissertação.

³⁴ Partes: 1- A música no dia-a-dia; 2- Sobre música e aprendizagem; 3- A música no dia-a-dia do IFMA e 4- Práticas musicais, preferências e projetos futuros.

³⁵ Encontram-se nos anexos os modelos de autorização: TCLE (anexo-4) e de imagem e som da voz (anexo-6).

perguntado o que acharam de participar daquela atividade e uma dinâmica na qual deveriam sintetizar a experiência vivida no grupo focal em uma palavra. Os jovens, tanto do GF1 quanto do GF2, permaneceram na sala mesmo depois de encerradas as questões, colocando mais opiniões e comentários. No GF2, após os comentários finais, os alunos cantaram e tocaram a música “Tempo perdido”, da banda “Legião Urbana”, escolhida por eles como uma espécie de hino da turma.

| SESSÕES DE GRUPOS FOCAIS | | | | |
|---------------------------------|-------------|--------------|--------------|--------------|
| Síntese | | | | |
| TURMA | DATA | TURNO | TOTAL | Tempo |
| Turma 1(GF-1) | 13/03/2013 | Vespertino | 6 alunos | 1:03:20 |
| Turma 2 (GF-2) | 15/03/2013 | Matutino | 6 alunos | 1:11:46 |

Quadro 3: Sessões dos grupos focais.

4.3- Local das sessões e procedimentos de registro dos dados.

Nos dias e horários descritos no **Quadro-3**, os professores responsáveis pelas turmas que participaram desta pesquisa liberaram os seis alunos selecionados para o encontro de grupo focal, conforme acertado anteriormente. Os alunos selecionados para os grupos focais foram avisados com antecedência através do e-mail da turma, como tinha sido combinado na primeira etapa da coleta (aplicação do questionário).

Durante o planejamento das sessões de grupo focal, conversei com o professor de Música e combinamos os horários para que tais sessões fossem realizadas na sala de música da escola, por tratar-se de uma sala ampla e acusticamente preparada, permitindo um isolamento da atividade. Segundo Gatti (2012, p. 24), “o meio mais usado para se registrar o trabalho com grupo focal é a gravação em áudio; por isso, a escolha do lugar de realização do grupo deve ser cuidadosa”.

Para o registro das sessões, foram utilizados um gravador digital, dois celulares, uma mini caixa acústica e duas filmadoras digitais portáteis (com gravação de imagem e áudio) colocadas em tripés. Os aparelhos foram distribuídos em pontos estratégicos, captando o som e as imagens de forma satisfatória.

Os grupos foram dispostos em círculo, com os participantes sentados em cadeiras avulsas e confortáveis. No centro do círculo foram colocadas duas mesas pequenas onde ficaram os celulares, a caixa acústica e o gravador. Tal disposição possibilitou aos participantes se encontrarem face a face, como recomendado por Gatti (2012). Dois observadores participaram das sessões, pois segundo a autora, “mesmo com as gravações, recomenda-se que se façam anotações escritas, que se mostram essenciais para auxiliar as análises” (GATTI, 2012, p.27). Esses observadores eram duas amigas, professoras em outras escolas, por mim convidadas. Elas também auxiliaram checando os aparelhos, preparando a sala e recolhendo os materiais após o encerramento das sessões, contribuindo para a boa fruição da atividade. Após o encerramento, conversamos entre nós para trocarmos os registros e discutirmos os aspectos observados.

Visando acolher aos grupos de maneira confortável, foi colocada uma mesa lateral com água, sucos e biscoitos. Após uma breve explanação do que seria feito nessa etapa e expostas algumas regras (como se evitar falar ao mesmo tempo para que as opiniões não ficassem inaudíveis), as sessões foram iniciadas com a apresentação das pessoas ali presentes (moderador, observadores e jovens). Como moderadora indiquei que iniciassem falando das suas relações com a música e os assuntos iam sendo abordados de acordo com as ideias colocadas por eles. Quando um assunto parecia esgotar-se, trazia-se algum tema novo ou outras direções sobre o que estava sendo falado seguindo o roteiro guia. Após aproximadamente meia hora de diálogo, utilizou-se uma adaptação da técnica de cartões citada por Gatti (2012) para manter uma boa dinâmica de grupo.

Citamos alguns exercícios que são comumente encontrados em trabalhos de pesquisa com grupos focais. Um deles se faz com o uso de cartões com uma série de afirmações relativas ao tema do grupo focal. Aos participantes se solicita que, coletivamente, distribuam os cartões, em função das afirmações nelas constantes, em diferentes pilhas, conforme seu grau de concordância ou discordância em relação ao conteúdo das afirmações (GATTI, 2012, p.37).

A adaptação deste exercício para esta pesquisa possibilitou boas interações e opiniões diversas sobre alguns temas. Estes temas foram selecionados de algumas das respostas dos jovens no questionário. O interesse deles pela atividade foi grande, alguns identificaram as frases como sendo de sua autoria, levando a um nível alto de motivação.

A dinâmica foi aplicada da seguinte maneira: cada jovem ficou com duas afirmações, que foram lidas em ordem alternada para que uma só pessoa não ficasse falando por muito tempo. Então, após ler uma das suas frases, o participante falou se concordava totalmente, discordava totalmente ou se concordava ou discordava parcialmente das afirmações lidas. Todo o grupo pode interferir nas opiniões colocadas. Foi selecionado um total de 12 frases (duas para cada participante) ³⁶que abordavam temas ou categorias como: a relação música e corpo; aprendizagem musical; socialização; prática de instrumento musical; prática de audição musical; música e concentração e a relação música e sentimentos e/ou emoções.

4.4 - Análise dos dados.

A análise dos dados coletados seguiu diferentes fases organizadas em torno de três polos cronológicos: a transcrição e organização dos dados; a exploração desse material separando temas e/ou categorias e o tratamento dos resultados; a inferência e a interpretação dos mesmos. Ao discutir a análise, Franco (2012) observa que ela deve ser considerada como uma das tentativas do analista social de compreender e interpretar o sujeito, suas ações, concepções, etc. Destaca, também, outra dimensão fundamental:

Diríamos que a vida cotidiana não se resume no aqui e agora. Ao contrário, é, sobretudo, fruto de um longo, conflitivo e complexo processo histórico e social. Portanto, para compreender as situações que ocorrem cotidianamente, é indispensável considerar que essas situações ocorrem em determinado ambiente (situações, espaços temporais específicos) e no bojo de certos campos de interação pessoal e institucional que, por sua vez, são mediados por modalidades técnicas de construção e transmissão de mensagens, cada vez mais complexas, nos dias atuais (FRANCO, 2012, p.36).

Para a autora, os métodos lógico-semânticos concentram semelhanças com outros métodos como inventários, caracterização, codificação, mas sempre e ao mesmo tempo a partir da compreensão do sentido; sentido das palavras ou expressos nelas e/ou em imagens e símbolos (FRANCO, 2012, p.38). Assim, busquei analisar o conteúdo das transcrições das falas e respostas escritas pelos jovens do IFMA-CMC; fiz também anotações durante os processos de coleta que auxiliaram na definição das categorias, descrevendo detalhes e/ou atitudes. Utilizei a organização de tabelas com a frequência com que apareceram determinadas palavras e ideias que auxiliaram na textualização das

³⁶ As frases estão colocadas no anexo - 9, desta dissertação.

análises. Utilizei também cores diferenciadas nos textos para separar temas ou categorias, o que facilitou a seleção das falas para cada eixo da análise.

Nas transcrições das gravações, mantive o modo coloquial das falas dos jovens e eventuais “erros” cometidos visando conservar a originalidade das mesmas, porém, retirei algumas repetições excessivas (também comuns na linguagem dos jovens) para facilitar o entendimento da mensagem.

Capítulo 5:

5- A música dos Jovens do IFMA-CMC: interações, dinâmicas, características, articulações e perspectivas.

Neste capítulo abordarei as interações dos jovens do Ensino Médio do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão – Campus Monte Castelo (IFMA-CMC) com a música no dia-a-dia, conforme os dados coletados nesta pesquisa, examinando aspectos dessas interações, dos sentidos que eles atribuem às mesmas, ou seja, suas concepções, práticas, preferências, aprendizagens e expectativas relacionadas à música. Relembro que nesta pesquisa a música é abordada enquanto construção social, própria a um contexto, ou seja, numa perspectiva sociocultural como abordam os autores (ARROYO, 2002b; QUEIROZ, 2005).

Os jovens que participaram desta pesquisa tinham entre 15 e 18 anos de idade, a maioria com 17anos (26). Os dados foram coletados por meio de questionário e grupos focais realizados com duas turmas de terceiro ano de dois cursos do Ensino Médio integrado do IFMA-CMC, totalizando 49 participantes. Destes, foram selecionados 12 para comporem dois grupos focais (6 em cada GF). Para cada citação, após o nome fictício do aluno, virá, entre parêntesis, “GF” identificando ser um dado retirado do grupo focal seguido dos números “1” ou “2”, referente à sessão do mesmo. Ou ainda, após o nome fictício do aluno, a letra “Q” entre parêntesis, referindo ser um dado originário do questionário, seguido do número da questão mencionada. O **Gráfico-1** mostra o percentual dos participantes em relação ao gênero.

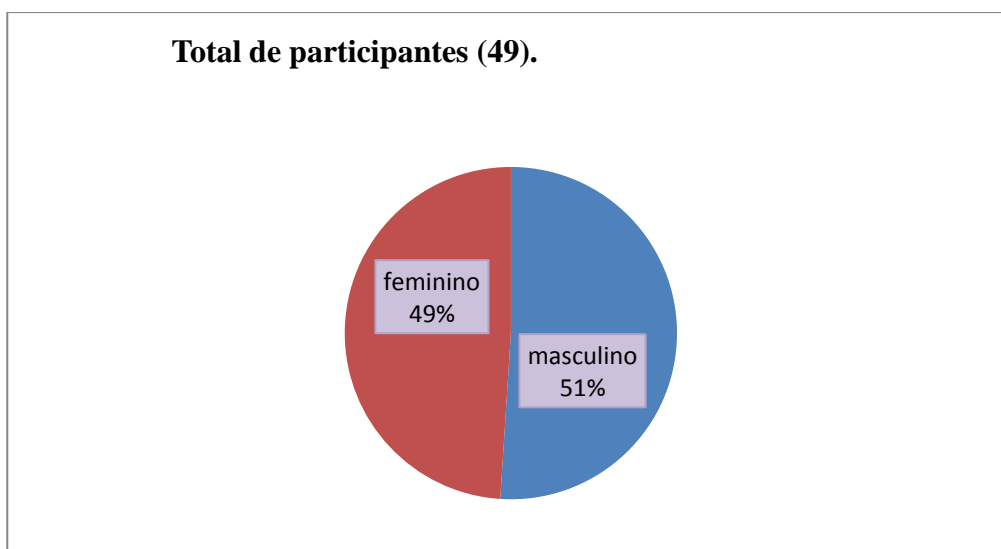


Gráfico- 1: Jovens desta pesquisa/percentual de gênero.

Estes participantes eram 25 jovens do sexo masculino e 24 jovens do sexo feminino. Nos grupos focais foi utilizado o percentual de 50% entre os gêneros, visando também manter um equilíbrio das respostas em relação a esse fator.

A importância da música nas suas vidas foi abordada na questão **1.1** do questionário, dos 49 participantes, 22 responderam que a música era “muito importante” e 23 que ela era “importante”. Interessante observar que alguns dos que disseram ser a música “muito importante” acrescentaram o seguinte: “Me faz sentir bem, compreendido”; “É fundamental”; “A vida sem música seria um erro” (citando Nietzsche), o que parece demonstrar uma vontade de externar e enfatizar o que pensavam e valorizavam sobre a música. O **gráfico - 2** traz as porcentagens dessas respostas:

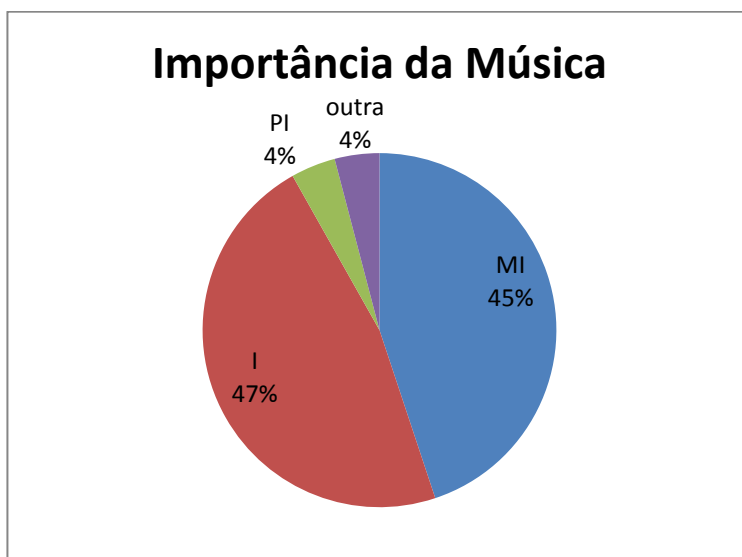


Gráfico -2: A música na sua vida.

Desta forma, para 92% (45) a música é muito importante (MI, parte azul do gráfico) ou importante (I, parte vermelha) e para apenas 4% (2) seria pouco importante (PI, verde). Outros 2 jovens (4%) marcaram a opção ‘outra resposta’ (parte roxa do gráfico) e escreveram que a música seria, para eles, um “relaxamento” e um “hobby”. Essa forte interação entre os jovens do IFMA-CMC e a música corrobora com o dado apontado na literatura de ser a adolescência uma das etapas da vida em que a música está muito presente. Identifiquei esse interesse, também, no momento de aplicação dos questionários e nas sessões de Grupo Focal, durante os quais, em ambas as turmas, os

alunos fizeram perguntas sobre como responderem a algumas das questões, demonstrando interesse em responder com propriedade. Observei também conversas entre eles sobre as questões. Por exemplo, alguns pediram ajuda para escreverem corretamente os nomes das bandas e/ou artistas que seriam citados. Vi, também, que uma aluna recorreu ao celular para checar o nome de bandas e músicas preferidas. Nas sessões de grupo focal, o prazer estava estampado nos corpos. Eles sorriam e gesticulavam com ânimo. O tema da música lhes é interessante, eles facilmente articulam com suas atividades, com as tecnologias que utilizam e com as relações interpessoais. Apesar da duração de uma hora de cada grupo focal, eles pareciam querer mais, querer continuar conversando sobre o assunto, não demonstrando sentir cansaço ou desânimo em nenhum momento.

Este ânimo, proveniente da forte interação com a música, foi expressa novamente nas respostas à questão **1.2** do questionário, onde foi solicitado que colocassem duas palavras que lhe viessem à mente ao pensarem em música. A palavra que teve maior ocorrência (6 vezes) foi “Liberdade” e a sua derivação “Libertação”(2).³⁷ A ideia de “Relaxar”, “Relaxamento” e “Acalmar”(5), seguida por “Prazer”; “Calma/Tranquilidade”; “Ritmo”; “Refúgio”; “Reflexão/Pensar” e “Sentimento(s)”, que apareceram 4 vezes cada.

Na totalidade das palavras evocadas pelos jovens, é possível observar que há uma tendência à associação da música com coisas e/ou sensações positivas, denotando a importância da mesma em suas vidas, tais como “Alegria”; “Prazer”; “Aconchego”; “Diversão”; “Felicidade”; “Inspiração”, “Necessária”, entre outras. Esses dados apontam que eles optam por música justamente por isso, ou seja, eles decidem que música, que ânimo ter, o que querem reforçar, para onde querem ir. Alguns fizeram referência a elementos mais diretamente relacionados à música, por exemplo, nomes de instrumentos musicais, “Som”; “Melodia”; “Banda” ou ainda trazendo gêneros musicais como o “Rock”. Outros aspectos referentes à subjetividade também podem ser notados através das palavras: “Amor”, “Estado de Espírito”, “Autoestima”, “Ideologia” que podem denotar certa percepção de transcendência por meio da música. Outras preferências expostas foram: “Poesia”, “Capoeira”, “Dança” e “Japonesa”, esta última, aparentemente sem sentido óbvio, foi lembrada por uma aluna que estava envolvida com desenhos japoneses, animes e encantada com a trilha sonora dos mesmos.

³⁷ A tabela com todas as palavras citadas integra o anexo- 8 deste trabalho.

Cem por cento desses jovens se envolviam diariamente com música (questão 1.3), em diferentes modos e situações, havendo, também, variação do tempo dedicado a isso. A maioria se envolvia de 1 a 4 horas por dia (19 jovens), outros 14 se envolviam alguns minutos, 5 jovens passavam de 4 a 8 horas e outros (4) de 8 a 12 horas diárias. Para mediar tal envolvimento, o celular foi o aparelho mais citado (45), seguido pelo computador (43). As situações ou locais assinalados, nos quais interagiam com a música foram: casa/quarto (46), IFMA (18), igreja/associação (17), casa de amigos (16), rua/prça (8). Alguns marcaram a opção “outras” e acrescentaram: “no ônibus, em caminhadas etc.”. (4), “qualquer lugar” (1), “tocar violão me relaxa” (1), “internet” (1) e “qualquer lugar que seja possível” (1).

Dentre as práticas musicais das quais esses jovens participaram fora do IFMA-CMC, o Coral foi a atividade mais citada (12), especialmente os corais de escola e de igrejas. A segunda prática musical mais aludida foi o canto na qual (5) atuam cantando em bandas. Outras atividades, envolvendo música, que revelaram participar ou terem participado foram: tocar instrumentos musicais - bateria, teclado e violão (6), banda musical (6), dança (10), teatro (5), aulas de música presenciais e *online* (canto, instrumentos) (4), apresentação/show (9), sarau (1), orquestra (1), rodas de violão (2), cantar com amigos/ em casa (2), gravar vídeos e ouvir (1), cursos (1), etc. A respeito das atividades que realizam com frequência a de ouvir música, foi por unanimidade, a mais apontada seguida por baixar música na internet, cantar, compartilhar música com amigos e/ou parentes e dançar.

Ao responderem em quais situações do dia-a-dia a música trazia contribuições os jovens disseram que a utilizavam para: Acalmar / relaxar (45), seguido, em ordem de maior ocorrência de citação, por: Passar o tempo (42); Lembrar / ter emoções (43); Momentos de alegria (41); Momentos de tristeza (33); Tarefas domésticas (32); Fazer amizades ou encontrar amigos (25) e Estudar (19). Essas eram opções pré-estabelecidas na questão 1.5 do questionário. Alguns participantes marcaram a alternativa “outras” e acrescentaram situações em que, para eles, a música contribuía, foram elas: “Às vezes passa a ser o ‘seu momento’”; “Ganhar grana”; “Momentos de raiva”; “Se desligar totalmente do mundo e refletir”; “Elevar o espírito e a mente” e “Talvez não, porque às vezes tu tá triste, aí coloca uma música triste pra lascar de vez com o seu coração (risos)”.

Algumas atividades relacionadas com música e praticadas também por jovens são típicas da cultura local. O Maranhão é um estado rico em manifestações culturais e a cidade de São Luís apresenta um calendário de eventos da cultura popular bastante diversificado em diferentes épocas do ano. Desta forma, busquei saber da participação desses jovens em atividades musicais ligadas a alguma dessas manifestações. O referido tema foi investigado na questão **1.7** do questionário. Mais da metade (29) respondeu não participar. Entre os vinte que participaram 14 se referiram ao “Bumba meu boi”, à “Capoeira” (8), ao “Tambor de crioula” (2) e ao “Pastoril” (1), sobre esta última, em uma das turmas os alunos não conheciam essa manifestação e fizeram perguntas sobre a mesma. Os participantes acrescentaram às opções do questionário mais duas manifestações das quais haviam participado, o “Cacuriá” (5) e a “Dança do coco” (5).

Com relação às preferências musicais os dados demonstram um perfil eclético, com diversidade de gêneros musicais. Eles escreveram 29 diferentes tipos ou gêneros de música da sua preferência. O gênero mais citado foi o Rock (nacional e internacional), preferido por 24 dos participantes. Outros gêneros mais citados foram: MPB (16); Samba (7); Gospel- evangélico /católico (9) e Pop (6). Os gêneros Pagode e Sertaneja foram citados por 4 e o “Rap” e “Forró” por 3 jovens. O **Gráfico- 3** traz as porcentagens destas respostas.

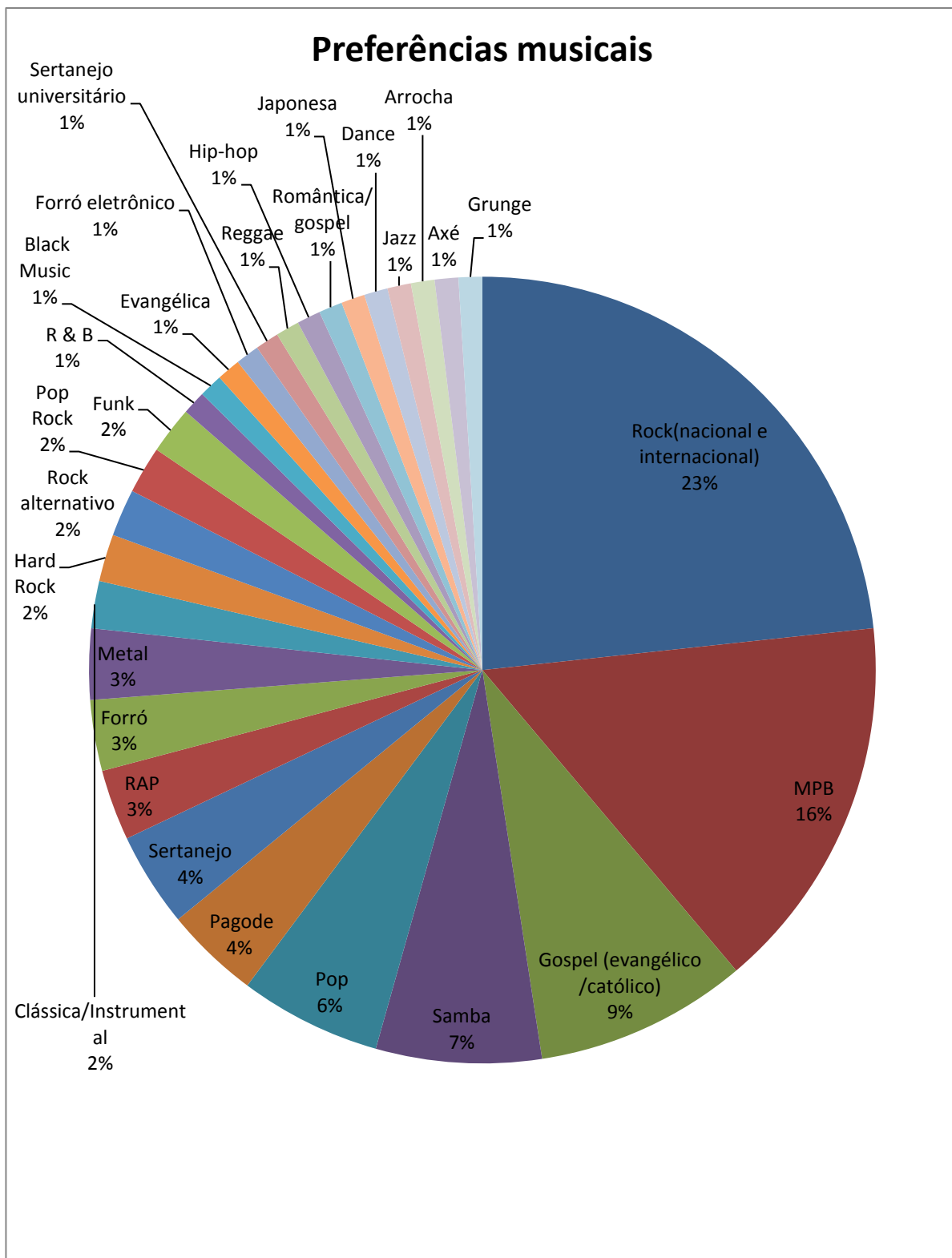


Gráfico- 3: Preferências musicais.

Sobre as expectativas desses jovens em relação à música, foi perguntado sobre se teriam vontade de trabalhar profissionalmente com música no futuro. Trinta e nove (39) falaram que “não” e dez (10) que “sim”. Dentre aqueles que não queriam trabalhar

com música, a justificativa dada foi não ter talento, vocação para tanto e por terem interesses em outras áreas. Dentre os que responderam não ter interesse profissional, alguns destacaram a possibilidade de perder o envolvimento que tinham com a música, caso viessem a trabalhar com ela, quando, por exemplo, disseram: “Gosto de ver a música como algo pessoal e relaxante. Não tenho vontade de transformá-la em profissão, pois não teria o escape que encontro na música” e “Prefiro usá-la para me ‘deslocar do mundo’ [...]. Profissionalmente, pretendo ser médica [...] no ‘tratamento’ colocarei música, pois, na minha opinião, ela teria a capacidade de amenizar a dor e o sofrimento que as crianças sentem. Talvez, estará aí a parte profissional da música em mim”.

Os que tinham expectativas profissionais futuras na área musical relataram que pretendiam atuar como: “cantor”, “instrumentista”, “produtor”, “DJ”, “compositor”, entre outros. Alguns desses, que tinham interesse na música, deixaram evidências de ser essa vontade um pouco irreal ou um “sonho” quando falaram: “Na verdade, tenho vontade de aprender a tocar piano e violino. Antigamente tinha um desejo de cantar e tocar profissionalmente; mas [...] foi desaparecendo o de cantar pouco a pouco”; “Ser cantora não passa de mais uma das minhas utopias” e “Sendo pianista (meu sonho) #louca por piano³⁸”.

Para efetuar a análise, parti de uma categoria mais ampla que é a “força semiótica da música” e suas implicações na relação “humano-música” (DENORA, 2000). Essa escolha se deu pelas demonstrações dadas pelos jovens do EM do IFMA-CMC nas quais o “poder” da música é nitido, fácil de observar na forma que eles valorizavam e falavam da música, tanto nos grupos focais, como nas questões abertas do questionário. Assim como em outros estudos (ARROYO, 2010, 2013; PELAEZ, 2005; BENNET, 2000, STALHAMMAR, 2004; SEREM, 2011) também se pode perceber que a música é algo importante, significativo e faz muito sentido para os jovens. De certa forma, tudo parte da relação forte que esses jovens têm com a música, convergindo em aspectos relacionados ao corpo, à preferência, à escuta, à socialização, à aprendizagem, entre outros, que serão discutidos no final implicando na questão da aprendizagem musical no contexto escolar e fora dele.

³⁸ Mantive a forma de escrita do jovem, o sinal # antes das palavras da ênfase e tem significado e funções específicas em determinadas redes sociais, por exemplo, no Twitter são chamadas de *Tag (etiqueta)* servindo como *links* para acesso a assuntos em destaque.

A música aqui abordada é a comumente denominada por “música popular” (ARROYO, 2013; GROSSI, 2007; GREEN, 2008). Partindo desta perspectiva, visando facilitar a análise dos dados e melhor organizá-la, em sintonia com o objetivo desse capítulo, que é analisar os dados coletados à luz da literatura, utilizei três eixos temáticos interdependentes e complementares entre si, são eles: a) O poder da música; b) Escuta musical e c) Aprendizagens de música.

5.1- O poder da música.

Considero a música como um contribuinte, uma coisa que vai lá e encaixa pra formar o que eu sou, o que eu acredito.
(Luís- GF-1).

A música, segundo DeNora (2000, 1999), é um meio capaz de organizar a agência social e causar mudanças em aspectos relacionados à auto-regulação e auto-modulação humanas. Rice (2001) também investigando o envolvimento da música com a regulação de sociedades (especificamente a música búlgara), em pesquisa sobre o significado musical para as pessoas, o analisa a partir de três perspectivas: a natureza da música e sua importância para a vida humana, os múltiplos significados criados para a música e a utilização ideológica da música por estados e instituições.

Ao responder a questão “por que a música pode ter tantos significados ao mesmo tempo?” o autor fala de, pelo menos, cinco respostas. Em primeiro lugar a música é constituída por vários elementos que ocorrem simultaneamente (melodia, harmonia, ritmo, intensidade, timbre). Cada um deles pode ser associado a um significado diferente. Em segundo lugar, o sentido musical pode surgir a partir de processos diferentes, que contribuem para o significado associado à música. Por exemplo, o sentido pode ser manifestado por um processo de identificação, de associação, de contraste, entre outros. Em terceiro, com a passagem do tempo é possível que cada nova execução da música permita novos significados atribuídos a ela, seja em relação com a execução anterior ou associados a novos eventos que ocorram. Em quarto lugar, o significado atribuído pode se modificar com o passar do tempo, possibilitando o surgimento de novos significados. Finalizando, em quinto, a música é executada por diferentes intérpretes e em contextos também diferenciados, o que propicia que ela adquira novos significados.

Desta forma, Rice (2001), ao destacar o grande número de significados que a música pode comportar, diz que: “parte desse poder da música reside na sua capacidade de absorver e refratar significados múltiplos, por vezes, simultaneamente, por vezes, em série”³⁹ (RICE, 2001, p.34).

Seguindo o mesmo percurso, Saarikallio (2007, p.6), em estudo exploratório sobre o significado da música a partir da perspectiva do desenvolvimento psicossocial dos adolescentes e a regulação do humor, apresentou como resultado uma categorização teórica das quatro áreas em que a música suporta o desenvolvimento psicossocial do adolescente, são elas: identidades, agência, relações interpessoais e emoções. Outros autores corroboram como a proposição de que há valorização e, muitas vezes, o uso diário de música pelos jovens (ARROYO, 2011, 2013; CAMPBELL, CONNELL e BEEGLE, 2007; POPOLIN, 2012; SEBBEN e SUBTIL, 2010; STALHAMMAR, 2004). Essas interações frequentes com a música foram levantadas nos dados desta pesquisa:

Saulo (GF- 2): Em relação à música, ela tá praticamente o tempo todo na minha vida. Para onde eu vou estou com fone de ouvido.

Leila (GF-1): minha relação com a música ela vem desde os três anos de idade, porque como eu sou evangélica, desde pequena eu canto na igreja, aí desde os três anos microfone faz parte da minha vida.

A relação com a música, mostrada como intensa e diária, possui também uma dimensão cultural. Sobre a música, os autores afirmam:

A música, [...] constitui-se não apenas como objeto de consumo, mas promotora de formas de ser e ver o mundo. Suas práticas e fruição ultrapassam o sentido subjetivo de contemplação, e configuram-se enquanto ações e criações objetivas e concretas (Sebben e Subtil, 2010, P. 49).

Na colocação da Leila, destaco a referência à religião, neste exemplo à evangélica. Em outros momentos esse fato apareceu, também, com outras religiões (católica) associando a pertença a essas crenças e comunidades religiosas como um aspecto facilitador de acesso a práticas musicais variadas (escuta, tocar instrumentos, cantar, etc.). Arroyo (2013), ao tratar da diversidade das músicas vivenciadas pelos

³⁹ Part of the power of music surely lies in its capacity to absorb and refract multiple meanings, sometimes simultaneously, sometimes serially. [Tradução minha].

jovens, aborda este contexto religioso e diz ser a música uma porta de “conversão” significativa. O envolvimento com a música, desde tenra idade, é descrito com frequência pelos jovens e está imbricado com questões culturais e subjetivas. A subjetividade é aqui compreendida na concepção de Maheirie (2002), que a vê como “uma dimensão do sujeito, assim como a objetividade que, relacionada dialeticamente no contexto social, produz o sujeito” (Maheirir, 2002, p. 37). No mesmo viés, Guiraud (2008) também diz que:

A subjetividade é construída, ou seja, ela não está na origem nem reside na própria essência da natureza humana, [...] ela se relaciona aos padrões identitários e normativos que se constituem em cada época. Esses padrões identitários estão ativamente presentes não só nas macro-relações, mas também circulam nas microrelações entre os sujeitos (GUIRAUD, 2008, p.1).

Desta maneira, nesta dissertação, o uso do termo subjetividade implica esse conceito de processo que se constrói na vivência social. A música também está presente e atuante no processo de construção de subjetividades. A importância da relação humano-música é trazida por Cunha (2007) que, com referência em autores como Langer e Vygotsky, afirma:

A música socialmente vivenciada pode promover alterações fisiológicas e psíquicas nas pessoas. Essas alterações acarretam em dinâmicas cognitivas e emocionais que podem resultar numa nova visão de si mesmo e do ambiente ao redor, modificando pessoas individuais e coletivas. Por essa via de entendimento, a audição, a fruição musical, seja ela individual ou compartilhada, se torna um ato social com implicações que ultrapassam a autoexpressão ou o contágio das emoções (CUNHA, 2007, p.6).

Vejamos mais algumas interações dos jovens com a música:

Lia (GF- 2): [...] fico com o fone de ouvido direto, direto, direto, não importa se estou na aula, até tomando banho eu boto o celular no banheiro.

Ilka (Q- 4.7): Muitos momentos da minha vida são marcados por músicas.

Raul (GF-1): minha relação com a música é mais ligada com a questão cultural, no caso como eu pratico capoeira há dez anos, então a relação da música que eu tenho na minha vida é como esporte, como cultura mesmo.

Leila (GF-1): Eu tenho uma mania, eu sempre associo músicas às pessoas e pessoas às músicas [...] a música que eu tava ouvindo mais naquele momento... Então, sempre quando eu escuto eu lembro.

Outro sentido que os jovens pesquisados atribuíram à música foi a sua capacidade de preencher momentos vazios ou difíceis. Manifestaram que, muitas vezes, a música fala o que eles gostariam de falar, mas não conseguem. A música “fornece” para esses jovens, segundo a perspectiva de DeNora (1999), uma maneira de transferir os seus meios de expressão a partir do reino físico 'real' para o 'imaginado', o virtual e eles vão buscar nela, algo que precisam em determinados momentos. A autora argumenta sobre os efeitos da música em relação à autorregulação e automodulação e aponta o papel que ela exerce sendo um meio para criar, aumentar, sustentar e mudar, um dispositivo subjetivo, cognitivo e/ou corporal. Em conformidade com tal entendimento, para os jovens a música serve para conversar, ela fala por eles, é alguém, um amigo que faz pensar. Portanto, para eles, música representa sentimentos, gera sentimentos e é o próprio sentimento.

Luís (GF-1): O contrabaixo na minha casa ele é quase como se fosse um amigo que eu pego, ponho dentro da capa dele. Aí quando eu quero conversar com ele, aí eu vou lá e tiro ele pra ele conversar comigo. [...] eu tô conversando com alguém ali. Por vezes, eu chego muito deprimido, cansado em casa, aí eu pego ele e parece que eu tô transferindo alguma coisa de mim pra fora, através dele.

Lia (GF-2): Mas música em si, eu acho que não sei o que eu faria se não tivesse alguma coisa pra ficar martelando [...]. Parece que, às vezes, a música, ela simplesmente fala pela gente, por mais que a gente não consiga falar, ela consegue fazer isso. [...] Poxa, parece que ela tá falando comigo, eu tô sofrendo desse jeito. (risos)

Raul (GF-1): Geralmente, a música, ela faz uma função de uma companhia, às vezes, tu tá só, então tu coloca música e é como se tu tivesse com alguém, ao teu lado.

Célia (GF-1): é como se tivesse alguém falando com você, é o seu momento de pensar.

Carla (GF-1): [...] muitas vezes a gente tá triste, ou então feliz, e a gente acaba escutando uma música que tá naquela linha. É como se fosse uma companhia ou às vezes ela até fala alguma coisa pra gente, ela transmite o que a gente tá passando.

Arthur (GF-2): [...] ela fala por você, então, ela pode, às vezes... Como eu digo?... Ser como se fosse teu amigo, uma amiga.

Alguns dos aspectos relacionados aos papéis da música trazidos pelos jovens podem ser associados com as funções sociais da música referidas por Hargreaves (1999). O autor, utilizando como referencial o trabalho do antropólogo Merriam, coloca que a música é, talvez, uma das atividades culturais humanas com maior poder de

alcançar, modelar, influenciar e eventualmente, controlar o comportamento humano. A investigação psicológica tem desvelado muitos desses aspectos. Hargreaves (1999) declara serem de seu interesse as funções psicológicas da música: “que poderão genericamente ser reduzidas em três domínios principais, nomeadamente as funções cognitivas, emocionais e sociais” (HARGREAVES, 1999, p. 5). Segundo o autor, a música assume papel importante na formação e expressão da identidade, tendo três funções principais na educação dos indivíduos: a organização da identidade, a organização das relações interpessoais e a regulação do humor no dia-a-dia (HARGREAVES, 1999, p.5).

5.1.1- Subjetividades e música.

Uma característica da música bastante mencionada pelos jovens foi a de evocar mudanças de humor (emoções e momentos já vividos). Algumas dinâmicas similares, relativas ao papel da música referente às relações interpessoais, escolha de parceiros e relacionamentos afetivos foram também trazidas por Ilari (2006). Segundo a autora: “Embora a música não tenha tido um efeito direto sobre a atração interpessoal e a escolha de parceiros, ela aparentou ter alguns efeitos indiretos nas relações interpessoais. Alguns estereótipos de personalidade associados aos gêneros musicais foram encontrados, sugerindo que o gosto musical pode influenciar na escolha de parceiros” (p.191). Os jovens aparentaram compreender que a música carrega consigo toda uma biografia ou linha do tempo de suas vidas, possibilitando reviver, relembrar bons momentos, fatos, situações e pessoas como destacado em algumas falas:

Lia (GF-2): a gente associa uma música a uma pessoa, se a gente não tem mais relação nenhuma com essa pessoa [...] não tem mais relação com a música. [...] A gente ouve a música e diz “que droga, isso me persegue” (risos).

Carla (GF-1): [...] muitas vezes, a gente tá triste, preocupado com uma coisa aí pega, vai escutar uma música mais triste ainda e parece que ela ajuda. Parece que ela fala com a gente. Acaba que você lembra outras coisas ou então, o passado, sei lá, eu gostava muito de ouvir tal música com a minha vó [...]. Minha vó morreu, eu vou escutar de novo essa música, eu vou me lembrar de bons momentos que eu tive com a minha vó no passado.

Arthur (GF-2): Tu tá com raiva da pessoa, tu não ouve mais a música [...] porque vai lembrar a pessoa. Na verdade é da pessoa, mas tu fica com raiva da música também. Por mais que a música não tenha nada a ver com o que tá

acontecendo a gente arranja um jeito de encaixar a música na realidade: ah, isso cabe certinho de tal forma...

Marco (GF-1): No meu caso assim, tem relação [...] mais o gênero. Porque o gênero de música, por exemplo, se eu escutar reggae, aí eu vou lembrar uma pessoa que gosta de reggae. Por exemplo, se eu tiver escutando uma música de Bob Marley aí eu vou lá, e lembro Sônia. Se eu ficar escutando, por exemplo, rap, aí eu vou me lembrar de Felipe.

Ilka (GF-2): a música tem esse poder de guardar lembranças, memórias. Na verdade, a gente associa alguma coisa boa ou alguma coisa ruim a alguma música que você tava ouvindo no momento ou que alguém falou pra te ouvir.

Raul (GF-1): [...] lembranças a gente pode remeter, muito às músicas infantis que a gente escutava, quando era menor, porque se hoje a gente escuta, [...] acaba mexendo com a gente, a gente volta ao tempo, faz as dinâmicas que eram feitas com as músicas antigamente. Então acho que são partes assim da nossa história que ficam marcadas. Então, não tem como tirar.

Saulo (GF-2): [...] lembranças principalmente, quando eu lembro que passava muito tempo na frente da televisão assistindo desenho. Ainda me lembro do “Dragon ball” ou “ Os cavaleiros do zodíaco” toda vez que eu me lembro da música de cavaleiros do zodíaco eu me lembro da minha infância todinha [Canta um trecho]. Dá um *flash back* todinho, da minha infância, momentos de alegria.

Essas imbricações de música e memória também foram destacadas nas respostas à questão **4.7** do questionário. Ao falarem sobre “alguma situação marcante” relacionada à música em suas vidas, os jovens trouxeram situações que remetiam à infância, a relacionamentos e a apreciação musical em si, em momentos individuais ou coletivos, como em shows de bandas e/ou artistas preferidos.

Ana (Q- 4.7): A minha infância. Momento em que se inicia a construção do meu acervo musical. Cheio de boas influências: Raul, Renato, Cazuza, Elis, Chico Buarque, Los Hermanos, etc.

Susy (Q- 4.7): Sempre que escuto uma música e ela parece traduzir meus sentimentos, ou momentos, sejam eles felizes ou tristes.

Miriam (Q- 4.7): Quando encontrei em uma música o que nunca antes tinha visto ou lido, apenas sentido.

José (Q- 4.7): As músicas dos desenhos da minha infância o que ainda marcou um relacionamento recente.

Lia (Q- 4.7): Momentos com meus amigos que ficaram marcados por certas músicas.

Felipe (Q- 4.7): Quando me apaixonei pela primeira vez.

Clovis (Q- 4.7): Tentar fazer música

Mila (Q- 4.7): Muitas, como um exemplo simples; a entrada no IFMA.

Jorge (Q- 4.7): um momento o qual associo a uma música é quando conheci minha irmã-“Sweet child o’mine”.

Cora (Q- 4.7): Quando fui as lágrimas ouvindo “Can’t help falling in love with you” de Andrea Bocelli.

Assim, como colocado pelos participantes desta pesquisa, a música marca suas vidas em diferentes aspectos e maneiras, trazendo à tona experiências do passado, emoções e revelando sensibilidades. Na fala da Mila há um fato recente trazido, a entrada no IFMA após ser aprovada em seleção. Ela tem uma música que marcou e está associada a essa situação de êxito ou conquista pessoal. Segundo DeNora (1999), a música pode servir como um recipiente para a estrutura temporal de circunstâncias passadas. Desta forma, é possível se perceber que a música pode contribuir, também, para a construção do presente e futuro desses jovens.

5.1.1.1- Música, diversão e humor.

Os jovens do IFMA-CMC parecem perceber o caráter lúdico da música, a sua capacidade de divertir e também de mudar o “humor” nos ambientes e nas pessoas. As interações musicais estão também associadas à diversão, alegria, festa, a estar com quem se gosta e ao lazer. O poder da música de criar “cenas” e “climas”, transformando situações também é mencionado. Eles valorizam essa “força” da música e falam dela de maneira dinâmica e enfática.

Carla (GF-1): [...] se a gente tá escutando música, numa festa a gente tá escutando, a gente tá se divertindo, tá com quem a gente gosta, a gente tá ouvindo o que gosta, vai dançar e tudo mais é divertido.

Marx (GF-2): você vai pra uma festa infantil e tá tocando aquelas músicas [...] -isso já passou da minha época- passam cinco minutos, tu percebe que tu mesmo tá cantando a musiquinha.

Arthur (GF-2): Nem que bote “Xuxa e os baixinhos 3” (risos), tem que ter uma música e você já fica assim batendo o pé.

Lia (GF-2): [...] diversão, parece que hoje em dia a gente não vai a um lugar que não tenha música. [...] parece que a gente já não consegue ter essa noção de diversão sem ter alguma música, seja pela adrenalina [...] a música ela ajuda, como eu falei, na questão de instigar, a música parece que muda totalmente o sentido das coisas. Quantas vezes um filme de suspense só porque tem..., - não tá acontecendo nada no filme- mas tem uma música que te deixa: - meu Deus do céu-, - eu vou morrer aqui no sofá-. Ou então um

filme de romance que a cena nem é tão assim..., mas tem uma música tão bonita tocando de fundo que tu te acaba de chorar, assistindo.

Com relação às mudanças no humor ou no “estado de espírito” que a música propicia, os jovens parecem compreender e relatam fazer uso dessas práticas no seu cotidiano. É indispensável destacar que, apesar de muitas vezes parecer que eles não têm “controle” sobre essas sensações causadas pela música, em outras vezes, transparece que conhecem a música certa para o momento certo. Ou seja, eles parecem saber exatamente do que precisam em cada momento ou situação e usufruem dos efeitos ali esperados. Nesta linha, DeNora (2000) observa que, quase todas as pessoas a quem ela entrevistou em sua pesquisa, não obstante níveis de formação musical exibiram consciência considerável sobre a música que seria 'necessária' para ouvir em diferentes situações e momentos. Vejamos mais dois exemplos:

Arthur (GF- 2): [...] comigo é um pouco diferente, se eu tô triste eu boto algo mais triste ainda pra acabar de vez (risos) [...] ouço música de acordo com o meu sentimento, meu humor. Se eu tiver feliz, geralmente eu boto forró ou sertaneja, músicas mais alegres. Se eu tiver mais ou menos eu boto MPB, mais clássico, mais rock nacional. Se eu tiver triste eu coloco Capital Inicial, Los Hermanos.

Lia (GF-2): [...] ouço música de acordo com o meu humor, então se eu tô triste - A não ser Los Hermanos que pra mim todo momento é momento- [...] se tô feliz eu boto uma música bem agitada mesmo, porque eu começo logo até a dançar no meio da sala. [...] quando eu quero esquecer as coisas eu boto um rock mesmo, que é só aquela bateria, só vai ficar batendo na minha cabeça, pra não me lembrar de nada.

Percebo que eles identificam a música como tendo poder de interferir em determinadas ações e situações, muitas vezes, como um meio “facilitador” ou como algo positivo para as situações vivenciadas. No entanto, a ação da mesma está, de certa maneira, condicionada ao “humor” ou momento do sujeito que, desta forma, possui um papel nada passivo neste contexto. Desta maneira, a música e o jovem parecem construir conjuntamente essas regulações e modulações.

5.1.1.2- Sociabilidades e música.

O moderno estilo de vida está relacionado a uma grande variedade de formas de socialização. O conceito de sociabilidade aqui adotado é o de Gonçalves (2007), segundo o qual “a sociabilidade é tida como um território em que se lida com as interações, ou seja, como, na vida cotidiana, as pessoas se relacionam em seus grupos sociais” (GONÇALVES, 2007, p.22).

Neste sentido, uma das características encontradas nas interações dos jovens do EM do IFMA –CMC com a música é a reunião em grupos, para cantar, tocar, ouvir ou simplesmente falar de música, dentro ou fora do contexto escolar. Stalhamar (2004) diz que a música possui um potencial agregador, as práticas musicais dos jovens, geralmente vivenciadas nos espaços individual, interno e imaginário, apresentam formas diferentes de desenvolverem afinidades, aceitação e participação com os outros, possibilitando, também, isolamentos. Tal questão foi trazida pelos participantes da pesquisa, que perceberam que a música pode aproximar e/ou afastar convivências ou simplesmente possibilitar a introspecção.

Settom (2009) também pensa a música como elemento de uma cultura, capaz de agregar, mas, também, de isolar os indivíduos dos outros, uma vez que constrói subjetividades:

Dizendo de outra forma, como fenômeno social, a música tem a capacidade de articular o indivíduo a um grupo de referência mais imediato; porém, também cumpre outra função: serve como instrumento de diálogo interno, diálogo formador de subjetividades. Na objetivação das letras, ritmos e sons, a mensagem musical pode oferecer material reflexivo para os jovens falarem de si para si mesmos (SETTON, 2009, p. 17).

Levando em conta estes aspectos, os jovens trouxeram, também, a questão de determinados preconceitos a estilos musicais, como o funk, o forró e ou às pessoas que gostam dos mencionados gêneros. Esta é temática também abordada por autores como (DAYRELL, 2002; LIMA, 2002; PEREIRA, 2010) que, de certa maneira, mostram possibilidades de identificação e resistência social, associadas com certos gêneros musicais e determinadas classes ou comunidades. Algumas colocações trouxeram esse vínculo da música com as amizades, interações e tolerância:

Raul (GF-1): [...] você pode ter contato com outras pessoas, mas por conta de alguns gostos musicais as pessoas acabam mesmo que se excluindo e acabam não tendo até a relação que poderiam ter caso não tivessem o preconceito a tal estilo de música, [...] No começo, no caso, no primeiro ano eu era visto como meio o patinho feio da turma. Por quê? Eu moro em uma parte periférica da cidade então os gostos musicais da minha região não são assim [...], são aqueles funks, aqueles forrós, então, eu tinha esse estilo de vida até então. [...] comecei a escutar outras coisas, e como ela (Leila) falou, a gente se permitiu a ter, criar um vínculo de amizade. E a música também nos proporcionou isso, então eu consegui escutar música que ela gosta, estou feliz, eu tô bem, entendeu? Não tenho que ter aquela inimizade por conta daquela música que ela não gosta.

Saulo (GF-2): [...] vamos supor aqui, você é fã de forró, você vai começar a conviver com pessoas que também são fãs de forró [...] ao mesmo tempo você vai se distanciar de outros grupos. [...] mas eu concordo que a música ajuda a formar, ou a formação de grupos.

Lia (GF-2): [...] música faz com que a gente interaja com novos grupos, acho que não só com isso, mas acho que interação com qualquer pessoa. Às vezes, quando a gente tá conhecendo alguém uma das primeiras perguntas que a gente faz é: “que banda você gosta?” ou “Que tipo de música você ouve?” [...] acaba aproximando trazendo essa interação com relação à música. Não só num grupo [...] convívio mesmo.

Arthur (GF-2): [...] tem um ponto negativo nisso também. Ela pode aproximar só que às vezes ela pode afastar. [...] uma pessoa, tu conheceu ela agora [...] tu adora MPB, pergunta pra pessoa o que ela gosta de fazer ela diz: “eu gosto de MC cato”. Você já fica com um pé atrás. [...] não devia ser um problema, porque é gosto musical.

O gosto musical foi mencionado como fator capaz de afastar ou atrair pessoas dentro de determinados contextos. Destarte, ele exclui, traz preconceitos, mas também constrói vínculos de amizade. As diferenças existem e aparentam ser toleradas, em alguns casos, comportam o respeito aos gostos de cada um. Desta forma, são criadas situações em torno das práticas musicais, feitas em grupo, por exemplo, quando se tem interesse em ser amigo de uma determinada pessoa. Na colocação do Raul fica, também, evidente a associação do gosto musical à questão social, sendo sugerido que em locais periféricos da cidade a música de “massa” ou de qualidade duvidosa seria o gosto predominante e contrastante ao gosto de outros contextos sociais.

Foi trazido, novamente, pelos jovens, o aspecto da criação de “estereótipos” relacionados a determinados gêneros musicais como o rap, o punk, o funk, entre outros,

corroborando com os resultados de alguns trabalhos que abordaram culturas juvenis, nos quais, os referidos gêneros são comumente apontados como marginalizados (ARROYO, 2013; DAYRELL, 2003, 2002; PEREIRA, 2010; SILVA, 2006; LIMA, 2002). Os jovens, ao que parece, veem este fato como um preconceito, mas reconhecem que muitas pessoas acreditam e reforçam essas construções nas suas atitudes.

Luís (GF-1): infelizmente hoje em relação a grupos, assim que escutam, tem alguns estereótipos, alguns preconceitos, como por exemplo, pra você ser roqueiro você tem que ser branco, ter o cabelo comprido, pra ser regueiro tem que usar “dread”. Eu, por exemplo, escuto rock, muito rock, muito reggae, muito rap, mas eu não levanto bandeira de “sou roqueiro”, “sou regueiro” eu sou o conjunto de tudo aí, sou eu, no final das contas. [...] é interessante é bacana se reunir com um pessoal pra vocês conversarem, tocar um determinado estilo de música também e tal. Mas, a questão assim de você participar mesmo com a galera e não de você se isolar naquele grupo. Não é porque você gosta muito de rock que você não vai ouvir sertanejo, você não vai ouvir pagode, sei lá.

Lia (GF-2): [...] se a gente for perceber dificilmente a gente se relaciona com pessoas que são assim [...] parece que a gente se relaciona com pessoas que têm o gosto parecido com o nosso. A não ser quando[...] a gente tá numa roda de amigos e eu tenho um amigo que ele é eclético, gosta de tudo e ele tem um amigo que gosta de funk e ele acaba apresentando a gente. Eu gosto de uma música, um gosto por um tipo de música e ele de outro. Mas, geralmente, a gente acaba convivendo, na maioria das vezes, com pessoas que tem um gosto pelo menos um mínimo parecido com o nosso, não exatamente igual, mas pelo menos parecido.

Saulo (GF-2): [...] a gente tá conversando com uma pessoa aí, por exemplo, a pessoa, puxa o assunto: “ah, que música que tu gostas?” aí tu diz qualquer uma e a pessoa [...] eu gosto de “Restart”, gosto de “Fiuk”, aí isso, principalmente entre a gente, adolescentes, distancia bastante também.

Marx (GF-2): Talvez isso esteja relacionado com o fato de a música ser um formador cultural, caso a pessoa fale [...] eu gosto de funk [...] deve ser aquele cara que ouve música alto, usa aquela roupa de doido, não sei o que mais. Ah, só andam de preto, as mulheres pintam as unhas.

Na fala do Luís há o reconhecimento de que algumas pessoas fazem a associação de comportamentos e de características étnicas e/ou estéticas (ser branco, usar cabelos compridos, usar *dreads* no cabelo) com determinados gêneros musicais. Ele diz não concordar com essa postura e destaca que ouve muito rock (gênero que ocupa 23% da preferência dos jovens), e outros gêneros (reggae, rap), mas não concorda com o isolamento em tais grupos e com a proibição de ouvir outras coisas. A diversidade parece ser uma característica das interações destes jovens com a música.

A música é via de relacionamentos, cria laços de convivência e possibilita escolhas nas práticas juvenis. Os jovens fazem música, conversam sobre música e trocam música com os outros. Setton (2009) diz:

O estilo ou o gênero musical é elemento revelador nas práticas juvenis, porque manifesta nos gostos as possíveis afinidades de grupo, as redes de sociabilidade e, sobretudo, fontes e referências identitárias (SETTOM, 2009, p 20).

5.1.1.3- Concentração com música.

Outro aspecto trazido nos dados foi o uso da música como um meio de ajudar a realização de determinadas tarefas ou ações, como por exemplo, estudar. Segundo as colocações, fica evidente que a música pode “distrair”, mas, por outro lado, ela pode “inspirar”.

Leila (GF-1): Ontem, eu estava fazendo uma redação pra treinar pro ENEM, aí eu botei a música pra escutar, pra eu poder, não sei... Pra distrair assim um pouquinho. Trazer inspiração.

Raul (GF-1): [...] me chamam de anormal por conta que [...] para estudar eu preciso estar com música, me ajuda até na hora de lembrar..., estudando pra alguma prova [...], é aí eu vou fazer a prova aí eu me lembro da música que tava tocando no momento em que eu tava lendo ou que eu tava estudando. Então, me ajuda. [...] Muitas pessoas falam: -ah, eu vou estudar, eu vou pra um lugar silencioso-. Eu tenho que tá com algum barulho, algum fone no ouvido, porque senão eu não consigo me concentrar. Tem que ter alguma coisa no meu ouvido senão eu não consigo. O silêncio, pra mim, às vezes, perturba, tanto é que às vezes eu tô com dor de cabeça, com silêncio, faz doer mais a cabeça ainda. É isso aí.

Mila (GF-2) Pra mim chega até a ser uma técnica de aprendizagem. Quando eu estou ouvindo música e aprendendo alguma coisa [...], vou fazer a prova eu não lembro do que eu estudei, mas se eu lembrar da música eu acabo lembrando do que tava estudando.

Lia (GF-2): Na verdade eu só consigo estudar se tiver ouvindo música. [...] minha mãe costuma me perguntar isso, - Como é que tu tá estudando com o fone no ouvido?- E eu acho que é uma coisa que trabalha a questão de concentração. [...] a melodia, às vezes, você não presta atenção na letra da música. [...] Você tá prestando atenção na batida ou em qualquer coisa assim. E eu acho que é isso que ajuda. [...] Como se aquilo que a gente tá lendo, tá estudando fizesse parte daquela batida. Pelo menos pra mim é assim [...]. Então fica bem mais fácil. Quantos cursinhos a gente não vê criando letra de música para que a gente decore?

É perceptível que os jovens criam seus próprios sentidos e sabem escolher a música ou o tipo de música que cabe em determinadas situações. Na fala de Leila ela se

refere ao ENEM, exame que desperta interesses e é valorizado pelos estudantes que buscam se sair bem nessa avaliação. A importância desta prova é dita por Neubauer (2011) em pesquisa sobre o EM no Brasil:

No caso do ensino médio, o exame de maior impacto é o Enem. De fato, as entrevistas revelaram grande preocupação das escolas em preparar os alunos para responderem bem a essa prova, de modo a ganhar acesso ao ensino superior, alcançar as metas da escola e ter um bom desempenho no ranking das escolas divulgado a partir dos resultados do Enem (NEUBAUER, 2011, p.25).

Para Leila, mesmo na referida situação, a música é utilizada como passível de ajudar. Raul e Mila também utilizavam a escuta de música ao estudarem para provas buscando bom desempenho nas mesmas. Foi recorrente a questão do ritmo como fator importante nessa escolha de música para auxiliar na concentração. A fala da Lia traz outro ponto, que apareceu mais vezes, relacionando à música como facilitadora de memorização de conteúdos. Ela nominou esse aspecto de “decorar”.

Saulo (GF-2): [...] eu tava estudando com uma música que eu gostava aí, eu começava a ler o texto assim no ritmo da música, aí na hora da prova assim eu -“velho, como se faz isso aqui?”- eu não me lembrava [...] aí do nada a música veio na minha cabeça, aí eu fui me lembrando da parte certinha assim, tudo o que eu tinha lido no ritmo.

Leila (GF-1): [...] quero falar uma coisa que a Célia falou sobre estudar, eu acredito que se as matérias do colégio fossem ensinadas com música a gente aprenderia bem mais fácil.

Célia (GF-1): É verdade, professores, às vezes, de cursinho. [...] a gente foi fazer uma prova [...] ele ensinou uma música pra gente. A gente foi pra prova sabendo a música. Aí chegou na hora, a música tinha a fórmula. [...] tinha sinais. Aí na hora da prova [...] eu fui fazendo os sinais, uma coisa assim, (fez sinais) por causa dos sinais, por causa da música que remetiam ao assunto.

Leila (GF-1): eles cantam uma musiquinha da tabela periódica.

Para outros jovens, a associação de música com leitura e estudo não funciona. Eles afirmaram que não conseguiam fazer duas atividades ao mesmo tempo. Para outros, pode funcionar dependendo do momento (fala da Célia).

Marco (GF-1): Mas a questão de estudar, eu vou discordar do meu amigo Raul aqui, porque eu não consigo, eu, não consigo... eu já tentei ouvir música e tentar estudar, só que, se tem uma coisa que eu não consigo fazer é fazer duas coisas ao mesmo tempo.

Ilka (GF-2): tem muita gente que fala que consegue ler ou estudar, assimilar as duas coisas eu não consigo. [...] já tentei realmente ler ouvindo música, aí eu lia, lia, lia, e eu acabava esquecendo, porque eu estava ouvindo música. - nossa tô ouvindo música, estudar ouvindo música, como assim?-

Célia (GF-1): [...], depende da ocasião, se eu tiver fazendo muito concentrada se eu botar música eu vou começar a cantar a música, eu vou me distrair e vou perder o foco. Mas, às vezes, você também precisa ouvir uma musiquinha pra voltar a concentrar, depende.

A música também é relacionada, por eles, à questão da “inspiração”, de trazer ou conduzir as ideias. Por exemplo, a associação de um gênero musical específico com determinadas tarefas, como usar o computador. Desta maneira, a música facilita as ações deles.

Luís (GF-1): No nosso curso eles primam muito pela criatividade, você ter a capacidade de produzir ideias e tal. Se eu tô num programa de computador para desenhar e aí eu tô vendo a tela em branco e nada. Basta eu por uma música eletrônica que dá um estalo nas minhas idéias assim [faz o gesto de estalar dedos], Começa a vim tudo, aí começa tudo a funcionar melhor. Também eu só escuto música eletrônica pra isso. Em outras horas, assim, eu critico muito porque hoje em dia a música eletrônica quase não tem letra é só. [faz ruído com os lábios].

Célia (GF-1): Realmente, a gente vai fazer um trabalho aí o professor fala assim: - Ó pode mexer no computador que eu vou sair-. Não tem uma pessoa que não bote fone de ouvido [...]. Bota no computador pra fazer o trabalho, porque sem música eu acho que a pessoa às vezes não consegue, entendeu?

5. 1.1.4- Corporalidades e relações de gênero.

Os jovens, muitas vezes, associam a música ao movimento, à dança. A questão corporal é importante nesta interação e aparece em vários pontos nos dados coletados. Vejamos algumas colocações que focalizam aspectos corporais produzidos pela música, interferindo na concentração e mudança de humor. O corpo como um ente relacionado diretamente à música:

Maria (Q- 2.1): Porque para mim as músicas mais legais são aquelas que mesmo sendo bobas me fazem dançar, ou seja, me deixam alegre e me trazem inspiração.

Raul (Q- 2.1): O ritmo muita das vezes mexe com o corpo. [...] às vezes, eu nem percebo a letra, às vezes é só o ritmo.

Arthur (GF-2): [...] ajuda a concentrar também. No interclasse [torneio de futebol de salão da escola], quando eu vou jogar eu faço dois tipos de coisa. Ou boto música muito alegre pra criar motivação ou boto uma música [...] que me traz má lembrança pra eu ficar com raiva (risos). [...] eu botava musica que me deixasse com raiva, botava até brega, pra lembrar coisas negativas. Quando eu entrava, eu entrava com sangue nos olhos (risos).

Célia (GF-1): [...] eu sabia tocar lira. Eu fui num desfile, toquei tarol, toquei bumbo e toquei lira. Lira era muito complicado porque, você não tinha que só fazer assim [faz gesto], a gente tinha que tá na forma, olhando reto e tinha que bater pé. [...] não podia perder o ritmo. [...] algumas vezes eu levava a lira pra casa toda feliz. Tinha o cinto, a ombreira aí eu ficava toda feliz. Eu ficava na frente do espelho, eu gostava muito da lira.

A música, para eles, está associada à questão da vitalidade, de motivação e de gerar estados físicos desejados. Ela é tida como um “tônico”, algo que motiva e fornece ânimo e força corporais. O ritmo é um fator destacado e no quesito de inspiração ou de alegria, a música pode até ser reconhecidamente “boba”. Para Célia, ter tocado lira, bumbo e ter aprendido coreografias sincronizadas com o tocar foi motivo de felicidade. Ela destacou a relação afetiva com o instrumento, o fato de poder levá-lo para casa e de poder se ver como instrumentista. A aparente dificuldade de coordenação na atividade complexa, “complicada”, parece ser superada pela felicidade. O aspecto de a música facilitar a coordenação de movimentos é trazido por DeNora (2000), em etnografia sobre a música em aulas de aeróbica. A autora ainda diz que a música pode contribuir, por exemplo, para a alteração da pressão arterial e do batimento cardíaco.

Carla (GF-1): eu gosto bastante de fazer coisas escutando música, parece que me anima mais. Porque quando a gente escuta uma música, às vezes, dá vontade de dançar, tanto é que a gente se diverte e é bom.

Leila (GF-1): Eu acho que lavar louça escutando música é melhor. [...] Como eu me mudei a pouco tempo e aí a casa tinha passado por uma reforma e o meu pedreiro querido do coração ele passou o rejunte na parede da cozinha e esqueceu só de limpar. E o rejunte era preto, e aí papai disse assim: -vai lá lavar- (risos). Aí eu coloquei uma música assim muito... Tipo a letra da música é “todo mundo pulando, pulando” (risos) e assim eu ia... Aí ele chegou lá em casa: - menina que doidice é essa?- A casa toda forrada e eu lá na cozinha, mas, lá na frente dava pra ouvir. E o pior é que a música tocava, eu botava minha voz em cima. O tom do cara é muito grave, então ficava uma doidice... E eu lá pirando. Depois ele lá: -tem que varrer a casa-, e eu ia. E aí eu vou varrendo, vou varrendo (risos) [...] sempre em tarefas domésticas é ouvindo música.

Célia (GF-1): Quando você vai lavar a louça sem música, sei lá.

Marco (GF-1): Eu também concordo com Leila, nesse caso de lavar louça ouvindo. É muito bom [...], porque eu gosto, das tarefas de casa, uma delas que eu não me nego a fazer é lavar louça. E lavar louça é meio chato ficar vendo aquelas gorduras [...] você tá lavando e você tá aqui ouvindo música, você tá passando a mão com gosto (risos) e até se esquece do tempo. (risos).

Raul (GF-1): Acho que é a parte da música que eu mais me identifico. É justamente esse movimento do corpo em relação à música, acho que é o que mais está presente em mim.

Lia (GF-2): [...] sou muito eclética [...], as minhas preferidas geralmente são MPB. O que acontece [...] não costumo ouvir forró, mas bota um forró... meu

filho, eu danço que...(risos) tô nem vendo. Ou qualquer outra música. [...] gosto de músicas que animam, quantas vezes a gente não tá triste e vai pra algum lugar e começa a tocar um forró e do nada... Simplesmente aquela batida, aquilo já faz com que você se anime mais, até esqueça, por um mínimo momento, [...] os problemas ou alguma coisa assim.

Nas falas acima eles reforçaram a percepção de a música ter a capacidade de auxiliar em tarefas como lavar louças, varrer, transformando o que parece ser uma tarefa chata ou cansativa, às vezes, em algo agradável, como disse Marco. Lia colocou ser eclética na busca de músicas que animem e mudem o seu humor.

Não foi intenção inicial nesta pesquisa abordar a questão de gênero, mas este tema surgiu em algumas colocações dos jovens participantes. Em alguns momentos as colocações são diretas e em outros são mais veladas, mas busquei referencial, após a coleta de dados, visando não ignorar este importante aspecto emergente do pensamento dos jovens. Que papéis sexuais são “construídos” e vivenciados pelos jovens do EM do IFMA- CMC? Longe de ter intenção de responder a esta questão, analisarei algumas de suas colocações. Para Judith Butler (2003), os limites se estabelecem sempre em termos de um discurso cultural hegemônico e binário (Gênero masculino e feminino).

Leila (GF-1): falando de não conseguir fazer duas coisas ao mesmo tempo é coisas de homem. [...] têm pesquisas que dizem que só mulheres conseguem fazer isso, homens não conseguem. Eu acho engraçado...

Marco (GF-1): Nesse caso eu queria ser como mamãe, minha mãe faz isso, faz aquilo, faz tudo ao mesmo tempo.

Raul (GF-1) eu faço.

Leila (GF-1): exceções, mas na regra geral, a maioria dos homens só se concentra em uma coisa, então é aquilo ali e se esquecem do resto.

Surgiram, neste sentido, relações que os jovens fazem entre ser homem e ser mulher, entre o ser e fazer próprios do homem e/ou da mulher. Neste caso, o sexo feminino foi associado como mais propenso ao romantismo. Silva (2004) aponta, em pesquisa sobre preferências musicais no espaço escolar, a existência de um discurso por parte dos próprios alunos e da professora, partindo de uma postura essencialista das diferenças, em que se “naturalizou”, de certa forma, a concepção de “meninas mais sentimentais” e “meninos mais racionais”. As colocações de alguns jovens do EM do IFMA-CMC parecem ir à mesma direção.

Leila (GF-1): Acho que mulheres sempre sonham com música. [...] sonhar mesmo em um futuro. Você escuta uma música [...] que conta uma história, acho que toda menina, pelo menos comigo e com as pessoas que eu convivo mais de perto, sonham em viver uma história de amor, que dê pra fazer uma música, uma coisa linda, assim: “encontrei com ele nos campos”, “aí eu estava lá andando na hora e ele veio em minha direção”. (risos).

Carla (GF-1): Não viaja!

Célia (GF-1): Ouve uma música romântica e pensa, poxa isso vai acontecer comigo.

Leila (GF-1): por isso que eu acho que a mulher acaba sendo mais romântica, [...] A gente tenta transferir o sonho que a gente vive de príncipe encantado, de homem no cavalo, que eu não concordo muito, mas, tipo, você sonha em ter aquele cara que vai tá do seu lado, vai tá te apoiando. Tu vai fazer besteira e o cara diz: - oh meu amor eu estou aqui e tal-... Não passou no vestibular, aí o cara vai dizer assim: - oh meu amor, você estudou tanto-. [...]. Acho que todo mundo sonha com uma coisa mega e acaba que muitas vezes essa é a causa de muitas decepções. Você sonha, sonha, sonha... Aí quando acontece não é nada daquilo.

Carla (GF-1): O problema é que você sonha demais com uma pessoa que não existe e você acaba se decepcionando.

A relação de gênero, como dito por Scott (2009) está relacionada às relações de poder. No ambiente escolar, essas construções sobre o ser homem e ser mulher, por exemplo, retratam e reproduzem situações do social. Sobre o presente aspecto Maragon e Bufrem (2010) observam:

A importância de se estudar os mecanismos da escola relacionados à construção do gênero na subjetividade de meninos e meninas reside na possibilidade de entender as estruturas que sustentam as desigualdades de oportunidades na sociedade, como resultado de relações de poder, evidenciando a dominação masculina (MARAGON E BUFREM, 2010, p.1).

Para os autores, a transformação nas relações desiguais da sociedade relativas ao gênero, etnia, orientação sexual, de classe, entre outras discriminações e/ou preconceitos, passa pelo reconhecimento dos mesmos em espaços como o escolar. Santos (2012), em pesquisa no Instituto Federal de Sergipe, encontrou uma situação de discriminação entre os sexos na seleção para estágios, na qual o sexo masculino foi valorizado. Não foi objetivo investigar os aspectos supracitados no IFMA-CMC, logo não tenho dados para fazer uma análise aprofundada sobre o tema. Mas pela minha observação como professora, e especialmente no âmbito desta pesquisa, não constatei discriminações no que tangia aos cursos pesquisados, tais como colocações que trouxessem alguma referência à discriminação de gênero relacionada à competência. Quanto às manifestações nos grupos focais as meninas, de maneira geral, falavam com

mais frequência, ênfase e desenvoltura. Nas tarefas domésticas, os meninos afirmaram participar e não houve reação dos demais. Nos aspectos musicais, também não percebi discriminação quanto às interações com a música, inclusive com relação à aprendizagem de instrumentos (não houve escolha de instrumentos “apropriados” para meninos ou meninas).

5.2-Escuta musical

Cada detalhe da música, colocados em harmonia, conseguirá penetrar de forma mais profunda no ouvinte. Conteúdo da letra casado com a melodia, de uma forma que a sincronia exata, perfeita, causará determinado impacto e emocionará (claro que isso será influenciado pela personalidade, estilo, estado de espírito, ou seja, particularidades de quem ouve a música). (Mila, Q- 2.1).

A escuta é a atividade de envolvimento com a música mais praticada pelos jovens do IFMA-CMC no dia-a-dia - praticamente uma unanimidade. Este aspecto foi também observado em outras pesquisas. Popolin (2012), investigando a aprendizagem musical na escuta de jovens assinala:

Ao ministrar minhas aulas para o Ensino Médio, comecei a observar o quanto escutar música é importante para os jovens. O tempo todo eles estavam com seus fones de ouvidos escutando música, ora sozinhos, ora dividindo os fones entre pares e às vezes tocando música com volume alto em seus celulares para toda a turma da sala. Não era apenas durante as aulas que os jovens escutavam música, mas todo momento de sua permanência na escola - no recreio, nas atividades dentro e fora da sala de aula (POPOLIN, 2012, p.16).

Nas falas dos jovens há vários exemplos dos modos como eles a vivenciam e dos sentidos que atribuem a ela.

Marx (GF-2): às vezes a gente bota a mão assim [leva as mãos às orelhas] e vê que tá de fone, a gente até esquece. (risos).

Arthur (GF-2) Eu ouço música todo dia, só que o que eu faço é o seguinte [...] quando eu tô vindo pra escola e quando eu tô voltando, é o único momento que escuto com fone, mas quando eu tô na escola não tenho muito tempo para ouvir música [...]. Mas, sempre que posso que eu tenho tempo livre eu ouço.

Lia (GF-2): O tempo todo, até para dormir.

Leila (GF-1) É quase impossível você passar um dia inteiro sem ouvir música nenhuma. Por que nem que você não coloque os seus fones de ouvido, não coloque o seu celular pra funcionar, vai ter alguém no ônibus que vai botar uma música pra tocar, alguém na escola vai. Em algum momento, acho que todos os dias, você acaba ouvindo música de qualquer forma. Nem que seja a música [...] vamos chamar de música o som dos carros, quando eles estão em

sintonia, mas você está sempre ligado no som, acho que você escuta música realmente todo dia.

Ilka (GF-2): Não sei cantar, não sei tocar, acho que não tenho coordenação motora nenhuma para aprender nenhum tipo de instrumento. Mas ouço muita música, assim..., toda hora. Até no banho, no almoço, no ônibus, principalmente.

A escuta musical é apontada por Cavicchi (2003) como experiência musical complexa e significativa. Alguns jovens, nessa direção, expressaram que consideram a escuta como algo que vai se formando com o ouvinte, ou seja, um processo com várias e diferentes etapas relacionadas com o gosto e preferência musical ao longo do tempo. Em contrapartida, posso inferir que, em certo sentido, a escuta também contribui com a formação do ouvinte.

Célia (GF-1): Lá em casa também, família de igreja, sempre gosta de ouvir música, mas acaba que quando a gente cresce a gente cria o nosso próprio gosto e a gente escolhe o que a gente quer ouvir. O que nos agrada, o que nos faz feliz.

Leila (GF-1): Eu já disse que fui influenciada a gostar de música, gosto muito de música, gosto de ouvir música, gosto de cantar. [...] eu escuto tudo aquilo que eu acredito, eu não gosto de escutar nada que fira aquilo que eu acredito, [...] eu escuto muita música romântica, [...] E muita música gospel porque é o que eu gosto de ouvir [...] Cada um tem seu estilo e você adquire isso com a vida, depois de vivências, depois de conhecer novos lugares, depois de conhecer novas pessoas, conhecer novas músicas, novos estilos. Você vai mudando ao longo do tempo. Não vai ficar escutando Xuxa a vida inteira. Depois de um tempo vai mudando e vai pro Balão Mágico e tal, até chegar. Um dia mais assim.

Luís (GF-1): minhas influências, assim, das coisas que eu escuto hoje, foi mais do que ouvi. Quer dizer... O que meus pais ouviam em casa, os meus avós [...] Aí depois de certa idade eu comecei a escutar coisas assim de fora, eu comecei a gostar do que eu gostava mesmo.

Saulo (GF-2): [...] a música vem com a gente, vem com influência dos avós, dos pais. Mas depois de uma certa idade, a gente tem assim a nossa ideia do tipo de música que a gente quer. E nem sempre, como é o meu caso, a gente vai gostar do tipo de música [...] que meu avô gostava. Por exemplo, ele gosta de forró, de brega, [...] depois que eu cresci, [...] comecei a não gostar dessas músicas e gostar mais de música internacional, principalmente o rock e o pop.

O gosto e a escuta musical andam juntos. Em geral, os jovens não abrem mão de ouvirem o que gostam.

Carla (GF-1): Lá em casa meu irmão escuta muita música, mas não é uma música tão boa assim. (risos) Mas com isso, eu acabei criando o meu próprio gosto pela música.

Arthur (GF-2): [...] eu ouvi sozinho, meu pai não gosta de “Roupa Nova”, nem minha mãe, mas a primeira vez que eu vi “Roupa Nova” cantando, foi no rádio, eu me lembro, aí eu adorei a música, né? Aí eu comecei a ver outras músicas e comecei a adorar [...] Show de “Roupa Nova” eu vou é muito [...].

Mila (GF-2): [...] lá em casa eu sou meio apedrejada por isso, porque eu sou a única que tem o gosto diferente, sou a única que gosta de coisas diferentes. Todo mundo ouve pagode, forró, proibidão e eu tô lá com fone de ouvido: “Los Hermanos”, escutando altão. O pessoal: “Que música é essa?” [...] Quando a gente vai tomar café, todo mundo junto, né? Eu pego meu celular e coloco música, [...] quando começa a tocar as músicas todo mundo começa a rir. Eu fico muito irritada com isso.

No entanto, receber influência e/ou influenciar no gosto musical são situações possíveis em determinados contextos. Em geral, como demonstrado nas colocações dos jovens, isso acontece entre eles com pessoas da família e/ou amigos. Desta forma, essas trocas são importantes e investidas de significados pelos jovens.

Lia (GF-2): acho que na questão do que a gente ouve acaba influenciando muito, o que as pessoas ouvem perto da gente ou o que a gente ouve perto das pessoas também. Eu tenho um irmão mais novo, que ele tem 15 anos e quando [...] eu ouvia “Los Hermanos” ele não gostava, aí um dia ele parou pra prestar atenção na letra da música e achou legal. [...] E ele começou a ouvir a música, outras bandas tipo “Móveis Coloniais de Acaju” que é uma coisa mais atual também tem músicas que eu ouço e ele acaba gostando porque ele me ouvia ouvir, [...] acho que tem muita influência em questão de família também [...] até colega mesmo.

Mila (GF-2): [...] uma coisa que aconteceu essa semana e me deixou emocionada. Eu costumo ouvir música com fone de ouvido, costumo ouvir “Los Hermanos” e se a pessoa me ouvir cantando de jeito nenhum que ela vai querer ouvir aquela música. Mas eu não sei por que minha mãe [...] ela chegou pra mim, acho que foi um dia antes do meu aniversário, e falou assim: passa as músicas de “Los Hermanos” pra mim. Ai no dia do meu aniversário ela começou a ouvir. Quase eu choro.

A questão da escuta também pode ser vista como uma forma de vivenciar a música para quem não desenvolveu outras habilidades musicais, como tocar um instrumento. Segundo alguns autores, a relação “ouvinte – música” comporta mais estudos acadêmicos, pois é significativa na vida diária. Possibilita o desenvolvimento da subjetividade, o gerenciamento da emoção e o estabelecimento de relações sociais (CAVICCHI, 2003; FINNEGAN, 2003). A escuta também é encarada pelos jovens como uma maneira mais acessível de interação profunda com a música.

Célia (GF1-) [...] realmente eu não quero tocar, cantar, eu gosto de cantar, mas pra mim, a minha voz é péssima. Mas eu me identifico gosto mais de ouvir do que de tocar.

Ilka (GF-2): [...] eu não tenho habilidade nenhuma e eu não pretendo aprender. Na verdade eu até pretendo aprender um pouco de piano, mas eu aprecio bastante qualquer tipo de música [...] sou muito eclética. [...]. Tipo o “melody”, todo mundo acha que o melody tem letras que não fazem sentido e que é uma coisa que não tem nada a ver, que não combina com outra. Mas eu acho que tem um ritmo bom, tem uma melodia boa também[...]. Você não quer ser músico[...] trabalhar na área, mas adora ouvir, apreciar.

Lia (GF-2): eu ainda tô tentando aprender. Eu já sou estressada por natureza, então, quando eu começo... “não isso não tá certo”, o violão desafinou, eu digo: não, eu vou guardar isso aqui, porque eu já tô injuriada, eu não consigo. No lugar de me relaxar ele só me estressa, eu guardo o violão, boto o fone no ouvido que eu acho muito mais negócio do que ficar tentando aprender.

5.2.1- Escuta em deslocamento.

Um dos modos de escuta mais mencionados nos dados foi a escuta durante os deslocamentos. Fato possibilitado pela existência de aparelhos portáteis e tecnologias digitais, como ressaltam autores Hargreaves, (1999); Gonh (2007) e Ramos (2012). Esta “nova” situação, comum na contemporaneidade, é reconhecida e falada pelos jovens.

Célia (GF-1): eu venho de ônibus, quando ele vem vazio, ele demora uns 40 minutos, [...] pego o fone e vou sentada. Quando eu pego o ônibus cheio, às vezes, parece que eu não consigo me mexer, é muita gente, aí eu fico agoniada em pegar o fone. Então, eu ouço mais quando eu venho no ônibus vazio, sozinha.

Leila (GF-1): Às vezes, o pessoal [...] Esquece o fone de ouvido em casa e tá a fim de ouvir música [...] não tá nem aí pra quem não goste do gosto musical. Mas eu escuto música sempre que tô de ônibus, se eu não tiver com ninguém, tipo se tiver eu e Raul no ônibus pra ir pra casa aí eu não escuto porque eu fico falando. Mas, se eu estiver sozinha, ou com alguém que não gosta muito de falar, eu sempre tô ouvindo música.[...]. Ônibus é o lugar onde você não tem assim... Faz passar o tempo mais rápido.

Luís (GF-1): Eu saía daqui seis e meia aí pegava o ônibus mais ou menos sete horas e ia chegar oito horas, oito e meia. Uma hora e meia dentro do ônibus, o engarrafamento, o ônibus cheio. Você pega e começa a ouvir uma música, é meio que uma fuga, você meio que relaxa, pra você disfarçar um pouco que tá no meio de um engarrafamento, que você tá no meio do stress.

Raul (GF-1): Antigamente [...] os ônibus do “Itaqui-Bacanga”, eles tinham o próprio fone de ouvido [...] eles colocavam sempre rádios... [...] às vezes, realmente essa questão que a Célia falou, quando o ônibus está muito lotado você acaba se incomodando com o fone, parece que alguma coisa te faz agonia. Então, quando tinha a presença do fone do ônibus eu agradecia, porque tava lá em pé naquela barra de ferro, mas tu tava escutando alguma coisa que tava te confortando de alguma maneira.

Carla (GF-1): Eu saio de casa bem cedo, [...] quando eu saio de casa está escuro, então eu boto logo o fone, porque nesse horário o ônibus é lotado. [...] aí é aquele empurra-empurra, [...] quando eu tô escutando música é bem melhor, porque eu tô concentrada só na música, não tô concentrada em ninguém tá apertando, tá empurrando, principalmente no engarrafamento, porque eu detesto engarrafamento.

Marx (GF-2): Pra mim, como as pessoas falam ir pra casa, no ônibus, sem ouvir música não é a mesma coisa.

Para a maioria destes jovens, o ônibus é o transporte utilizado para ir e vir. É fundamental a associação que fazem da música com esse momento. Ela é capaz de distrair, de transportar e de confortá-los. A questão de alívio do *stress* foi mencionada, como também a insatisfação com engarrafamento e superlotação do veículo. Leila trouxe o aspecto das pessoas que incomodam quando ouvem música alta ou sem fone no ônibus, mas afirma que se está sozinha ou na companhia de alguém que não converse com ela, a música é certamente invocada.

5.2.2- Escuta na escola.

A escuta musical é um hábito tão presente no dia-a-dia, que boa parte dos jovens do EM do IFMA-CMC mencionou fazê-lo na escola. Muitos escutam música nos intervalos das atividades acadêmicas, na hora do almoço ou lanche. Alguns “confessaram” que, às vezes, ouvem música durante as aulas sem que o professor perceba. Mas, eles destacaram também que, em algumas disciplinas, os professores permitem essa prática, por exemplo, quando estão nos laboratórios e a escuta de música não prejudica a atividade proposta.

Leila: Pode ser bem sincera? Quando a aula tá muito chata. Às vezes, quando muito, muito, muito mesmo e principalmente quando a pessoa já domina o assunto assim, já viu aquilo ali em algum outro lugar e já sabe... E o professor tá falando e tal, e você tá com sono e às vezes põe o fone de ouvido e[...] eu acho que às vezes, na fila do almoço se a pessoa tiver sozinha, escuta música, e pra estudar em alguns momentos.

Célia (GF-1): é por que o fone nunca fica no ouvido, ele fica caindo. Eu tenho que ficar segurando mas aí eu venho no ônibus assim(faz gesto).Imagina o ônibus cheio pra você segurar a bolsa, segurar isso[...]Aí eu ficar com o fone, ele fica assim, toda hora e cai, vou ficar botando...Então eu prefiro ouvir quando chego em casa, ou na escola.

Quando falaram a respeito de situações e locais onde vivenciavam música no IFMA (questão 3.5), mais colocações corroboram para a percepção da forte presença da música na vida diária daqueles jovens e também, da importância da escuta para eles.

Ana (Q- 3.5): na sala de vivência (sala de aula); área de vivência.

Célia (Q- 3.5): Com alguns professores em sala de aula (em forma de trabalho, dinâmicas) e quando tem sarau.

Marco (Q- 3.5): Na minha sala, quando eu estou estressado ou inspirado.

Susy (Q- 3.5): Com os amigos nas horas vagas.

Tina (Q- 3.5): Em todos os lugares; nas horas vagas, ou seja, quando não está tendo aula. Também vivencio nos eventos da escola.

Ruth (Q- 3.5): Na sala de aula, no sarau e no grupo cristão.

Vivian (Q- 3.5): Com os amigos, em sala de aula, em saraus no pátio.

Marx (Q- 3.5): Quando estou relaxando após o almoço e em passeios.

Miriam (Q- 3.5): O “sarau musical” demonstra a “vivência” da música. Fora isso, a música se faz presente entre os alunos. Há, basicamente em toda turma, um grupo de amigos que cantam e tocam juntos. A música tornou-se um modo para expressar e “aliviar” as emoções nessa instituição.

Arthur (Q- 3.5): Em várias, tudo que envolve criatividade, envolve quase sempre música. Um grande exemplo é o inter-classe, já que as torcidas faziam músicas para incentivar os seus jogadores.

Mila (Q- 3.5): “Todo lugar” tem alguém tocando algum instrumento, cantando ou ouvindo música.

Marisa (Q- 3.5): Em apresentações que ocorrem no IFMA, e em momentos em que não estou fazendo algo, ouço música. E normalmente vivencio a música na área de vivência do IFMA.

A escola é também um espaço de interação com a música, na sala, na aula (de música ou não), nos horários vagos, em eventos, “em todo lugar”. Em sentido similar, Vale (2010) observa em uma pesquisa com jovens: “Assim, o significado da música estaria mais implicado naquilo que põe os jovens em constante devir, do que propriamente circunscrevê-los em um espaço-tempo rigidamente delimitado” (Vale, 2010, p. 147).

5.2.3- “Pelo celular”.

Os participantes deste estudo chamaram atenção para este fato contemporâneo, dando mostras de que a tecnologia está presente no cotidiano deles. Na escola, muitas vezes, a tecnologia não está tão presente. Sobre isso, Gohn (2003b, p-10.) destaca que a educação musical, de modo geral, tem se mostrado pouco atenta à questão tecnológica. “Só muito recentemente o uso de programas de computador, vídeo aulas, além de recursos disponíveis na internet, começam a ser explorados, especialmente no ensino da música popular.” A escuta acontece quase sempre mediada por fones, geralmente, em um aparelho portátil, permitindo modos e situações próprios de envolvimento com a música, aspecto também abordado por Ramos (2012) e Bozzeto (2009).

Leila (GF-1): [...] Geralmente, acho que o pessoal não usa mais muito MP3, MP4. Porque o celular, ele acoplou tudo isso em um único aparelho, então você sai com um aparelho que faz todas as funções que precisa, mais ou menos.

Lia (GF-2): um comentário que eu queria fazer [...] todo mundo dizendo que ouve música enquanto tá no ônibus, enquanto toma banho, pode ver que é uma questão de avanço tecnológico, também, há alguns anos [...] as pessoas não tinham como andar pra tudo quanto é lugar, com o fone de ouvido ou alguma coisa assim. Hoje em dia, [...] o celular, às vezes, o mais comum que seja, ele já pega um cartão de memória e você pode colocar quantas músicas você quiser, pra ficar... Então eu acho que isso também influencia muito, a questão da tecnologia pra tornar mais fácil essa acessibilidade à música e coisas assim.

Nelson (Q- 3.5): Sala de aula e fora dela, como sempre é o celular, tablete, com fone de ouvido, que me possibilita ouvir em qualquer lugar.

É interessante notar o ponto levantado por Lia, da grande quantidade de músicas que se pode colocar nesses aparelhos. Para se ter uma noção dessa característica, Ramos (2012) diz que muitos jovens, por ela pesquisados, trocavam as músicas semanalmente e alguns tinham uma *playlist* com mais de mil músicas. Quando os jovens do IFMA-CMC abordaram a questão dos aparatos utilizados para “curtir” música (questão 4.6 do questionário), a maioria respondeu ser o celular/*smartfone*, o mais utilizado (45 dos 49 jovens), em seguida veio o computador (43), TV (27) e Rádio (25). Apresentaram

também como outras opções o *Tablet* e *PS3*⁴⁰ e pequenas caixas de som. Sobre esses aspectos, Pinto (2008) diz:

Observe-se como hoje um grande número de pessoas está desenvolvendo sua inteligência e moldando seu imaginário através de uma cultura de imagens e de sons e não pelo texto escrito. Não podemos negar que hoje, os principais meios de acesso aos bens culturais estão ligados à eletrônica. A grande quantidade de televisores nos lares, bares e consultórios, escolas, ônibus, é maior que o número de cidadãos alfabetizados. Isto sem contar com a crescente popularidade dos jogos eletrônicos, da TV à cabo e da internet. São esses meios que têm organizado nossos hábitos culturais e transformado nossa sensibilidade. (PINTO, 2008, P-3).

5.2.4- Preferências musicais.

A questão da preferência musical é muito importante para os jovens e se articula com o consumo, produção e fazer musical dos mesmos. Muitas pesquisas apontam que a preferência ou gosto pode ser visto como um constructo para identificar traços da personalidade, atitudes, comportamentos e valores. Para alguns dos participantes, a questão de ter uma banda “favorita” não era realidade. A diversidade apareceu novamente como tônica na relação desses jovens com a música quando se trata de preferências.

Luís (GF-1): [...] eu não tenho uma banda favorita, eu tenho muitas bandas favoritas, muitos artistas favoritos e depende assim do local. Nesses últimos dias eu tenho escutado muito “Seu Jorge” [...] eu não tenho um artista favorito, tem vários, internacionais inclusive.

Marx (GF-2): tem gente que fala assim: ah eu só escuto rock, ou só escuto aquela banda ou só escuto aquela música. Eu não, eu posso ouvir músicas de todos os tipos que me agradam, posso ouvir rock, forró, qualquer estilo musical. [...] mas, tem sempre aquele estilo agrada mais a pessoa.

Arthur (GF-2): [...] três bandas que eu adoro, né? E que são bem variados, eu gosto muito, muito mesmo de “Legião”, mas também gosto muito de “Roupa Nova”, mas também gosto muito de “Revelação”. (risos). Eu adoro as músicas de “Revelação”. Por que às vezes [...] tem sempre uma banda que a melodia e a letra te encantam, então, essas bandas qualquer música que eles fazem tu gosta. Qualquer música [...] encaixa assim contigo, toda música de “Roupa Nova” [...] eu adoro e de “Revelação”, todas.

Na colocação de Luís, a relação com a diversidade e o momento atual apareceu como algo mais significativo do que ter uma banda ou artista favorito. Para o Arthur,

⁴⁰ - Abreviatura de *PlayStation3*, aparelho da marca sony, com Wi-Fi e leitor Blu-ray integrados, com capacidade de reproduzir e armazenar jogos, música, vídeos e fotos. Disponível em: <http://br.playstation.com/ps3/>

são três bandas favoritas. Fatores que apareceram como algo capaz de gerar mudanças ou adaptações no gosto musical foram o fato de começar a tocar instrumentos e a influência de amigos.

Carla (GF-1): Depois que eu entrei pra cá [IFMA], eu comecei a conviver com [...] pessoas. Diferentes estilos. Eu comecei mais a abranger esse meu gosto musical, [...] eu escutei funk um bom tempo no primeiro ano [...], o forró, teve uma época que o forró “bombou” lá na sala e antes também eu tinha um pouco de preconceito de escutar, não escutava brega de jeito nenhum, [...], qual o problema de brega? Eu escuto brega, às vezes, tem a letra é bem bonitinha. O reggae também eu aprendi a gostar de reggae com minha mãe, na verdade, porque ela escutava muito reggae em casa. Eu acabei gostando. Na sala também tem alunos que gostam de reggae.

Arthur (GF-2): [...] eu gostava muito só de MPB e o rock nacional, só que eu comecei, querendo ou não, a aprender outras músicas[tocando no violão], até de brega, até reggae [...] eu gosto de tocar de tudo um pouco. Gosto de música, desde sertaneja até funk [...] dependendo de como o ritmo é montado, você passa a gostar, você passa a conhecer a música. Não fica aquele negócio mais pessoal, mas fica uma coisa mais ampla.

Nas colocações que se seguem, Marx, Lia e Arthur trazem à tona alguns preconceitos ou estereótipos criados em torno de determinados gêneros musicais como rap e o funk.

Marx (GF-2): Ai quando a pessoa fala assim, ah, eu gosto disso, eu gosto daquilo, aí o pessoal vai falando assim: - rapaz esse cara gosta de funk-, esse cara deve... sabe? acaba de forma indireta distanciando as pessoas.

Lia (GF-2): o rap é um pouco marginalizado, agora que ele tá ficando mais popular, mas se você vê o rap, na maioria das vezes, ele é pra criticar o governo, quem tá no poder, ele fala de amor e coisas assim. No entanto, essas pessoas veem o rap... [...] tá ouvindo o que? Eu tô ouvindo rap, aí a pessoa te olha assim de olho torto como quem diz: rap? É marginal.

Arthur (GF-2): O rap em si usa uma língua assim mais agressiva.

Lia (GF-2): Mas eu acho que a intenção é essa. O estilo é esse, é chamar a atenção da forma mais brusca possível. Assim, você tem que falar mesmo não precisa tá usando eufemismo ou coisas assim. Simplesmente fala, o que acha errado fala. Eu acho que essa é a intenção do rap.

Mais alguns comentários foram feitos. Desta vez, Lia mencionou ter uma banda “favorita”, mas, problematizou a colocação de que “os problemas acabam” quando se ouviu determinada banda.

Lia: (GF-2) A minha banda favorita se chama “Los Hermanos” e as músicas são super melancólicas, então não acaba nada, parece que os problemas despencam. (risos). Tipo parece que tudo só piora. [...] não é que os problemas acabem... Parece que a banda traz ainda mais problemas à tona pra gente colocar pra fora, quantas vezes eu não chorei ouvindo “Conversas de Botas Partidas”, “Mãe Joana” ou coisas assim.

Nesse sentido, alguns jovens ponderaram que ouvir música, para eles, ajuda a “diminuir” os problemas, pelo menos por alguns momentos. Ou ainda, que tal prática faz com que eles consigam lidar melhor com as situações vividas.

Leila (GF-1): eu acho que se esquece um pouco, que espairose um pouquinho daquilo que você tá vivendo. Você tem um problema muito sério, sei lá, vamos supor que com tua família, você acaba escutando música aí essa música te alegra um pouco, aí você consegue conversar com outra pessoa, você consegue abrir mais o sorriso, acho que ajuda, mas não que os problemas desaparecem.

Raul (GF-1): [...] a música acabava com os problemas, eu remeti, ao meu mestre, porque ele falava assim. Quando eu comecei a me afastar um pouco da capoeira e tal, por causa do tempo no IFMA, aí ele começou a me dizer que era pra eu aparecer quando eu pudesse, mas era pra eu tá lá, porque a capoeira, de certa forma, me ajuda a esquecer das coisas, quando tu tá ali tu não consegue pensar em outra coisa, acho que te domina. Então, quando falou em acabar com os problemas, pelo menos, naquele momento acaba. Pra mim eu tô em outro mundo, eu começo a escutar as músicas, canto, bato palma, então, naquele momento pra mim tudo acaba. Mas assim termina e volta, tudo começa de novo, então acho que é isso.

A partir dos dados, observei que os jovens têm suas preferências musicais marcadas pela diversidade e demonstraram interesse em conhecer e buscar mais conhecimentos sobre essas escolhas. Sobre o que eles sabiam a respeito dos gêneros que preferiam ou que escutavam (questão 4.2 do questionário), as respostas foram tão diversas quanto os gêneros apontados, demonstrando o interesse em conhecer o que escutam.

Ana (Q- 4.2): Um pouco da história, mas principalmente da história do samba. Além dos movimentos que esses gêneros (MPB), principalmente, estava inserido. Além de conhecer uns artistas pontuais.

Beth (Q- 4.2): Pop: Geralmente vem falando sobre o amor ou problemas que estão acontecendo. Gospel: Ultimamente, sobre o que irá acontecer com o mundo ou do que o mundo precisa.

Célia (Q- 4.2): MPB: Que muitas vezes relatam problemas sociais, políticos (antigamente, hoje em dia nem tanto). Tipo de música que anima. Que teve um grande valor para a cultura brasileira antigamente.

Susy (Q- 4.2): Surgiram nos Estados Unidos, e misturam ritmos e batidas. O R&B com fortes influências do Hip-Hop.

Bruna (Q-4. 2): Sei que o gênero Gospel, trabalha coisas, com mensagens que eu acredito e sobre a música negra é porque, pra mim são as melhores do mundo, história de superação, principalmente de corais de música negra.

Nelson (Q- 4.2): Antes de mais nada, rock não é só ritmo, é postura. E dependendo da vertente sempre teve um caráter inovador e questionador.

Julio (Q- 4.2): Gosto de samba, principalmente os enredos, sei pouca coisa, o mais conhecido é que tem sua origem ligada ao samba de Angola, e que foi introduzido em nosso País pelos negros escravizados destes Países Africanos.

Lúcio (Q- 4.2): Quanto ao rock tem um bom ritmo e geralmente tem letras que retrata a revolta, já a música clássica tem belas melodias o que me chama bastante atenção.

Por outro lado, alguns disseram não saber muita coisa sobre os seus gêneros preferidos. Ao falarem sobre bandas e músicos preferidos, a diversidade também foi grande e muitos citaram mais de dois nomes de bandas e artistas de que mais gostavam (questão 4.3 do questionário).

Ana (Q- 4.3): a) Los Hermanos, Maria Bethânia, Marisa Monte, Móveis coloniais de Acajú, Marcelo Seneci e b) Roberta Sá, Diogo Nogueira, Turma do Pagode, Axé, Jorge e Mateus.

Silvia (Q- 4.3): Jorge e Mateus, Vanessa da Mata e Turma do Pagode.

Raul (Q- 4.3): Chiclete com banana e Zeca Baleiro.

Com referência a bandas nacionais “Los Hermanos” foi a mais citada (6) como favorita. “Legião Urbana” foi a segunda destacada como favorita (5). Foram citadas as seguintes bandas relacionadas com a religião (evangélica e católica): “Palavra antiga”, “Pimentas do Reino”, “Oficina G3” e “Catedral”. Assim como artistas ligados a movimentos religiosos: “Henrique Cerqueira” e “Aline Barros”.

Entre os jovens há um gosto eclético; dentre os artistas estão: “Luan Santana”, “Jorge Vercillo”, “Fernandinho”, “Adriana Calcanhoto”, “Raul Seixas”, “Seu Jorge”, “Gustavo Lima”, “Ana Carolina”, “Zeca Baleiro”, entre outros. Eles também ouvem músicas internacionais; alguns citados foram: “Chris Brown”, “Beyonce”, “Coldplay”, “Bom Jovi”, “Aerosmith”, “Foo Fighters”, “Guns and Roses”, “Nirvana”, “The Beatles”, “Mettalica”, “Red Hot Chili Peppers”, “Linkin Park”, “Paramore”, “Beethoven”, “Dream Theater”, entre outros. Nessa amostra da variedade dos gostos

destes jovens chama à atenção a convivência de artistas e/ou bandas de épocas e estilos diferentes, por exemplo “The Beatles”, “Beethoven”, “Legião Urbana” e “Gustavo Lima”. Os motivos ou aspectos que os levam a gostar dessas bandas e/ou músicos foi assunto da questão **4.4** do questionário. Vejamos algumas respostas:

Ana (Q- 4.4): O som. A MPB, por ser tranquilo, me transmite paz e tranquilidade e me faz relaxar. Além de apresentar letras de muito conteúdo. O samba/pagode, em virtude do ritmo envolvente, dançante, perfeito quando o objetivo é extravasar [...].

Beth (Q- 4.4): As músicas destes [Luan Santana e Fernandinho] me chamam muita atenção e me fazem pensar na vida, nas coisas que aconteceram, ou que pelo menos deveriam acontecer.

Marco (Q- 4.4): História de vida, ausência da imagem masculina (pai), letras sem censura ou papas na língua [Falando dos rappers Eminem, 50 Cent, Tupac e Charlie Brown Jr.].

Susy (Q- 4.4): As melodias e ritmos, letras das músicas, agitação. Transmitem o que sinto ou quero sentir [Falando de Chris Brown e Beyonce].

Luiza (Q- 4.4): Los Hermanos, apesar de ser rock (não significa que não curto o gênero), me deixa “mais livre”; e o que mais me fascina nesses artistas são as letras que contam histórias que já vivi ou que me identifico por ter uma ideia boa, que me faz querer ser uma pessoa melhor.

Os jovens pesquisados destacaram aspectos mais ligados às sensações subjetivas ou os “efeitos” causados quando ouvem suas músicas preferidas. Outros trouxeram aspectos mais relacionados aos artistas ou à música em si.

Carla (Q- 4.4): Por um lado Raul Seixas sai da superficialidade do mundo, e Aline pelo meu amor a Deus.

Vivian (Q- 4.4): Identificação com as letras, belas melodias.

Saulo (Q- 4.4): O ritmo, as melodias e as letras.

Lia (Q- 4.4): A forma como eles falam sobre o amor e sobre coisas do dia-a-dia.

Nelson (Q- 4.4): Personalidade e agir naturalmente. Tanto em cima do palco e fora dele. Não gosto de artistas superficiais que dizem “amar todo mundo” e não saem do politicamente correto.

Hélio (Q- 4.4): As músicas têm letras bonitas, ritmo e melodia. Além que essas bandas têm músicos altamente profissionais.

Clovis (Q- 4.4): Estilo e voz diferenciados.

5.3- Aprendizagens de música.

A gente tem que se permitir errar, porque através do erro vem a aprendizagem, entendeu?(Arthur- GF-2).

A aprendizagem, especialmente a musical, é aqui concebida, conforme discutido na revisão de literatura, como passível de ocorrer em situações diversas e através de variadas formas ou relações. Algumas referências estudadas foram Freire (1997); Martín-Barbero (2003); Green (2008); Swanwick (2003) e Souza (2009). Os jovens do IFMA-CMC, de maneira geral, demonstraram dar importância à questão da aprendizagem quando falaram da sua relação com a música.

A respeito do que seria mais interessante ao ouvirem uma música pela primeira vez e Por quê? (questão 2.1 do questionário), os alunos do EM pesquisados revelaram ser a “letra” o que mais lhes “chama a atenção” (30), seguida pela “melodia” (29); “ritmo” (27) e pelo “estilo” (10). Eles acrescentaram alternativas de interesse como: “Clip”; “O conjunto”; “O momento em que se vive”; “Conjunto completo” e também “Todas as alternativas dadas”. Algumas colocações demonstraram não só o conhecimento de termos musicais específicos como trouxeram elementos próprios da música, relacionando as partes e fazendo associações com sentimentos, ânimo e sensações. A vontade de tocarem o que gostam também foi trazida como algo que faz bem, mesmo que levassem “horas tentando”.

Marco (Q- 2.1): Geralmente costumo associar ritmo e letra para julgar a qualidade da música, ou seja, às vezes a letra é boa e o ritmo não, às vezes é o contrário ou pode ser que as duas partes da música são boas.

Bruna (Q- 2.1): Acho que a letra é super importante, porque música também é uma forma de comunicação e a letra muitas vezes vai de encontro com o que você necessita ouvir, quer ouvir; e a melodia também, às vezes é alegre e você quer dançar, às vezes é calma e serve para refletir, na minha opinião tudo está no conjunto, onde você se comunica através da música, a letra, ritmo, melodia.

Miriam (Q- 2.1): Porque a associação “letra+ritmo+melodia” pode, ou não, expressar como eu estou me sentindo. Além disso, a música expressa o que as palavras em si não conseguem expressar.

Arthur (Q- 2.1): quando ela me chama a atenção, ou é devido a letra, melodia ou ritmo, depois eu procuro aprender a toca-la no violão, isso me faz muito bem, eu fico horas tentando entender o ritmo, melodia, harmonia, estudando a música.

Mila (Q- 2.1): Cada detalhe da música, colocados em harmonia conseguirá penetrar de forma mais profunda no ouvinte. Conteúdo da letra casada com a melodia, de uma forma que a sincronia exata, perfeita causará determinado

impacto e emocionará (claro que isso será influenciado pela personalidade, estilo, estado de espírito, ou seja, particularidades de quem ouve a música).

Marisa (Q- 2.1): Há ritmos que chamam mais a minha atenção, porém somente a presença de um bom ritmo não é suficiente. A letra, quando atrelada a uma mensagem, também faz da música algo interessante.

Cora (Q- 2.1): Pois acredito que principalmente a “letra” contém a essência da música, junto com o estilo que geralmente confere a emoção de ouvi-la.

Oscar (Q- 2.1): Porque numa composição musical é essencial sentir as entrelinhas da obra. Tanto a poesia da letra, o sentimento da melodia, a técnica do estilo e o acompanhamento e acabamento do ritmo.

Quando perguntados se aprendiam música fora do IFMA-CMC(questão 2.2 do questionário), alguns disseram que não (21) e outros que sim; dentre estes, havia os que aprendiam música sozinhos, usando vídeo aula, internet, livros, etc. (16); com a ajuda de amigos e/ou com parente (13); “cantando em coral” (11); “na igreja: católica (2) e batista/ adventista/assembleia de Deus (5)” e “com professor particular” (1). Nenhum marcou a opção “em escola de música”, mas no grupo focal alguns falaram da intenção de entrar na Escola de Música do Estado (EMEM) e uma aluna disse ter frequentado uma escola particular de música quando mais nova. O que pareceu foi que seria difícil conciliar a participação nesse tipo de instituição de ensino formal de música com as atividades do IFMA, uma vez que, a maioria tem atividades nos turnos matutino e vespertino, fora outros compromissos e/ou ações como frequentarem igrejas, compromissos familiares, lazer, eventos sociais, esportes, estudar, projetos de pesquisa (bolsa), estágios, entre outros. O tempo foi um aspecto bastante destacado quando falaram da aprendizagem musical. Os jovens tinham consciência de que se precisa de tempo, de dedicação, para que ocorra a aprendizagem, também no campo da música.

Leila (GF-1): Eu ia inclusive fazer escola de música esse ano, mas meu tempo não me permitiu. Eu queria fazer também piano, violão e aí consequentemente teclado, né? Eu queria fazer muito, mais aí o tempo não me permite. Eu estudo aqui de manhã e de tarde, lá tem de ser de tarde. Falta tempo, professor eu tenho de sobra. Eu tenho muitos amigos músicos. Tem uns que tocam violão, tem um que toca [...] Na verdade, qualquer instrumento que você der pra ele, ele sai tocando. Ele toca bateria, toca teclado, toca tudo o que der. Os de corda então, ele domina, até violino e violoncelo. E aí, ele disse que me ensinava e tal. Meu namorado toca, então, ele já me ofereceu aula.

Raul (GF-1): Essa questão do tempo que a Leila falou pra poder fazer, aprender [...] Então você tem de ficar continuamente tocando, cantando. Na capoeira se sabe que tem um certo nível de graduação que você vai crescendo, você vai ter que vivenciar, tocar, cantar e eu tô numa fase dessa sou quase instrutor. Há dez anos eu faço capoeira e eu precisava vivenciar mais essa questão da música e do tocar. Mas eu não consegui por conta do tempo. Que eu não tenho, não tenho como ficar lá no grupo o tempo todo treinando, praticando. Então, acho que hoje o tempo pra mim era mais necessário, pra ficar convivendo mais e conhecer mais.

5.3.1-Aprendizagem de Instrumentos musicais.

Ao longo da discussão sobre aprendizagem musical, a aprendizagem de instrumentos musicais predominou. Mesmo existindo alguns que não queriam se envolver com o tocar, todos opinaram sobre o tema, senão como um instrumentista ou como um aspirante a sê-lo, mas, como ouvintes e apreciadores. Também aqui, a questão do tempo necessário para se aprender a tocar foi recolocado por muitos como um fator principal para não tentarem ou não se iniciarem na atividade. As diferentes formas de se aprender a tocar e a necessidade de praticar no instrumento também foram trazidas e discutidas.

Ilka (GF-2): [...] eu tenho interesse de aprender piano, não pra tocar em teatro, ou trabalhar, mas só pra apreciar mesmo. Já tentei teclado quando tinha sete anos [...] Eu não lembro o nome da escola, mas era escola particular [...] a única música que eu consegui aprender foi a de Natal, aquela música de Natal (risos). Não lembro, faz muito tempo e eu não pratiquei também depois.

Arthur (GF-2): a respeito do instrumento eu acho eu tenho vontade começando pelo violão [...] tenho vontade de tocar violino, violoncelo, cavaquinho e contrabaixo. [...] tenho vontade também de tocar piano [...] eu aprendi que nada é melhor do que além de treinar, tu estudar também a música [...] estudar uma música, antes de fazer [...] Se tu pegar só uma melodia e treinar, se tu parar de treinar tu esquece, mas quando tu estuda a música, [...] como ele montou acordes e tudo[...] começa a entender isso, como funciona a melodia, como funciona o dó, ré, e [...] vai ter um tempo que tu não vai nem precisar pegar mais cifras. Tu vai entender ouvindo a melodia, ah isso é um dó, isso é um ré [...].

Carla (GF-1): [...] morro de vontade de aprender a tocar alguns instrumentos. Mas o tempo não permite. Eu sempre gostei muito de piano desde pequena, minha tia ela tinha teclado e eu tocava muito porque ele acendia as luzes e ensinava onde tocar. Eu aprendi várias músicas, só que depois o teclado, ele parou de funcionar e eu também não fui pra frente. Mas eu gosto muito.

Luís (GF-1): Eu comprei, acho que tá quase com ano, que eu comprei um contrabaixo, mas eu tenho pouco tempo pra treinar. Só final de semana, pra estudar, pouco tempo.

Lia (GF-2): [...] eu sou fascinada pelo piano, é e assim, se eu tivesse disponibilidade para aprender eu não pensaria duas vezes, [...] tem gente que diz assim “ah eu aprendi teclado que é mais acessível, que é a mesma coisa”. Pra mim não é a mesma coisa. [...] tem toda uma diferença em você está tocando teclado e você tá tocando piano. Tenho violão há cerca de um ano e meio, mas eu acho que o máximo que eu consegui aprender é uma música e mal. Porque eu não tenho paciência para ficar praticando.

Os instrumentos mais citados foram o violão e o piano. Alguns alunos falaram do teclado, mas houve colocação de que viam o piano e o teclado como muito diferentes. Alguns aprendiam e/ou tocavam guitarra, contrabaixo, percussão e bateria. Instrumentos como o violino e violoncelo foram referendados assim como a marimba (apontada como possuidora de um belo som e interessante).

5.3.2- Aprender música com quem?

Acerca dos modos de aprendizagem, foi possível inferir que os jovens do EM do IFMA-CMC têm opiniões próprias e valorizam a aprendizagem musical. Eles reconhecem diferentes formas e possibilidades de se aprender música, tais como a autoaprendizagem, aprendizagem mediada pela internet ou por outras pessoas (professor, amigo, parente) e discutiram o tema, demonstrando interesse e comprometimento. A vontade de aprender instrumentos musicais foi bastante mencionada nos dados, sendo, talvez, a atividade que eles mais identifiquem com a aprendizagem musical, em outras palavras, a noção de que aprender música é aprender um instrumento musical.

Luís (GF-1): Tem um tio meu que ele me dá as dicas. É, porque ele é músico, ele toca violão, guitarra, contrabaixo, um bocado de trem aí.

Marx (GF-2): (respondendo sobre aprendizagem e relaxamento) Não, pelo fato do meu professor ser muito técnico. A pessoa tá lá com o violão [...] fazendo qualquer sonzinho besta assim: “esse som tá tão bacana”... E ele chega: “isso é um Dó?” (risos). [...] aquilo ali já desmotiva. Mas eu acho isso bom e ruim ao mesmo tempo [...], talvez pelo fato de ser ensinado por um parente já tem aquela relação assim [...] tu gosta de ser ensinado por alguém diferente. Mas eu já me adaptei. Mas pelo fato do meu pai ser muito técnico, às vezes, faz o meu aprendizado ser mais demorado, mas eu acho que isso vai me ajudar [...] você vai aprendendo de pouquinho em pouquinho, aqueles erros minúsculos assim você vai corrigindo [...] vai dando ânimo. [...]. É mais para estressar do que pra alegria.

Raul (GF-1): [...] em relação aos instrumentos, eu prefiro mais aqueles instrumentos que fazem barulho mesmo. O pandeiro, que eu sei tocar. Pra mim tá com o pandeiro na mão é... eu gosto do atabaque, agogô, berimbau...são instrumentos pra mim que já me relaxam, porque eu gosto e até porque eu sei. Aí fica mais fácil de gostar e relaxar.

O Luís e o Marx descrevem seus “professores”, neste caso, seus parentes e os reconhecem como alguém que os ajuda na aprendizagem musical, demonstrando também a noção da “figura” do professor como aquele que ensina. Importa observar como o Marx traz várias questões passíveis de análise em sua colocação, entre elas, a percepção de certa “tensão” no ato de aprender algo novo e ao mesmo tempo a consciência ou expectativa de mudança em seu desempenho por trilhar esse percurso, o que “dá ânimo”. Ele valoriza a técnica e ao mesmo tempo a percebe como capaz de “limitar” ou impedir experimentações, o que parece ratificar o estresse na atividade de aprender. Green (2008) discute a aprendizagem de músicos populares e diz que alguns dos aspectos dessa forma de aprender é a experimentação e tirar “música de ouvido” o que diferencia, junto a outros aspectos, esse modo de aprender usado pelos músicos populares de outros métodos mais formais. Marx destaca ainda que ser “ensinado por alguém diferente” seria melhor do que por um parente.

Raul, descrevendo seu envolvimento com instrumentos de percussão da capoeira, chama a atenção para o fator de que “saber tocar”, segundo sua percepção, contribui para o relaxamento durante a prática. Diferentemente do Marx ele consegue relaxar tocando. Seguem mais algumas colocações sobre aprendizagem e suas mediações:

Carla: (GF- 1) eu aprendi poucas coisas, mas [...] deu pra aprender. Eu aprendi uma música só e algumas notas, foi o Dó, o Ré e o Mi, parece. Aprendi pela posição. Aí eu ficava treinando. Era muito bom. E também a música que eu tocava eu gostava.

Arthur (GF-2): Já vejo música assim mais como uma questão de estudo. Depois que eu comecei a tocar violão, eu vi que música não é só música, como as pessoas pensam. A gente começa a entender o porquê da música, como é feita, a melodia, tudo tem um processo, um estudo também. E eu percebi que compor, cantar (e unir isso com o ritmo), a melodia não é tão fácil como se pensa. Então, o que faz a pessoa gostar de música é isso, além da dificuldade, o prazer de depois ouvir uma música, algo que te deixa tranquilo e relaxado.

Carla fala da experiência que teve com um professor particular de música, anos atrás, apesar de dizer ter aprendido pouco, fala com alegria e tem boas lembranças das atividades. Arthur deixa claro o quanto valoriza a música, e a sua vontade de estudá-la em sua complexidade, demonstrando a consciência de que estudar música é mais do que apreciar ou deleitar-se com ela. Na verdade, o seu aprendizado musical, mediado pelas buscas na internet e dicas de amigos, propiciou a ele novas formas de “ver” a música.

5.3.2.1-Aprendizagem *online*.

A maioria dos jovens pesquisados que tocavam instrumentos musicais fazia uso da internet como meio de aprender e se informar, característica comum nos tempos atuais, como trazido por alguns autores Souza (2011), Garbin (2009) e Gohn (2003). Demonstraram em suas colocações algumas características de aprender usando a internet como a facilidade de acesso, flexibilidade de horário e poder repetir as “vídeo aulas” quantas vezes quiserem.

Arthur (GF-2): eu gosto de tocar violão, e quando eu chego em casa [...] por volta de dez horas,[...] Entre dez e meia e meia noite eu toco, treino violão, né eu pego um site... quando eu quero aprender uma música eu faço o seguinte: eu começo a ouvir essa música, bastante, bastante, entendendo como é a música, como é o ritmo, como é tudo e como é encaixado. Depois eu vou pra aula [...]. Fico vendo como tocam, quais as notas [...] Primeiro eu pego a nota e faço, depois eu tento encaixar a música, vou aprendendo aos poucos e treinando todo dia.

Mila (GF2): [...] tu passa, uns três dias assistindo ao mesmo vídeo aula, tá gravando aquilo ali, aí quando chega toda emocionada. Olha aí mãe vê que música é essa. [...], aí a mãe: “Quê que é isso?” (risos.). Mas também, quando tu tá lá de boa, tá fazendo um dedilhado e alguém chega Ah, eu sei que música é essa! Dá um ânimo, “eu já sei tocar”.

Os jovens fizeram algumas observações com relação às particularidades da aprendizagem mediada pelo computador ou outro aparelho digital e as da aprendizagem mediada por seres humanos. Foi revelado em suas falas que valorizavam a aprendizagem *online*, mas não como substituta da aprendizagem mediada por um ser humano. Esta última foi mencionada como capaz de tornar a ação de aprender mais “fácil” e “humanizada”.

Lia (GF-2): eu também aprendo pela internet, quando eu paro para ver alguma coisa, tudo ajuda. E não só na questão de ficar ouvindo, mas também na questão de aprender, apesar de que eu acredito que com uma pessoa do lado, ensinando, seja bem mais fácil.

Arthur: Contanto que não perca o fator humano, a aprendizagem humana, com a tecnologia é bom, mas é sempre bom as coisas serem criadas por nós, humanos, música, com professores ensaiando, por tudo... A tecnologia pode ser um meio pra ajudar, não pra substituir. Assim que eu penso, entendeu? Porque, por exemplo, Quando a gente tá aprendendo na internet, quando a gente tá aprendendo em sites, a gente não está usando o professor que a gente poderia estar usando, então isso fica uma situação difícil para o professor [...] ela ajuda. Só que também é necessária a parte humana, uma pessoa, [...], um professor próximo, pra ajudar e tal.

5.3.3.- Aulas de música no IFMA-CMC.

A escola também como lugar de aprendizagem musical para os jovens é investigado por uma infinidade de autores e possui características próprias. Os alunos do EM falaram sobre o que acharam “bacana” nas aulas de música do IFMA e também o de que não gostaram nas mesmas (questão 3.1 e 3.2 do questionário). Algumas respostas trouxeram aspectos positivos sobre a aprendizagem, como entender técnicas, conhecer elementos específicos (melodia, ritmo, harmonia), conhecimentos históricos, conhecimentos sobre compositores e aspectos relacionados à cultura, à educação e ao social.

Ana (Q- 3.1): A oportunidade de entender música por um outro lado, consegui entender as técnicas. E poder criar um conceito próprio de música. Que hoje posso dizer que não faz referência apenas àquela que é tocada, cantada e está nas paradas de sucesso.

Luís (Q- 3.1): O aprendizado a respeito das melodias, harmonias, ritmo, sobre a obra de grandes compositores, etc.

Luiza (Q- 3.1): Perceber a importância da música como um instrumento educacional e como ela pode modificar a vida de alguém.

Guto (Q- 3.1) De extrema importância, devido ao conhecimento mais técnico sobre música. O surgimento e os mecanismos de transmissão musical, nos faz ter uma visão mais global sobre a música.

Maria (Q- 3.1): Tivemos um aprendizado sobre música e a nossa cultura, pois a música também ajuda a contar a nossa história.

Raul (Q- 3.1): A percepção da música em nosso cotidiano em relação ao conhecimento que nela se encontra.

Marco (Q- 3.1): Todo o lado de conhecer a música, de conhecer as estruturas musicais, sobre o papel da música na história do Brasil.

Alguns aspectos levantados por eles denotam interações com o professor e com os colegas, sendo importante também para criarem vínculos. As atividades desenvolvidas nas aulas também foram apontadas como interessantes e diversificadas.

Leila (GF-1): [...] a disciplina nos ajudou em um, um grande quesito. Além dos outros conhecimentos e tal. Eu lembro que a primeira atividade [...] foi que a gente trouxesse uma música que a gente gostasse pra sala. [...] Aí, depois que todo mundo cantou, essa se tornou praticamente a música oficial da turma.

Rosa (Q- 3.1): A diversificação de atividades, a interação com variados ritmos etc.

Lia (Q- 3.1): Foi a interação do professor com os alunos e o fato de ele se mostrar apaixonado pelo que faz.

Paulo (Q- 3.1): A reunião da turma para a aprendizagem da música.

Alguns destacaram que a aula de música contribuía para a diminuição do estresse diário. Para esses alunos, ela se configurou, também, como um momento de relaxamento.

Miriam (Q- 3.1): As aulas foram “essenciais” para proporcionar um momento de descanso e abstração, ao menos em mim.

Cora (Q- 3.1): A possibilidade de se desligar do mundo de cobranças a que estamos submetidos e simplesmente relaxar.

Há certa diversidade de opinião entre os participantes sobre o caráter mais teórico ou prático da disciplina. Para alguns, faltou mais prática, para outros, o caráter teórico foi um diferencial. Esta dicotomia ficou mais aparente em relação à questão do uso de instrumentos musicais e do conteúdo de história da música. Sobre a presença e funções da música na escola Kater (2012) afirma:

Dai esperarmos que a “música na escola” tão reivindicada não se confunda com um fazer musical pedagogicamente descompromissado, de lazer e passatempo, nem que a educação musical seja aprisionada pela educação artística e confundida com “história da música” ou outras estórias de nomes e datas. As escolas são espaços de formação nos quais é estimulada a produção de conhecimentos; os alunos, além de representantes sensíveis e inteligentes

de estados musicais, são potenciais muito mais ricos do que imaginamos, que merecem ser conhecidos e desenvolvidos com consciência e respeito desde onde se encontram, a fim de tomarem contato com algo essencial em si próprios até na relação com a vida, cumprindo assim seu papel na sociedade (KATER, 2012, p.44).

Mais algumas colocações:

Arthur (Q- 3.1): Que a gente aprende sobre a música no sentido histórico e não apenas notas ou acordes, isso é bem legal.

João (Q- 3.1): Como a história da música foi apresentada e como ela influência nos sentimentos [...] lembranças e percepções sensoriais.

José (Q- 3.1): [...] o ambiente e uma oportunidade de ficar próximos e utilizarmos vários instrumentos.

Nelson (Q- 3.1): Aprender música de um jeito novo, sem muito de prática.

Mila (Q- 3.1): Contato com instrumentos, que muitos não tinham.

Bianca (Q- 3.1): A forma como aprendemos a interpretar a música; principalmente instrumentais.

Marisa (Q- 3.1): O aprendizado acerca da história da música, curiosidades, além da associação da música as emoções e as lembranças e ou percepções guardadas na mente.

Milton (Q- 3.1): novos instrumentos que eu não conhecia.

Raul (GF-1) [...] um exemplo que a gente tem, a cultura maranhense, muitas pessoas falam, falam, mas não conhecem a origem, da onde vem. Então, eu acho que quando você conhece, fica até muito mais fácil de você passar, repassar uma informação pras pessoas ou até mesmo pra divulgar, a divulgação da música. Você não pode também divulgar algo que você não conhece. Então eu acho que, nesse contexto eu acho que é muito importante conhecer a história.

Lia: (GF-2) [...] Porque a música abrange tanta coisa. E acaba que ficou meio. Assim, [...] a gente não aproveitou quase nada [...]. Eu acho que a música vai bem além de história e contextos e coisas assim.

A questão do pouco tempo da disciplina foi consenso para a maioria. Quando responderam sobre o de que não gostaram nas aulas de música do IFMA, a curta duração da disciplina foi mencionada como aspecto negativo da mesma. Ressalto que em uma das turmas pesquisadas a disciplina “Música” ocupa um módulo (em um único semestre durante o curso) com carga horária de 40h. Na outra turma, também em um único semestre, a disciplina “Música/Artes” divide a carga horária com as outras

linguagens artísticas (Teatro, Dança ou Artes Visuais), sendo ministrada em meio módulo (carga horária total de 20h.).

Saulo (GF-2): foi só isso. A gente não aproveitou quase nada, era tudo muito rápido. [...], porque a gente só teve meio módulo. Porque nossas aulas de Arte foram divididas em duas. Por exemplo, essa que a gente deu música em meio módulo (carga horária dividida com artes visuais). Aí eu acho que não deu muito pra aproveitar.

Ana (Q- 3.2): Sendo sincera se houve alguma coisa não me lembro, mas pensando mais um pouco. O tempo curto que tivemos. É isso mesmo, a única coisa que eu não gostei foi a carga horária reduzida.

Vivian (Q- 3.2): A única coisa que considero negativa foi a carga horária que é muito curta.

Miriam (Q- 3.2): A única característica que não me agradou foi a duração, uma vez que o tempo passou muito rápido. A música me acalmava, depois de longas e duradoras horas de “tensão” no IFMA.

Arthur (Q- 3.2): Sinceramente, nada, eu achava muito legal. Pena que só foi um semestre.

Lia (Q- 3.2): Não recorro nada de que não tenha gostado na aula em si, mas detestei o fato de que foi apenas meio módulo.

A questão da carga horária para a disciplina “Música” destacada nas falas revela que os jovens desejavam que a música fosse mais presente, durasse mais e os acompanhasse pelos semestres na escola. Outros aspectos, como “o barulho das aulas de música”, “a falta de professores e instrumentos musicais”, entre outros, são problemas bastante frequentes no ensino de música escolar, ambiente em que muitas vezes, a música é desvalorizada enquanto disciplina se comparada a outras. O que denota, entre outros aspectos, especialmente no Ensino Médio, certa dificuldade da escola se relacionar com as culturas juvenis (CARRANO e MARTINS, 2011; ARROYO, 2007; CORTI, 2009). Nesse foco, Dayrell (2009) coloca:

Diante disso, se a escola e seus profissionais querem estabelecer um diálogo com as novas gerações, torna-se necessário inverter esse processo. Ao contrário de construir um modelo prévio do que seja a juventude e por meio dele analisar os jovens, propomos que a escola e seus profissionais busquem conhecer os jovens com os quais atuam, dentro e fora da escola, descobrindo como eles constroem um determinado modo de ser jovem. (DAYRELL, 2009, P.17).

5.3.3.1- Atividades musicais extraclases no IFMA-CMC.

Ao se posicionarem a respeito de atividades musicais extraclases, os jovens demonstraram insatisfação com alguns aspectos das mesmas, como por exemplo, a frequência com que elas ocorrem, a falta de variedade de gêneros musicais, o formato de participação, entre outros. Do total dos alunos pesquisados, oito participaram dessas atividades e quarenta e um não participaram. Para grande parte deles, a escola não incentiva essa área e oferece poucas opções. Algumas atividades citadas foram: “Sarau musical”, “Mostra de Talentos” e “Coral”.

Célia (GF-1): sinceramente, eu não sinto, não tenho aquele ânimo de participar de alguma coisa aqui na... Eu não sei, [...]. Parece que não tem alguma coisa que me chame atenção.

Leila (GF-1): Aqui no Instituto, as questões de música, eu acho que faltam opções, assim, que poderia ser mais bem trabalhado isso, porque a música, ela tá presente na vida do jovem, o tempo inteiro, então se fosse melhor trabalhado... Antes, quando a gente entrou, no nosso primeiro ano o Sarau, ele era mais comum. A gente via que tinha certa frequência e tal. [...] O coral não funciona mais, o sarau tá funcionando, mas, com muita pouca frequência.

Arthur (GF-2): Assim, tem sarau, só que o sarau [...] é uma coisa fora da instituição, é organizado por alunos. Que geralmente acontecia dia de sexta-feira. [...] Agora, da instituição não tem, ainda mais que a matéria que nós tivemos de música foi bem reduzida, isso prova que a instituição não tem uma vontade de ter essa matéria pros alunos, entendeu, que seria até bom porque ajuda muito. [...]. No Instituto não tem. Tem quando os alunos se reúnem para tocarem violão pra cantarem juntos

Saulo (GF-2): Quando falaram na inauguração do teatro, eu me lembrei que tem todo ano a mostra de talentos, é a única coisa daqui do IFMA que tem pra o pessoal poder tocar, digamos assim, livremente. Só que [...] a gente não fez a inscrição [...] às vezes é falta de tempo, de interesse mesmo.

O motivo de não participação é variado. Para alguns dos jovens, é por falta de conhecimento, interesse, tempo ou por timidez. Outros alegaram não se sentirem capazes ou não terem conhecimento da realização de tais atividades.

Hélio (Q- 3.3): Não fui comunicado sobre essas atividades.

Raul (GF-1): Acho que pra mim é a motivação, não vejo a música como algo que... Nesse sentido, como algo que... Como é que eu posso dizer? Vamos dar o exemplo do Sarau. Tem o Sarau na escola, que eu acho que é a única atividade na escola que ainda tem e assim, eu como estudante, eu fico admirando as pessoas cantarem, mas eu não canto bem, não toco bem, então pra mim eu fico só de lado, mesmo escutando. Então, não teria assim uma atividade assim em relação à música nesse sentido: tocar, cantar, que me chamasse atenção.

Célia (GF-1)- Eu acho que nós. Eu e o Raul, a gente não gosta muito de cantar ou de tocar. A gente gosta mais de dançar, ouvir, curtir. Eu mesmo gosto mais da área também da dança.

Silvia (Q- 3.3): devido à vergonha e ao não desenvolvimento.

Lia (GF2): Participo assistindo. [...] Com relação aos saraus que tem aqui eu vejo assim, que eles não dão muita [...] oportunidade pra muita gente talentosa que tem aqui, é obrigado vir aluno que já saiu [da escola] pra tocar, quando tem alunos que tocam bem, cantam bem também e que, no entanto não são aproveitados[...] deveria existir algum projeto, alguma coisa pra que fosse uma coisa regular.[...] Eu gosto muito de MPB, mas nós temos que tratar com o gosto musical de todo mundo[...]. No IFMA, toda vez que tem um sarau, eu só ouço MPB. Aí eu me pergunto: e aqueles alunos que não gostam de MPB? Eles não estão sendo atingidos [...] eles não conseguem atingir todo mundo justamente por isso, porque eles se voltam tanto pra um só estilo que poucas pessoas acabam assistindo e gostando por isso.

João (Q- 3.3): Falta estrutura, salvo alguns saraus organizados pelos alunos.

Nas falas do Raul e da Célia, nota-se que eles são alunos que não tinham interesse direto pelo fazer musical. Aspectos sobre a regularidade e a estrutura das atividades foram colocados como ponto negativo, bem como a falta de variedade dos estilos musicais utilizados nos eventos, provocando insatisfação ou desinteresse. No IFMA-CMC existem atividades musicais alternativas produzidas pelos alunos. Segundo os relatos, elas acontecem regularmente e se configuram como espaços alternativos para vivenciar a música entre os colegas, com autonomia, fazendo como querem e sem a presença de adultos ou professores, aspecto também focado na perspectiva trazida por Green (2008).

Lia (GF-2) Assim, pelo menos lá na turma, o Vitor [...] ele toca violão e quando ele traz o violão, geralmente a gente faz uma rodinha [...] ele começa a tocar e as pessoas começam a cantar, é uma coisa espontânea.

Há também um grupo de música cristã que se reúne na escola para orar diariamente. Nesse grupo há momentos musicais e alguns alunos participavam do mesmo. A conexão entre música e religião é um exemplo da variedade de interação entre jovens e música (ARROYO, 2013). A questão da “repressão” quanto a trazer instrumentos musicais para a escola apareceu de maneira recorrente, na percepção da maioria dos jovens, sendo, para eles, uma espécie de “perseguição” que não se justifica, pois afirmaram que o som do violão não tinha volume suficiente para atrapalhar outras atividades.

Leila (GF-1): A gente senta lá no pátio, todos os dias, na hora do intervalo e quem quiser ir sentar com a gente pode ir. A gente prima por músicas cristãs, não necessariamente evangélicas, nem de alguma religião específica, mas de músicas cristãs, porque o grupo é cristão. Então a gente senta lá e tem dois dias na semana que é pra tocar, que é o que a gente chama de louvor, então é o dia que a gente tem pessoas que tocam violão porque o grupo tem um violão próprio, que fica guardado no CA⁴¹, todos os dias e aí a gente pega a pessoa que toca violão, a gente escolhe as músicas antes e todo mundo vai cantar e é assim que funciona [...], às vezes as pessoas trazem violão pra cá também, alguns são meio reprimidos porque tem um funcionário que não quer deixar a gente entrar com violão [...].

O ambiente escolar demarca limites para exercer suas funções enquanto instituição de aprendizagem, mas é preciso refletir quanto a algumas posturas adotadas e incitar mudanças. Os jovens parecem compreender isso. Nessa direção, Pereira (2010) diz:

Porém a partir do momento que a escola propicia que indivíduos de uma determinada faixa etária convivam cotidianamente, articulando relações de sociabilidade com seus pares, a escola também passa a sofrer a influência do modo como esses se relacionam entre si e com a instituição. Assim criam-se novas demandas e constituem-se novos arranjos que vão reconfigurar o espaço escolar e suas dinâmicas. (PEREIRA, 2010, P.110).

A música é um elemento demarcador desses itinerários dos jovens e uma via de interação entre o jovem e o mundo que o rodeia. Ela é presença diária na vida de muitos destes jovens, agindo na regulação do humor e modificando situações. Desta forma, a música contribui para a realização de tarefas, concentração, autoconhecimento, sociabilidades, entre outros. A aprendizagem musical é valorizada pelos jovens e ocorre em diferentes contextos, gerando novos conhecimentos, dinâmicas e expressões.

⁴¹ CA- Abreviatura de Centro Acadêmico.

6- Considerações Finais

A música, pela harmonia, pela proporção, pela combinação de sons, pelo ritmo e pela percussão, cria um mundo sonoro que só existe por ela, nela e que é ela própria. Recolhe a sonoridade do mundo e de nossa percepção auditiva, mas reinventa o som e a audição como se estes jamais houvessem existido, tornando o mundo eternamente novo. (Marilena Chauí, 2000, p-405).

Esta pesquisa teve como objetivo analisar como os jovens interagem com a música, na música e com os outros e as articulações dessas interações com a aprendizagem musical, seja em contexto, ou não, da sala de aula do Ensino Médio do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão (Campus Monte Castelo), visando compreender suas dinâmicas, características e sentidos atribuídos às mesmas.

Para tanto, parti dos pressupostos de que os jovens têm a música presente em suas vidas, exercendo “poder” sobre eles e que a aprendizagem musical (vista como um processo dinâmico e complexo, que exige engajamentos dos sujeitos participantes e articulações com a vida cotidiana deles) ocorre em diferentes contextos.

Os dados, trazidos pelos jovens, foram categorizados em três eixos temáticos interligados: a) O poder da música, b) Escuta musical e c) Aprendizagens de música. Destaco aspectos analisados nos dados.

Constatei que existe uma diversidade de interações dos jovens com a música, algumas possibilitadas pelo surgimento de TICs⁴², tais como o uso de arquivos digitais e mídias portáteis. O uso do celular apareceu como o preferido para interagir com aspectos musicais (ouvir, fazer, gravar, tocar). Foi mencionada a sua versatilidade, a característica de acoplar múltiplas funções, a praticidade que o aparelho proporciona por seu tamanho reduzido e sua capacidade de armazenamento de dados (música, clipes, programas).

⁴² TICs – Tecnologias de Informação e Comunicação.

O termo interação é aqui adotado na concepção de DeNora (2000), com o entendimento de ter significado próximo ao de envolvimento e comportando tanto o fazer, consumir e aprender música, quanto o uso dos seus poderes nas construções sociais, cognitivas, emocionais, corporais, etc. Quanto a este aspecto, as interações desses jovens com a música, particularmente, a música popular, foram muitas e diversificadas. Nas interações com a música, os jovens demonstraram energia, paixão, dinamismo e poder. Eles se envolviam com canto/coral, instrumentos, “baixar” música, escuta de música, bandas (igrejas, capoeira, dança, manifestações culturais) dentro e fora da escola. Destaco que, além do aspecto da diversidade, as práticas musicais dos jovens estavam relacionadas às concepções ou construções de sentidos articulados ao contexto vivido por eles, revelando traços do momento histórico e/ou da cultura.

A música, também, foi exibida como elemento capaz de preencher vazios, ou de auxiliar momentos difíceis. Para eles, a música representa sentimentos, produz sentimentos e é o próprio sentimento. O hábito de ouvir música em deslocamento, principalmente no ir ou vir para a escola foi praticamente unânime, uma característica desses jovens que se mostraram engajados, responsáveis e independentes na busca de uma formação escolar. No ônibus, a música foi citada como companhia e capaz de propiciar distração, acolhimento e tranquilidade.

Eles trouxeram, também, a questão dos “sons” do ambiente (trânsito, carros, música ambiente) e, neste aspecto, o uso de fones foi apontado como algo quase que “incorporado” ao dia-a-dia deles. Portanto, a escuta foi apontada como alternativa para algumas situações (isolamento e/ou “transporte” para outros “climas”, redução do estresse, passar o tempo, distrair).

Na questão da aprendizagem, a música foi referida como algo que motiva e inspira. Para muitos, a música também auxilia em atividades de concentração como estudar para provas ou ler, não só durante a ação propriamente dita, mas auxiliando na memorização ou na aprendizagem de conteúdos. O uso da internet é frequente, sendo utilizada para ouvir, adquirir e aprender música (sites de artistas, sites de busca, blogs, cifras, vídeo aulas, rádios). Afirmaram a importância do aprender música em suas vidas. Na escola, a carga horária da disciplina “Música” foi apontada como reduzida ou insuficiente. Eles reconheciam a música como um conteúdo que auxilia no desenvolvimento de conhecimentos, de maneira geral, sobre: elementos específicos da música (melodia, ritmo, harmonia, técnicas, acordes, história, gêneros, instrumentos, cultura, estética) e elementos emocionais e/ou corporais (relaxamento, calma,

motivação, distração, concentração, inspiração). A presença do professor de música foi mencionada como importante e como fator facilitador das aprendizagens. Eles também reconheceram que podiam aprender sozinhos, com amigos e *online* (internet). No entanto, pareceu que, para eles, essas possibilidades são contribuições para o referido processo, mas não excluem ou substituem o professor.

Chamo a atenção para o fato, trazido por eles, da associação da música com a realização de tarefas. Para atividades que exigiam o uso do corpo ou de vitalidade, como algumas tarefas domésticas (lavar louças, varrer, limpar), o uso de música apareceu como um facilitador, como capaz de “fornecer” ânimo.

Sobre a preferência musical, de maneira geral, a diversidade foi característica principal. São muitos os gostos, gêneros e estilos trazidos por eles. Apesar de a música popular ser o grande referencial, alguns jovens tinham a música erudita como preferida e citaram compositores eruditos como, por exemplo, Beethoven. Vale ressaltar que o currículo escolar de música aborda a chamada música de concerto europeia, o que, talvez, tenha contribuído também para o acesso a diferentes gêneros.

Evidenciou-se uma tendência à tolerância e ao respeito pelo gosto musical diferenciado (por exemplo, em manter relações de amizade ou formar grupos com pessoas que possuem gosto musical diverso), no entanto, a música (gosto musical) foi apontada como fator capaz de atrair ou de afastar pessoas em um primeiro contato. Apesar de terem música e/ou artistas da sua preferência, em determinadas situações ouvem qualquer tipo de música, ou seja, o uso da música para eles está relacionado, muitas vezes, aos momentos, situações e ao “estado de espírito” ou humor em que se encontram.

Ressalte-se ainda a associação que eles fizeram entre o gosto musical e o amadurecimento pessoal: o adquirir seu “gosto” próprio é fato articulado às descobertas do seu próprio “jeito de ser”, sua subjetividade (muitas vezes diferente dos da sua família e de outros momentos em que era mais novo). No entanto, o reconhecimento ou valorização do seu gosto musical pelos outros (família, amigos) é importante para os jovens, uma vez que, aparentemente, este fato está articulado com a aceitação dele próprio, da sua maneira de ser no mundo. Algumas questões ligadas às relações de gênero foram trazidas como a percepção das meninas como mais românticas e dos meninos como mais objetivos (incapazes de fazer mais de uma coisa ao mesmo tempo), este é um tema que pode ser aprofundado em pesquisas futuras.

No que tange ao espaço escolar, os jovens externaram insatisfação com alguns aspectos, como a falta de espaço ou acesso aos mesmos para desenvolverem atividades artísticas ou de lazer (salas, teatro, pátio, quadras). Reclamaram de sofrerem repressão, dentro da escola, ao se envolverem com atividades relacionadas com música (tocar instrumentos, cantar, dançar), mesmo em horários em que estavam sem atividades formais. Outra demanda apresentada, em relação à escola, foi no que respeita à ocorrência de atividades e projetos culturais (artísticos e musicais). De maneira geral, eles apontaram como insuficiente a existência desse tipo de ação e que a escola não oferece oportunidades com regularidade e diversidade de opções (segundo eles, a maioria das ações parte dos alunos e não tem um apoio efetivo da escola).

No que toca às expectativas com a música, alguns tinham projetos futuros de atuar profissionalmente na área (DJ, produtor, cantor, instrumentista). Outros jovens alegaram não vislumbrarem trabalhar com música por não terem interesse, vocação ou talento. Surgiram algumas colocações quanto a se utilizar a música como algo complementar ou de forma indireta nas escolhas profissionais. Um aspecto interessante trazido por eles foi o de não pensarem em trabalhar com música para não perderem o elo que eles tinham com a mesma, ou a capacidade que ela tem de produzir prazer ou “escape”.

Portanto, os resultados mostraram que as interações com a música produziram, muitas vezes, elementos definidores nos itinerários pessoais dos jovens. Nessa direção, é possível inferir que a partir dessas interações que têm com a música eles construíram e/ou articularam sentidos que são marcantes para suas trajetórias de vida; em outras palavras, suas vidas seriam diferentes se eles não interagissem com a música. Esses sentidos são relevantes para o momento presente, mas também se mostraram importantes e conectados a momentos do passado e as expectativas de futuro.

Investigando as perspectivas dos alunos, este trabalho possibilitou a ampliação e aquisição de novos conhecimentos sobre a relação “humano-música”, a construção de novas interações e articulações com aspectos nos âmbitos do social, emocional, cognitivo, corporal, estético e cultural no contexto estudado. Destaco que nos dados levantados há ainda material que possibilita a construção de outras pesquisas e/ou artigos futuros, abordando, por exemplo, questões como o papel da letra na música,

letras estrangeiras e música instrumental, trazidos pelos jovens, mas que não couberam no contexto desta dissertação. A pesquisa gerou subsídios para a área da Educação Musical, apontando que os jovens se apropriam do processo de aprendizagem musical, eles articulam, controlam, põem ordem e desordem, fazendo emergir daí conhecimentos e autonomia, perante o mundo e o modo de ser jovem. Mostrou também a necessidade de se refletir sobre o mundo escolar frente aos desafios da contemporaneidade para que ocorram diálogos, aproximações e transformações.

Antes de concluir, trago o relato de uma cena final.

*“Todos os dias quando acordo
Não tenho mais o tempo que passou
Mas tenho muito tempo
Temos todo o tempo do mundo.”*
(Tempo perdido- Legião Urbana/Renato Russo).

No encerramento da segunda sessão de grupo focal eu pedi aos jovens, após muitas colocações finais, que ficassem à vontade para tocarem, cantarem, fazerem música usando o piano da sala e outros instrumentos disponíveis. Em poucos minutos eles já haviam se organizado com tambores, guitarra, batucando no tampo do piano de armário, falando todos ao mesmo tempo e decidiram cantar “Tempo Perdido”, canção que, segundo eles, era a cara da turma e a “Legião Urbana” uma banda de que gostavam muito.

O aluno que se sentou ao piano, pegou o celular e abriu um aplicativo que mostrava um teclado virtual no qual aparecia a “formação” dos acordes para o piano, colocou o aparelho no suporte utilizado para a colocação das partituras e ele (que não tocava o instrumento) foi arriscando os *riffs* e - acompanhado pelos sons dos demais participantes- a música se fez. Muito mais do que música se fez uma comunhão, uma celebração de corpos e subjetividades envoltos por risos e alegria contagiantes. Esses são os jovens e suas músicas, senhores do seu tempo - “todo o tempo do mundo” - que já não é o mesmo, a cada acordar.

Retorno à citação de Marilena Chauí colocada no início desta seção que traduz com beleza a capacidade da música de “tornar o mundo eternamente novo”, ideia que incita a perguntar: é assim para os jovens também, não? Provavelmente, o principal aprendizado que tive com este estudo, no que respeita à compreensão sobre os jovens, foi essa constatação da impossibilidade de apreendê-los. Tal qual a aprendizagem, como nos disse Paulo Freire, os jovens pertencem à ordem do inacabado e estão eternamente a

se reconstruírem. No entanto, esse devir encontra na interação com a música um auxílio preciso na tarefa de realizar as transformações necessárias para compreenderem, agirem, interagirem e serem no mundo.

Compreendo ainda, com consciência renovada por esta pesquisa, a importância da aprendizagem de música no contexto do IFMA-CMC não somente pelo reconhecimento do seu conteúdo, mas também pela sua contribuição na constituição dos sujeitos, tendo por base suas singularidades e experiências. A música na escola - como falaram os jovens - é um lugar da racionalidade, da sensibilidade e da escuta, no qual se abrem possibilidades da expressão dos desejos, das inteligências, das originalidades e de ampliação da percepção da realidade.

Referências:

ABRAMOVAY , Miriam, ANDRADE, Eliane Ribeiro e ESTEVES, Luiz Carlos Gil. (orgs.). **Juventudes: outros olhares sobre a diversidade** – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; Unesco 2007.

_____ e ESTEVES, Luiz Carlos Gil. **Juventude, Juventudes: pelos outros e por elas mesmas.** In ABRAMOVAY , Miriam, ANDRADE, Eliane Ribeiro e ESTEVES, Luiz Carlos Gil. (orgs.). **Juventudes: outros olhares sobre a diversidade** – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; Unesco 2007 b.

ADORNO, T.W. **Introdução à sociologia da música: doze preleções teóricas.** São Paulo. Editora Unesp, 2011.

ALMONTE, Nelia Fonseca. **Preferencias musicales de adolescentes en Punta Arenas, Chile.** Actas del I Congreso Chileno de Estudios em Música Popular. ASEMPCH, 2011. Disponível em: <http://www.congresos.asempch.cl/congreso2011/actas>. Acesso: 10 de abril de 2013.

ARALDI, Juciane. **Aprendendo a ser DJ.** In: SOUZA, Jussamara (org.). **Aprender e ensinar música no cotidiano.** 2 ed. Porto Alegre: Sulina, 2009.

ARANTES, Lucielle Farias. **“Tem gente ali que estuda música para a vida!”: um estudo de caso sobre jovens que musicam no projeto social Orquestra Jovem de Uberlândia.** 2011. Dissertação Universidade Federal de Uberlândia.

ARROYO, Margarete. **Escola, juventude e música: tensões, possibilidades e paradoxos.** Em Pauta, Porto Alegre, v. 18, n. 30, 2007.

_____. **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. 2009.

_____. **Jovens, músicas e percursos investigativos.** ArtCultura, Uberlândia, v. 12, n. 20, p. 23-37, jan.-jun. 2010.

_____. **Escutas cotidianas de música e juventudes contemporâneas.** In: Anais do Congresso da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música-ANPPOM, Uberlândia, 2011.

_____. **Mundos musicais locais e educação musical.** EM PAUTA - v. 13 - n. 20 - junho 2002.

_____. (Org.) **Jovens e músicas: um guia bibliográfico**. Colaboradores: Thais V. do Nascimento e Thenille Braun Janzen. São Paulo. Editora Unesp, 2013.

BANDEIRA, Lourdes. **Três décadas de resistência feminista contra o sexismo e a violência feminina no Brasil**. Sociedade e Estado, Brasília, v. 24, n. 2, p.401-438, maio/ago. 2009.

BENNETT, Andy. **Popular music and youth culture: music, identity and place**. Palgrave macmillan. 2000.

BLACKING, John. **How musical is man?** University of Washington Press. 1973.

_____. **A common-sense view of all music**. Cambridge University Press, 1987.

_____. **Music, culture and experience**. selected papers of John Blacking/edited and with an introduction by Reginald Byron; with a foreword by Bruno Nettl. University of Chicago Press, 1995.

BOAL PALHEIROS, Graça e HARGREAVES, David J. . **Modos de ouvir música em crianças e adolescentes**. Cuadernos Interamericanos de Investigación em Educación Musical, n. 5, p. 5-16, jan. 2003. Disponível em: <http://www.ejournal.unam.mx/> Acesso em: 20 set.2011.

BOWMAN, Wayne. **Educating musically**. In: COLWELL, Richard & RICHARDSON, Carol (Ed.), **The new handbook of research on music teaching and learning**. Oxford, Oxford University Press, pp.63-84, 2002.

BOZON, Michael. **Práticas musicais e classes sociais: estrutura de um campo local**. Em Pauta. V.11. n.16/17. Abril/novembro, 2000.

BOZZETO, Adriana. **Música na palma da mão: ligações entre celular, música e juventude**. . In: SOUZA, Jussamara (org.). **Aprender e ensinar música no cotidiano**. 2 ed. Porto Alegre: Sulina, 2009.

BRASIL/MEC. **Linha do tempo da rede federal**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/centenario/linha.pdf>

_____. **Histórico da educação profissional**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/centenario/historico_educacao_profissional.pdf

_____. **Parecer CNE/CEB nº 16/99**. Trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico. Brasília, DF, 1999. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf_legislacao/tecnico/legisla_tecnico_parecer1699.pdf. Acesso em: 10 de novembro de 2012.

_____. Ministério da Educação. **Catálogo Nacional de Cursos Técnicos Eixos Tecnológicos**. Brasília, DF. 2012. Disponível em: <http://pronatec.mec.gov.br/cnct/> Acesso: em 20 de outubro de 2012.

BUENO, Daniela Gomes Martins. **A política de criação dos Institutos Federais e o processo de conformação do ensino superior nessas instituições**. Universidade Federal Fluminense. Dissertação de Mestrado. Niterói, 2012. 125 p.

BUTLER, Judith. **Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade**. Civilização Brasileira. Rio de Janeiro, 2003.

CAMPBELL, CONNEL e BEEGLE. **Adolescents' Expressed Meanings of Music in and out of School**. Journal of Research in Music Education 55 n° 3, 220-36 Fall 2007.

CARMONA, Raquel. **Educação profissional técnica de nível médio em música e perfil do egresso: uma visão atual**. Anais do II Simpósio Brasileiro de Pós-Graduandos em Música- Simpom- Rio de Janeiro- 2012. P.542 -550.

CARRANO, Paulo e FALCÃO, Nádia. **Os jovens e a escola de ensino médio: adiamento ou encontro mediado com o mundo do trabalho?** In: TIRIBA, Lia e CIAVATTA, Maria (orgs.). **Trabalho e educação de jovens e adultos**. Brasília: Liber livros e Editora UFF, 2011.

CARVALHO, José Jorge de. **Transformações da sensibilidade musical contemporânea**. Horizontes Antropológicos, Porto Alegre, ano 5, n. 11, 53-91, 1999.

CAVICCHI, Daniel. **The Musicality of Listening. PopTalk (Experience Music Project online list). Posted April 18, 2003, 12p. Disponível em: <http://risd.academia.edu/DanielCavicchi/Papers> Acesso: 05 de setembro de 2011.**

_____. **From the Bottom Up Thinking About Tia Denora's Music in Everyday Life**. Action, Criticism, and Theory for Music Education. Vol. 1, #2 December, 2002.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber: elementos para uma teoria**. Trad. Bruno Magne. Porto Alegre: Artes Médica Sul, 2000.

CHAUI, Marilena. **Convite à Filosofia**. São Paulo: Ed. Ática, 2000.

CORTI, Ana Paula. **Uma diversidade de sujeitos: juventude e diversidade no ensino médio**. In: **Juventude e escolarização: os sentidos do Ensino Médio**. Um Salto para o Futuro. Ano XIX boletim 18 – Novembro, 2009. Disponível em: http://www.emdialogo.uff.br/sites/default/files/juventude_e_escolarizacao_os_sentidos_do_ensino_medio.pdf Acesso em: agosto de 2012.

COSTA, Cristina Porto. **Educação profissional em música: o que buscam os candidatos aos cursos técnicos de instrumento em nível médio?** Anais do II Simpósio Brasileiro de Pós-Graduandos em Música- Simpom- Rio de Janeiro- 2012. P.346-354.

CUNHA, Rosemyriam. **A vivência social da música.** III Simpósio de Música da FAP, Curitiba, 2007. Disponível em:
<http://www.fap.pr.gov.br/arquivos/File/Arquivos2009/Pesquisa/Anais2007/> Acesso: 6 de abril de 2013.

DAYRELL, Juarez. **O jovem como sujeito social.** Revista Brasileira de Educação, São Paulo, N° 24. 2003.

_____. (org.). **Múltiplos olhares sobre educação e cultura.** Belo Horizonte. UFMG, 1996.

_____. **Apresentação: Juventude e escolarização: os sentidos do Ensino Médio.** In: **Juventude e escolarização: os sentidos do Ensino Médio.** Um Salto para o Futuro. Ano XIX boletim 18 – Novembro, 2009. Disponível em:
http://www.emdialogo.uff.br/sites/default/files/juventude_e_escolarizacao_os_sentidos_do_ensino_medio.pdf Acesso em: agosto de 2012.

_____. **Texto 1 (B) O aluno do Ensino Médio: o jovem desconhecido** Um Salto para o Futuro. Ano XIX boletim 18 – Novembro, 2009. Disponível em:
http://www.emdialogo.uff.br/sites/default/files/juventude_e_escolarizacao_os_sentidos_do_ensino_medio.pdf Acesso em: agosto de 2012.

_____. **A escola “faz” as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil.** *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 1105-1128, out. 2007. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br> Acesso: 20 abril 2012.

DEMO, Pedro. **Educação e alfabetização científica.** Campinas-SP: Papyrus, 2010.

_____. **Conhecimento e aprendizagem Atualidade de Paulo Freire.** Paulo Freire y la agenda de la educación latinoamericana en el siglo XXI, 2013. Disponível em: <http://biblioteca.clacso.edu.ar/ar/libros/torres/demo.pdf> Acesso em: 28/02/2013.

DeNORA, Tia. **Music in everyday life.** New York: Cambridge University Press, 2000.

_____. **Music and Social Experience.** Capítulo 9. In: **III Everyday Life and the Construction of Meaning** Edited by Mark D. Jacobs, Nancy Weiss Hanrahan by Blackwell Publishing Ltd Copyright, 2005.

_____. **Music and self-identity.** Capítulo 16. In: **The popular music studies reader.** Andy Bennett, Barry. Shank, Jason. Toynbee, eds. **Popular music/cultural studies.** Oxford: Routledge, 2006.

_____. **Music as a technology of the self.** *Poetics*, 27, 1999. 31-56.

DESCHENES, Bruno. **Toward an Anthopology of Music Listening.** *International Review of the Aesthetics and Sociology of Music*, Vol. 29, nº 2. Dec. 1998, p.135-153.

DIAS, Cláudia Augusto. **Grupo Focal: técnica de coleta de dados em pesquisas qualitativas**. Informação & Sociedade: Estudos; v.10, n.2, 2000. Disponível em: de <http://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/ies/article/view/330> Acesso: 01 de outubro de 2012.

FINNEGAN, Ruth. **The Hidden musicians: Music-making in an English town**. Middletown, Connecticut. Wesleyan University Press. 2007.

_____. **Música y participación**. Trans- Revista Transcultural de Música, n.7, 2003. Disponível em: <http://www.sibetrans.com/trans/a210/musica-y-participacion> Acesso em: 20 de setembro de 2012.

FERREIRA, Graziela Silva. **Ensino médio integrado a educação profissional: o desafio da escola na formação do corpo**. III Encontro Baiano de Estudos em Cultura, 2012. disponível em: <http://www.ufrb.edu.br/ebecult/> Acesso: 28 de junho de 2013.

FRANCO, Maria Laura Publisi Barbosa. **Análise de conteúdo**. Brasília, 4ª edição: Liber Livro, 2012.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia - Saberes necessários à prática educativa**. São Paulo, Brasil: Paz e Terra (Coleção Leitura), 1997. Edição de bolso.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Ensino Médio no Brasil: “Juventudes” com futuro interditado**. In. **Juventude e escolarização: os sentidos do Ensino Médio**. Um Salto para o Futuro. Ano XIX boletim 18 – Novembro, 2009. Disponível em: http://www.emdialogo.uff.br/sites/default/files/juventude_e_escolarizacao_os_sentidos_do_ensino_medio.pdf Acesso em: agosto de 2012.

FROEHLICH, H. **Tackling the Seemingly Obvious – a Daunting Task Indeed: An Essay Review of Music in Everyday Life**. Action, Criticism, and Theory for Music Education. Vol. 1, #2, December, 2002.

GATTI, Bernardete Angelina. **Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas**. Brasília: Liber livro editora, Série Pesquisa; 10. 2012.

_____. e ANDRÉ, Marli. **A relevância dos métodos de pesquisa qualitativa em educação no Brasil**. Capítulo 2, p.29-38. In: WELLER, Wivian e PFAFF, Nicolle (Org.). **Metodologia da pesquisa qualitativa em educação: teoria e prática**. Petrópolis – RJ: Vozes, 2.ed. 2011.

GARBIN, Elisabete M. **Conectados por um fio: alguns apontamentos sobre internet, culturas juvenis contemporâneas e escola**. In. **Juventude e escolarização: os sentidos do Ensino Médio**. Um Salto para o Futuro. Ano XIX boletim 18 – Novembro, 2009. Disponível em: http://www.emdialogo.uff.br/sites/default/files/juventude_e_escolarizacao_os_sentidos_do_ensino_medio.pdf Acesso em: agosto de 2012.

GOHN, Daniel M. **A apreciação musical na era das tecnologias digitais**. 2003. Disponível em: <http://www.unirio.br/mpb/textos/AnaisANPPOM/.pdf>. Acesso: 02 de julho de 2012.

_____. **Auto-aprendizagem musical: alternativas tecnológicas**. São Paulo: Annablume/FAPESP, 2003b.

_____. **A Apreciação Musical na Era das Tecnologias Digitais**. Anais do XVII Congresso da ANPPOM 2007. São Paulo, 27 a 31/8/2007 (1-12). Disponível em http://www.anppom.com.br/anais/anaiscongresso_anppom_2007/Educacao_musical/edmus_DGohn.pdf. Acessado em 04 de junho de 2013.

GONÇALVES, Lilia Neves. **Educação musical e sociabilidades: um estudo em espaços de ensinar/aprender música em Uberlândia-MG nas décadas de 1940 a 1960**. Tese de Doutorado em Música, UFRGS, Porto Alegre, 2007.

GREEN, Lucy. **Music, informal learning and the school: a new classroom pedagogy**. Hampshire: Ashgate, 2008.

GROSSI, Cristina de Souza e LACORTE, Simone. **“Aprendizagem informal na educação musical formal”: avaliação do projeto na perspectiva dos estudantes de uma escola pública de ensino médio de Brasília**. Anais do XIX Congresso Nacional da ABEM- Goiânia. 437-444. 2010.

_____. **A música popular na sala de aula – revisitando concepções sobre ensinar e aprender**. Artigo a ser publicado como Capítulo de Livro pela editora da UFPB, 2012.

GUIRAUD, Luciene. **As relações de poder na organização escolar: um estudo sobre a construção da subjetividade**. Cadernos PDE, volume 1. Paraná, 2008. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde> Acesso: 27 de junho 2013.

HARGREAVES, David. **Desenvolvimento musical e educação no mundo social**. Revista Música, Psicologia e Educação, n. 1, p. 5-13, 1999.

_____. **“Within you without you”: música, aprendizagem e identidade**. Tradução: Beatriz Ilari. *Revista Eletrônica de Musicologia*, v. 9, out. 2005. Disponível em: http://www.rem.ufpr.br/_REM/REMr9-1/hargreaves.html. Acesso em: 08 de agosto de 2012.

HOLLANDA, Heloisa Buarque de (org.). **Tendências e impasses - o feminismo como crítica da cultura**. Rio de Janeiro, Rocco, 1994.

IFMA a. **Plano Político Pedagógico do Campus Monte Castelo** 2010. Disponível em: http://www.ifma.edu.br/images/arquivos/monte_castelo/projetopolitpedagogico/PPP_20092_revisado.pdf

_____ b. **Campus Monte Castelo**. Disponível em: <http://www.ifma.edu.br/index.php/campi/monte-castelo>.

ILARI, Beatriz. **Música, comportamento social e relações interpessoais**. Psicologia em Estudo, Maringá, v.11, n.1, p. 191-198, jan/abr. 2006.

JANZEN, Thenille Braun. **Compreender quem são os adolescentes e jovens para melhor entender suas interações com a música**. In: 6º Encontro de Reflexões e Ações no Ensino de Arte, Uberlândia – MG, 2006. Disponível em: <http://www.nupea.fafcs.ufu.br/pdf/>. Acesso em: 20 de junho de 2012.

KATER, Carlos. **“Por que música na escola?”: algumas reflexões**. In: JORDÃO, A, ALLUCCI, R. R., MOLINA, S. e TERAHATA, A. M. Org. **A música na escola**. Allucci e Associados Comunicações, São Paulo, 2012.

KIEFER, Bruno. **Elementos da linguagem musical**. Introd. de Érico Verissimo, 2. ed. Porto Alegre: Movimento, 1973.

LACORTE, Simone; GALVÃO, Afonso. **Processos de aprendizagem de músicos populares: um estudo exploratório**. Revista da ABEM, Porto Alegre, V. 17, 29-38, set. 2007.

LAVILLE, C; DIONNE, J. **A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas**. Porto Alegre: Ed. Artes Médicas Sul; Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1999.

LEÃO, Jorge Antônio Soares. **Contribuições do ensino de filosofia para a educação profissional técnica de nível médio, no contexto do instituto federal de educação, ciência e tecnologia do maranhão**. São Luís, 2011. 151f. Dissertação de Mestrado em Educação da Universidade Federal do Maranhão.

LEÃO, Geraldo, DAYRELL, Juarez Tarcísio e REIS, Juliana Batista dos. **Juventude, projetos de vida e ensino médio**. Educ. Soc., Campinas, v. 32, n. 117, p. 1067-1084, out.- dez. 2011. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>

LE BOULCH, Jean. **Rumo a uma ciência do movimento humano**. Porto Alegre, Artes Médicas, 1987.

LIMA, Ari. **Funkeiros, timbaleiros e pagodeiros: notas sobre juventude e música negra na cidade de salvador**. Cad. Cedes, Campinas, v. 22, n. 57, agosto/2002. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br> Acesso: 03 de julho de 2012.

LORENZI, Graciano. **Compondo e Gravando Músicas com adolescentes: uma pesquisa-ação na escola pública**. Porto Alegre, 2007. Dissertação de mestrado em Música da UFRGS.

MAHEIRIE, Kátia. **Constituição do sujeito, Subjetividade e Identidade**. Interações • VOL. VII • n. 13 • p. 31-44 • JAN-JUN 2002.

MARANGON, Davi e BUFREM, Leilah S.. **A experiência escolar cotidiana e a construção do gênero na subjetividade infantil.** 33 Encontro da ANPED, Caxambú-MG, 2010. Disponível em: <http://www.anped.org.br/33encontro> Acesso: 30 de junho de 2013.

MARTÍN-BARBERO, Jesús. **Saberes hoy: diseminaciones, competencias y transversalidades.** REVISTA IBERO-AMERICANA DE EDUCACIÓN. N.º 32 (2003), pp. 17-34.

MARTINS, Carlos Henrique dos S. e CARRANO, Paulo Cesar R. **A escola diante das culturas juvenis: reconhecer para dialogar.** Educação, Santa Maria, v. 36, n. 1, p. 43-56, jan./abr. 2011.

MATOS, Marlise. **Teorias de gênero ou teorias e gênero? Se e como os estudos de gênero e feministas se transformam em um campo novo para as ciências.** Estudos Feministas, Florianópolis: 16(2) maio-agosto/2008. P.333-357.

MEDINA, João Paulo Subirá. **O brasileiro e seu corpo: educação e política do corpo.** Campinas, SP: Papirus, 1987.

MENUHIN, Yehudi e DAVIS, Curtis W. . **A Música do Homem.** São Paulo: editora Martins fontes, 1981.

NEUBAUER, Rose (Coord.). **Ensino médio no Brasil: uma análise de melhores práticas e de políticas públicas.** R. bras. Est. pedag., Brasília, v. 92, n. 230, p. 11-33, jan./abr. 2011.

PACHECO, Elizeu. **Os Institutos Federais: Uma Revolução na Educação Profissional e Tecnológica.** Cartilha. 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/sinstitutos.pdf>

_____, PEREIRA, Luís Augusto Caldas e SOBRINHO, Moisés Domingos. **Educação Profissional Tecnológica: das Escolas de Aprendizes Artífices aos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia.** T&C Amazônia, Ano VII, Número 16, p.2-75, Fevereiro de 2009.

PAREJO, Enny José Pereira. **Escuta musical: uma estratégia transdisciplinar privilegiada para o Sentipensar.** Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Tese de Doutorado em Educação. São Paulo, 2008.

PEDERIVA, Patrícia. **A aprendizagem da performance musical e o corpo.** Miesica Hodie, Vol. 4 - Nº 1 – p. 45-61, 2004

PELAEZ, Neyde Carstens Martins. **“A música do nosso tempo”: Etnografia de um universo musical de adolescentes.** Florianópolis, 2005. Dissertação de Mestrado em antropologia social. Universidade Federal de Santa Catarina.

PEREIRA, Alexandre Barbosa. **“A maior zoeira”:** experiências juvenis na periferia de São Paulo. Universidade de São Paulo. Tese de Doutorado em Antropologia Social, 2010.

PERALVA, Angelina. **O jovem como modelo cultural.** Revista Brasileira de Educação, São Paulo. ANPEd, N ° 5/ 6, 1997.

PINTO, Mércia. **Música popular e educação musical.** Anais do VIII Encontro regional da ABEM Centro-Oeste e 1º Simpósio sobre o Ensino e a Aprendizagem da Música Popular. Brasília: UnB, p.1-12. 2008.

POPOLIN, Állisson.- **“Eu gosto de escutar música todo dia[...] Todo jovem gosta”- “Escutar música já faz parte da minha vida”.** Universidade Federal de Uberlândia. Dissertação de Mestrado em Artes. 2012.

QUADROS JUNIOR, J. F.S e QUILES, O.L.C. **Preferências musicais de estudantes de ensino médio no Brasil: o caso de Vitória, Espírito Santo.** Música Hodie. Vol.10- n° 1, 2010.

QUEIROZ, Luis Ricardo Silva. **Transmissão musical informal: reflexões para as práticas de ensino e aprendizagem em música.** XIII Congresso Anual da ABEM, Rio de Janeiro, 2004.

_____. **A música como fenômeno sociocultural: perspectivas para uma educação musical abrangente.** In: MARINHO; V. M.; QUEIROZ, L.R.S. (orgs) **Contexturas: o ensino das artes em diferentes espaços.** João Pessoa: Editora da UFPB, 2005.

RABAIOLI, Inácio. **Perfil preliminar das práticas musicais não-escolares de estudantes de ensino médio.** XIV Encontro Anual da ABEM. 2005. Disponível em: <http://www.abemeducacaomusical.org.br/Masters/anais2005/Comunicacoes/36In%C3%A1cio%20Rabaioli.pdf>. Acesso em: 14/07/2012.

RAMOS, Silva Nunes. **Escuta portátil e aprendizagem musical: um estudo com jovens sobre a audição musical mediada pelos dispositivos portáteis.** Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Música. Porto Alegre, 2012.

RÊGO, Tânia Maria S. **Dinâmicas e características no fazer musical: reflexões sobre Oficina de Música no IFMA.** Anais do XXII Congresso da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música – João Pessoa –2012. p. 852-859.

_____. **Práticas musicais no dia-a-dia dos jovens do ensino médio: um olhar sobre o IFMA-Campus Monte Castelo.** Anais do II Simpósio Brasileiro de Pós-Graduandos em Música- Simpósio- Rio de Janeiro- 2012. P.604-612.

REIS, L. P. e AZEVEDO, Maria Cristina de Carvalho. C. de . **Nós ouvimos o que gostamos ou aprendemos a gostar do que ouvimos? A Música em Programa de Avaliação Seriada para alunos do Ensino Médio.** In: Anais do XVIII Congresso da ANPPOM, Salvador. 2008.

RICE, Timothy. **Reflections on Music and Meaning: Metaphor, Signification and Control in the Bulgarian Case.** British Journal of Ethnomusicology, Vol. 10, No. 1, Music and Meaning. 2001, pp. 19-38.

SAARIKALLIO, Suvi. **Music as mood regulation in adolescence.** Jyväskylä: University of Jyväskylä, 2007, 46p.

SANTOS, Cristina Bertoni dos. **Aula de música e escola: concepções e expectativas de alunos do Ensino Médio.** Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Dissertação de mestrado. Programa de Pós-Graduação em Música. Porto Alegre, 2009.

SANTOS, Lisiane Gazola. **Sons das tribos: compondo identidades juvenis em uma escola urbana de Porto Alegre.** Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Dissertação de mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação. 2006. 164 f.

SANTOS, Elza Ferreira. **Entre a educação profissional e o mercado de trabalho: uma investigação a partir do cotidiano pedagógico de alunos e alunas dos cursos técnicos do instituto federal.** VII Congresso Português de Sociologia. Universidade do Porto, P. 2-14, 2012. Disponível em: http://www.aps.pt/vii_congresso/papers/ Acesso: 20 de julho de 2013.

SARMENTO, Luciana Elena. **A escuta na contemporaneidade: uma pesquisa de campo em educação musical.** Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho. Dissertação de mestrado. Programa de Pós-Graduação em Música. 2010.

SCHAFER, R. Murray. **O ouvido pensante.** 2ªed. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

_____. **A afinação do mundo.** Trad. Marisa Trench Fonterrada. São Paulo: Editora UNESP, 2001.

SCOTT, Joan. **Gênero: uma categoria útil para a análise histórica.** York, Columbia University Press. 1989. Tradução: Christine Rufino Dabat e Maria Betânia Ávila. Disponível em: http://www.dhnet.org.br/direitos/textos/generodh/gen_categoria.html. Acesso em 28.11.2012.

SEBBEN, Egon Eduardo e SUBTIL, Maria José. **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, 48-57, mar. 2010.

SEEGER, Anthony. **Etnografia da música.** Tradução: Giovanni Cirino. Cadernos de campo, São Paulo, n.17. 2008.

SEREM, Lucas. **Gosto, música e juventude**. São Paulo: Annablume, 2011.

SETTON, Maria da Graça Jacintho. **Reflexões sobre a dimensão social da música**. Comunicação & educação • Ano XIV • Número 1 • jan/abr 2009.

_____. **A particularidade do processo de socialização contemporâneo**. Tempo Social, Revista de sociologia da USP, v. 17, n. 2, 2005. p. 335-350.

SILVA, Helena Lopes. **Música, juventude e mídia: o que os jovens pensam e fazem com as músicas que consomem**. In: SOUZA, Jussamara (org.). **Aprender e ensinar música no cotidiano**. 2 ed. Porto Alegre: Sulina, 2009.

_____. **Declarando preferências musicais no espaço escolar: reflexões acerca da construção da identidade de gênero na aula de música**. Revista da ABEM, Porto Alegre, V. 11, 75-83, set. 2004.

SILVA JÚNIOR, José Davison da. **Ensino, pesquisa e extensão em música no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco – IFPE**. Anais do XII Encontro Regional Centro-Oeste da ABEM – 2012. p- 54-61.

SLOBODA, John A.. **A mente musical**. Trad. De Beatriz Ilari e Rodolfo Ilari-Londrina: EDUEL, 2008.

SPOSITO, Marília Pontes. **Estudos sobre juventude em educação**. Revista Brasileira de Educação, São Paulo. ANPEd, N ° 5/ 6, 1997.

SOUZA, Jusamara. **Educação musical e práticas sociais**. Revista da ABEM, Porto Alegre, V. 10, 7-11, mar. 2004.

_____. (org.) **Aprender e ensinar música no cotidiano**. 2ª ed. Porto Alegre: Sulina, 2009.

_____ e TORRES, Maria Cecília de Araújo. **Maneiras de ouvir música: uma questão para a educação musical com jovens**. *Música na educação básica*. Porto Alegre, v. 1, n. 1. 2009.

STAKE, Robert E. **Pesquisa qualitativa: estudando como as coisas funcionam**. Trad. Karla Reis. Porto Alegre: Penso, 2011.

STALHAMMAR, Borje. **Music – Their Lives: The experience of music and view of music of a number of Swedish and English young people**. The scholarly electronic journal of mayday group Volume 3, No. 2, July, 2004.

SUBTIL, Maria José Dozza. **Mídias, músicas e escola: a articulação necessária.** *Revista da ABEM*, Porto Alegre, V. 16, 75-82, mar. 2007.

SWANWICK, Keith. **Ensinando música musicalmente.** Tradução de Alda Oliveira e Cristina Tourinho. São Paulo: Moderna, 2003.

_____. **Music, Mind and Education.** by Routledge, London, 1988.

TORNAGHI, Alberto. **Cultura digital e escola.** Um Salto para o Futuro. Ano XX boletim 10 - Agosto 2010

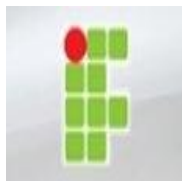
VALE, Fernanda Feitosa do **Juventude, mídias sonoras e cotidiano escolar: um estudo em escolas de periferia.** Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”. Dissertação de Mestrado. Rio Claro. 2010.

VELHO, Gilberto e DUARTE, Luiz Fernando Dias (Org.). **Juventude Contemporânea: culturas, gostos e carreiras.** Rio de Janeiro: 7 Letras, 2010.

WISNIK, José Miguel. **O som e o sentido.** São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

ANEXOS:

ANEXO 1: Aceite Institucional



INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA.

MARANHÃO

ACEITE INSTITUCIONAL

A senhora Valéria Maria Carvalho Martins, Pro- Reitora de gestão de pessoas do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Maranhão, no exercício da Reitoria, está de acordo com a realização da pesquisa “Práticas musicais no dia-a-dia: a perspectiva dos jovens do Ensino Médio do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão - Campus Monte Castelo”*, de responsabilidade da pesquisadora Tânia Maria Silva Rêgo, aluna de mestrado no Departamento de Música, no Programa de Pós-Graduação Música em Contexto da Universidade de Brasília, realizada sob orientação da Prof.^a Dr.^a Cristina de Souza Grossi, após revisão e aprovação pelo Comitê de Ética em Pesquisa do Instituto de Ciências Humanas da Universidade de Brasília- CEP/IH.

O estudo envolve a realização de questionários e grupos focais com alguns alunos do Ensino Médio do IFMA-Campus Monte Castelo. A pesquisa, fase de coleta de dados, terá a duração de duas semanas com previsão de início em março de 2013 e término em março de 2013.

Eu, Valéria Maria Carvalho Martins, Pró- Reitora de Gestão de Pessoas, Reitora em exercício, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão, declaro conhecer e cumprir as Resoluções Éticas Brasileiras, em especial a Resolução CNS 196/96. Esta instituição está ciente de suas co-responsabilidades como instituição co-participante do presente projeto de pesquisa e de seu compromisso no resguardo da segurança e bem-estar dos sujeitos de pesquisa nela recrutados, dispondo de infraestrutura necessária para a garantia de tal segurança e bem estar.

São Luís, 21 de janeiro de 2013.

Sr.^a Valéria Maria Carvalho Martins

Pró-Reitora de Gestão de Pessoas - no exercício da Reitoria.

*No processo de desenvolvimento da pesquisa o nome sofreu alteração.

ANEXO: 2 Questionário.

Eu, Tânia Maria Silva Rêgo, sou professora de música do IFMA-Campus Monte Castelo e aluna do Curso de Mestrado em Música da **Universidade de Brasília- UnB**, no Distrito Federal. Estou investigando as relações de jovens do Ensino Médio do IFMA-CMC com a música no dia-a-dia. As informações aqui contidas serão utilizadas **exclusivamente** para fins de pesquisa, de acordo com a Resolução CNS 196/96 e o termo de compromisso (TCLE) que você assinou. Asseguro que tratarei as informações de maneira sigilosa, não sendo possível identificar quem respondeu a este questionário.

Nome:

Idade:

Curso:

Turma:

Sexo: () feminino () masculino

Marque com um “X” a(s) resposta(s) que escolheu.

Parte I: A música no dia-a-dia

1.1- A música na sua vida é:

- () Muito importante.
- () Importante.
- () Pouco importante.
- () Outra resposta: _____.

1.2-Escreva duas palavras que vem à sua cabeça quando pensa em música:

a)_____. b)_____.

1.3- Em geral, quanto tempo você se envolve com música por dia?

- () Alguns minutos
- () 1 a 4 horas
- () 4 a 8 horas
- () 8 a 12 horas
- () Outro(s)_____.

1.4- Tem música na sua casa?

- () Sim. Como?_____.
- () Não.

1.5- Cite três atividades, envolvendo música, que você participa fora do IFMA:

a)-_____. b)-_____. c)-_____.

1.6- Em quais situações abaixo você acha que a música contribui positivamente?

- Fazer amizades ou encontrar amigos.
- Estudar.
- Tarefas domésticas.
- Passar o tempo.
- Acalmar / relaxar.
- Lembrar / ter emoções.
- Momentos de alegria.
- Momentos de tristeza.
- Outros _____.

1.7- Você participa ou já participou de atividade musical ligada a alguma manifestação da cultura popular?

- Sim
 - Bumba meu boi.
 - Tambor de crioula
 - Pastoril.
 - Capoeira.
 - Outros: _____.
- Não.

1.8- Em quais desses locais abaixo você gosta de fazer atividade relacionada com música?

- O IFMA
- Sua casa/quarto
- A casa de amigos
- Igreja
- A rua/ praça
- Outros. _____.

Parte II: Sobre a música e aprendizagem.

2.1 – Quando você ouve uma música pela primeira vez o que é mais interessante para você?

- Letra.
- Melodia.
- Ritmo.
- Estilo.
- Outro. _____.

Por quê? _____.

2.2- Você aprendeu ou aprende música, fora do IFMA?

- Sim:** Com amigos e/ou com parente
- Cantando em coral

- Sozinho(a) (vídeo aula, internet, livros, etc.).
- Com professor particular
- Em escola de música. Qual? _____.
- Na igreja. Qual? _____.
- Outro(s) _____.

Não.

2.3- Entre as atividades abaixo, marque aquelas que você costuma fazer com frequência:

- Ouvir música
- Cantar
- Dançar com música
- Baixar música da internet
- Compartilhar música com amigos e/ou parentes
- Tocar algum instrumento musical. Qual? _____.
- Ir a shows ou apresentações musicais. Quais? _____.
- Participar de algum grupo musical. Qual? _____.
- Participar de alguma rede social ou blog/página relacionados à música. Qual? _____.
- Comprar livros ou revistas de música. Qual? _____.
- Outros. _____.

Parte III- A música no dia-a-dia do IFMA

3.1- O que você achou bacana nas aulas de música?

_____.

3.2- O que não gostou nas aulas de música?

_____.

3.3- O IFMA oferece atividades musicais extraclases. Você participou ou participa de alguma?

Sim. Quais? _____.

Não. Por quê? _____.

3.4- Você tem alguma atividade musical extraclasse que gostaria de sugerir para o IFMA?

_____.

3.5- Em que situações e locais você vivencia música no IFMA?

_____.

Parte IV: Práticas musicais, preferências e projetos futuros.

4.1- Cite dois tipos ou gêneros de música que você mais gosta.

a) _____ b) _____.

4.2- O que você sabe sobre esses tipos ou gêneros de música citados?

4.3 - Cite o nome de duas bandas e/ou músicos que você mais gosta.

a)_____ b)_____.

4.4- Que motivos ou aspectos levam você a gostar dessas bandas ou músicos citados?

4.5- O que você tem ouvido ultimamente?

4.6-Você tem ou utiliza algum desses aparatos para curtir música?

- () Radio
- () TV
- () Computador
- () Celular
- () Smartphone
- () Tablet

4.7- Até agora, alguma situação relacionada à música foi marcante ou especial para você?

- () Sim. Qual: _____.
- () Não.

4.8- Você trabalha ou tem vontade de trabalhar profissionalmente com música no futuro?

- () Sim. De que maneira?_____.
- () Não. Por quê? _____.

Muito obrigada pela sua participação! Você foi fundamental para a realização desta pesquisa.

ANEXO 3: Planejamento dos Grupos Focais: Roteiro.

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
Instituto de Artes - Departamento de Música
Programa de Pós-Graduação – Mestrado em Música

Planejamento da sessão de Grupo Focal

Pesquisadora/mediadora: Tânia Maria Silva Rêgo.

Orientadora: Prof^a Dr^a Cristina de Souza Grossi.

Data: _____ Horário: _____

Turma de 3º ano do curso de _____.

Professor(a): _____.

Questão: O que os jovens do Ensino Médio do IFMA-CMC aprendem e valorizam nas suas práticas musicais?

Conhecer, na perspectiva do jovem, como significam as práticas musicais do dia-a-dia, revelando aspectos da aprendizagem musical e do contexto em que estão inseridos (escola-cultura).

Específicas:

Quais são as práticas musicais desses jovens?

Que concepções e expectativas têm sobre suas PMs?

Como avaliam as PMs oferecidas na escola?

Grupo Focal realizado com seis alunos: três meninos e três meninas, que tocam ou não instrumentos musicais.

Lembrete:

“ Que o moderador, na sequência do trabalho, atue um pouco mais, “estimulando o debate em pontos onde, de outra maneira, ele teria terminado, desafiando os participantes em questões tidas como certas e dadas e encorajando-os a discutir as inconsistências dos argumentos dos participantes ou de um participante”. (GATTI, 2012, p.33)

“Em geral, tratando-se de processo integrado a uma pesquisa, a condução menos estruturada, menos diretiva, parece favorecer a emergência de falas mais densas em relação ao problema, permitindo análises e teorizações mais proficuas”. (GATTI, 2012, p.35)

“ No Grupo focal as interações são o foco central: A sequência das falas, procurando compreender o impacto das vivências do grupo sobre as trocas entre os participantes, os consensos, os dissensos, as rupturas, as discontinuidades, os silêncios”. (GATTI, 2012, p.47.).

APRESENTAÇÃO:

- Falar em linhas gerais sobre a pesquisa e técnica.
- Dizer que nossa conversa será gravada (termo de autorização/sigilo).
- Pedir pra falarem o nome e falar um de cada vez para a gravação não ficar confusa.
- Explicar que todas as idéias e opiniões são interessantes e úteis, que não há certo ou errado.
- Apresentar quem estiver auxiliando ao trabalho (dois observadores fazendo anotações) áudio(gravador e celulares e filmagem (duas câmeras com áudio).

Parte I: A música no dia-a-dia

Falem da música no seu dia-a-dia.

- práticas (aulas, grupos, etc)
- hábitos (ouvir: como/onde/quanto/com quem... outros: aqui incluir o deslocamento até a escola, onde moram? Vão de ônibus? Ouvem música no trajeto?).

Parte II: Sobre a música e aprendizagem.

- O que sabem?
- O que falta saber?
- Aprender na escola e fora dela: interações (aula de música e atividades extraclasse)
- Grupo de alunos que fazem atividades musicais “alternativas” (organizadas por eles).
- interesses e preferências.

Parte III- A música no dia-a-dia do IFMA

- Tempo para a música no IFMA.
- Quais atividades?
- Por quê?
- Você quer participar de que maneira?

Parte IV: Práticas musicais, preferências e projetos futuros.

- O que ouvem? Por que?
- O que sentem?
- Qual interação com o curso de vocês? (Rupturas e aproximações.)
- O que querem? A música contribui? Como?

Fechamento da sessão: Deixar livre se alguém quiser conversar em particular e falar alguma coisa. Perguntar: o que acharam de fazer essa reunião pra “conversar” sobre música?

ANEXO 4: Modelo do TCLE: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido



Você está sendo convidado(a) para participar da pesquisa intitulada: **Práticas musicais no dia-a-dia: a perspectiva dos jovens do Ensino Médio do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão – Campus Monte Castelo**, sob a responsabilidade das pesquisadoras Tânia Maria Silva Rêgo (mestranda) e da Prof.^a Dr.^a Cristina de Souza Grossi(orientadora).

Nesta pesquisa estamos buscando compreender como os jovens do Ensino Médio do IFMA-CMC significam suas práticas musicais do dia-a-dia frente às suas aprendizagens e sociabilidades.

O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido será obtido pela pesquisadora Tânia Maria Silva Rêgo (mestranda) no momento de aula no IFMA-CMC cedido pela direção do mesmo.

Na sua participação você poderá ser observado e será solicitado a responder a um questionário (uma turma de 3º ano), participar de grupos focais, gravados e filmados (12 alunos selecionados após os questionários). Após a transcrição das gravações para a pesquisa elas serão desgravadas.

Em nenhum momento haverá identificação dos participantes. Os resultados da pesquisa serão publicados e a sua identidade será preservada. Você não terá nenhum gasto e/ou ganho financeiro por participar da pesquisa.

Os riscos só ocorrerão se houver desrespeito ao sigilo à identidade dos sujeitos, o que não ocorrerá visto que as pesquisadoras seguirão a Resolução 196/96. Os benefícios serão indiretos, uma vez que os resultados e reflexões obtidos nesta investigação contribuirão para a ampliação de conhecimentos em relação à algumas especificidades da condição juvenil em contexto de aprendizagens na contemporaneidade.

Você é livre para deixar de participar da pesquisa a qualquer momento sem nenhum prejuízo ou coação. Uma cópia deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido ficará com você.

Qualquer dúvida a respeito da pesquisa, você poderá entrar em contato com: Pesquisadoras: Universidade de Brasília - Instituto de Artes - Departamento de Música Campus Universitário Darcy Ribeiro – Asa Norte – Prédio SG-04 – sala AT 44/8 - 70.910-900 - Brasília/DF (Brasil) Fone: (061) 3107-1113 - e-mail: musicappg@unb.br Home-page: <http://www.ida.unb.br/posmus.html>.

Poderá também entrar em contato com o Instituto Federal do Maranhão: Avenida Getúlio Vargas, n.º. 4– Campus Monte Castelo – São Luís -MA (98) 3218-9000: <http://www.ifma.edu.br/> e e-mail: taniarego@ifma.edu.br .

São Luís, _____ de _____ de 2013.

Assinatura das pesquisadoras

Eu aceito participar do projeto citado acima, voluntariamente, após ter sido devidamente esclarecido.

Participante da pesquisa

ANEXO 5: Termo de Autorização para Utilização de Imagem e Som de Voz

para fins de pesquisa

Eu, _____ autorizo a utilização da minha imagem e som de voz, na qualidade de participante de grupo focal no projeto de pesquisa intitulado “Práticas musicais no dia-a-dia: a perspectiva dos jovens do Ensino Médio do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão – Campus Monte Castelo”, sob a responsabilidade de Tânia Maria Silva Rêgo vinculada ao Programa de Pós Graduação em Música da Universidade de Brasília.

Minha imagem e som de voz podem ser utilizados apenas para análise da pesquisadora da referida pesquisa com fins acadêmicos. Tenho ciência de que não haverá divulgação da minha imagem nem som de voz por qualquer meio de comunicação, sejam elas televisão, rádio ou internet, exceto nas atividades vinculadas ao ensino e a pesquisa explicitada acima. Tenho ciência também de que a guarda e demais procedimentos de segurança com relação às imagens e sons de voz são de responsabilidade da pesquisadora responsável.

Deste modo, declaro que autorizo, livre e espontaneamente, o uso para fins de pesquisa, nos termos acima descritos, da minha imagem e som de voz.

Este documento foi elaborado em duas vias, uma ficará com a pesquisadora responsável pela pesquisa e a outra com o(a) participante.

Assinatura do (a) participante.

Assinatura da pesquisadora.

São Luís, ____ de _____ de 2013.

ANEXO 6: Tabela da preferência/Gêneros musicais.

| | |
|--------------------------------|----|
| Rock(nacional e internacional) | 24 |
| MPB | 16 |
| Gospel (evangélico /católico) | 9 |
| Samba | 7 |
| Pop | 6 |
| Pagode | 4 |
| Sertanejo | 4 |
| RAP | 3 |
| Forró | 3 |
| Metal | 3 |
| Clássica/Instrumental | 2 |
| Hard Rock | 2 |
| Rock alternativo | 2 |
| Pop Rock | 2 |
| Funk | 2 |
| R & B | 1 |
| Black Music | 1 |
| Evangélica | 1 |
| Forró eletrônico | 1 |
| Sertanejo universitário | 1 |
| Reggae | 1 |
| Hip-hop | 1 |
| Romântica/ gospel | 1 |
| Japonesa | 1 |
| Dance | 1 |
| Jazz | 1 |
| Arrocha | 1 |
| Axé | 1 |
| Grunge | 1 |

ANEXO 7: Programa de Disciplina da Música



INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO MARANHÃO

CAMPUS SÃO LUÍS – MONTE CASTELO

Coordenadoria de Atividades Técnico-Pedagógicas

| | | | |
|---|------------------|-------------------------------|-----------------|
| Departamento Acadêmico: | Desenho | Ano/ Semestre: 2010/01 | |
| Curso: Comunicação visual | Turma: 01 | | |
| Série/ Módulo: | | | |
| Disciplina: Música/Artes | | CHT: 40h | CHS: 02h |
| Professora: Tânia Maria Silva Rêgo | | | |

Plano de Trabalho Docente

COMPETÊNCIA 1 CH:

Compreender a natureza e função da linguagem musical em seus diferentes estilos, modos perceptivos, singularidades e diversidades socioculturais e históricas.

EVIDÊNCIAS DA COMPETÊNCIA 1

- Conhecer os significados de arte/música ao longo dos anos.
- Elaborar conceito sobre arte/música.
- Conhecer e perceber os parâmetros sonoros e suas peculiaridades: altura, intensidade, duração e timbre.
- Analisar a relação do homem com o sonoro (diferentes sociedades e períodos históricos).
- Refletir sobre as paisagens sonoras e suas modificações ao longo do tempo e distingui-las.
- Conhecer e analisar a relação da música com a comunicação visual.

COMPETÊNCIA 2 CH:

Analisar a produção musical historicamente construída a partir do domínio dos códigos da linguagem musical, propiciando o exercício do fazer, do fruir e refletir sobre música, de forma criativa, crítica e reflexiva.

EVIDÊNCIAS DA COMPETÊNCIA 2

- Reconhecer e analisar os elementos básicos da música (melodia, harmonia, forma, ritmo, textura e timbre).
- Expressar-se musicalmente utilizando esses elementos básicos.
- Conhecer, perceber e identificar fontes sonoras (cordofones, aerofones, membranofones, idiofones e eletrofones).
- Conhecer e distinguir diferentes gêneros musicais.
- Elaborar e discutir a história da música (Pré-história, Antiguidade, Idade Média, Renascimento, Barroco, Classicismo, Romantismo, Século XX e atualidade).
- Compreender os primórdios da música brasileira e seus diferentes contextos (erudito, massa e popular).
- Conhecer e refletir sobre a música na Semana de Arte Moderna.
- Analisar aspectos da música brasileira (música e mídias, movimentos, outros).
- Conhecer e analisar aspectos da música no Maranhão.
- Comportar-se adequadamente em eventos musicais (formação de platéia).

BASES CIENTÍFICAS / TECNOLÓGICAS

Conceitos fundantes:

O som, o silêncio e seus recursos expressivos. Qualidades sonoras (alturas, intensidades, timbres, durações). Movimento, imaginação sonora; idéia de música.

Percepção sonora e sensibilidade estética:

Produção sonora, fontes sonoras (cordas, sopro, percutido, eletrônicos).

Elementos musicais. Estruturas básicas do discurso musical (melodia, harmonia, forma, ritmo.)

Gêneros musicais.

A música e a informática.

Novas tecnologias e a linguagem musical.

Movimentos artísticos em música em diferentes épocas e em diferentes culturas.

História da Música Universal: Aspectos históricos, sociais e étnicos.

A música na Pré-História

A música na Idade Antiga

A música na Idade Média

A música na Idade Moderna

A música na Idade Contemporânea e seus principais movimentos

História da Música Brasileira

Música erudita e popular

A música Colonial, Indígena e Afro-brasileira.

Barroco brasileiro

A Semana da Arte Moderna e o Modernismo Brasileiro

Música urbana e suas manifestações(Bossa Nova, Jovem Guarda, Tropicália, Rock brasileiro, Clube da esquina, Mangue beat, outros.)

A música contemporânea no Brasil.

Música no Maranhão nos contextos eruditos, populares e folclóricos.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

-Aulas expositivas dialogadas;

-Pesquisa bibliográfica;

-Trabalhos e pesquisa em grupo;

-Seminários;

-Leitura e interpretação de textos;

-Experimentação e produção sonora.

RECURSOS DIDÁTICOS

- Quadro branco e pinceis;
- Projetor multimídia;
- micro system, CD's e DVD's;
- Textos e gravuras;
- Instrumentos musicais;

AVALIAÇÃO

A avaliação será realizada de forma processual e contínua, utilizando-se atividades como:

- análise e descrição da percepção auditiva;
- elaboração e interpretação de textos;
- feitura de testes, trabalhos, pesquisas e entrevistas (individuais e em grupo);
- criação de produção musical.

REFERÊNCIAS

- ALFAYA**, Mônica e **PAREJO**, Enny. *Musicalizar: Uma Proposta para a Vivência dos Elementos Musicais*. Brasília: Musimed, 1987.
- BARBOSA**, Ana Mãe. Org. *Inquietações e mudanças no ensino da arte*. São Paulo: Cortez, 2002.
- BRASIL**. *Ensino Médio: Parâmetros em Ação. Linguagens, Códigos e suas Tecnologias*. Ministério da Educação. SEMTEC. Brasília, 2001.
- BRASIL**. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Arte*. Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1997.
- CAUDURO**, Vera Regina. *A Iniciação Musical na Idade Pré-Escolar*. Porto Alegre: Sagra, 1989.
- FREIRE**, Paulo. *Pedagogia da Autonomia*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- GAINZA**, Violeta Hemsy de. *Estudos de Psicopedagogia Musical*. São Paulo: Summus, 1988.
- _____. *Fundamentos, Materiales y Técnicas de la Educacion Musical*. Buenos Aires: Ricordi, 1977.
- GORDON**, Edwin E. *Teoria da Aprendizagem Musical*. Lisboa: Fundação Calouste

Gulbenkian, 2000.

HENTSCHKE Liane & **DEL BEN**, Luciana (org.). *Ensino de Música: Propostas para pensar e agir em sala de aula*. São Paulo: Editora Moderna, 2003.

PAZ, Ermelinda. *A Pedagogia Musical Brasileira no Século XX*. Brasília: Musimed, 2000.

PENNA, Maura. *Reavaliações e buscas em musicalização*. São Paulo: Loyola, 1990. Belo Horizonte, 1995.

SCHAFER, Murray. *O ouvido pensante*. São Paulo: Editora Universidade Estadual Paulista, 1991.

SNYDERS, Georges. *A escola pode ensinar as alegrias da música?* São Paulo: Cortez, 1992.

SWANWICK, Keith. *Ensinando Música Musicalmente*. São Paulo: Editora Moderna, 2003.

São Luís, 03 de março de 2010.

Professor(a)

Chefe de Departamento

Pedagogo(a).

ANEXO 8: Tabela de palavras relacionadas à música.

(questão1.2 do questionário).

| Palavras | Quantidade de vezes citada. |
|--------------------|------------------------------------|
| Liberdade | 6 |
| Relaxar | 5 |
| Relaxamento. | 5 |
| Acalmar | 5 |
| Prazer. | 4 |
| Ritmo | 4 |
| Sentimento(s) | 4 |
| Refúgio | 4 |
| Reflexão | 4 |
| Calma. | 4 |
| Tranquilidade | 4 |
| Som | 3 |
| Distração | 3 |
| Lembrança(s) | 3 |
| Arte | 3 |
| Diversão | 3 |
| Alegria | 2 |
| Libertação | 2 |
| Felicidade | 2 |
| Instrumento(s) | 2 |
| Violão | 2 |
| Rock. | 2 |
| Expressão | 2 |
| Sentimentalismo | 1 |
| Necessária | 1 |
| Fluir | 1 |
| Emoção | 1 |
| Melodia. | 1 |
| Sensibilidade | 1 |
| Imaginação | 1 |
| Teclado | 1 |
| Banda | 1 |
| Passatempo | 1 |
| Sensações | 1 |
| Escapatória | 1 |
| Aconchego | 1 |
| Dança | 1 |
| Pensar | 1 |
| Sonhos | 1 |
| Alma | 1 |
| Inspiração | 1 |
| Paródia | 1 |
| Estado de Espírito | 1 |
| Ideologia | 1 |
| Inspiração | 1 |
| Originalidade | 1 |
| Coração | 1 |
| Amor | 1 |

| | |
|------------|---|
| Poesia | 1 |
| Voz. | 1 |
| Sonho | 1 |
| Autoestima | 1 |
| Capoeira | 1 |
| Japonesa | 1 |
| Abstrações | 1 |

ANEXO 9: Relação das doze afirmações dos jovens, retiradas dos questionários, que foram **utilizadas na dinâmica das cartas nos grupos focais.**

| |
|---|
| - “ASSOCIO A MÚSICA À DIVERSÃO E LEMBRANÇAS”. |
| - “MÚSICA AJUDA A PARTICIPAR DE GRUPOS”. |
| - “GOSTO DE MÚSICA QUE MEXE COM O CORPO”. |
| - “ADORO FAZER TAREFAS COM MÚSICA AO FUNDO”. |
| - “MÚSICA ME FAZ SONHAR.” |
| - “OUÇO MÚSICA TODO DIA”. |
| - “QUANDO OUÇO A MINHA BANDA FAVORITA OS PROBLEMAS ACABAM”. |
| - “TOCAR VIOLÃO ME RELAXA”. |
| - “NÃO QUERO SER MÚSICO, SÓ OUVINTE”. |
| - “TENHO INTERESSE EM TOCAR UM INSTRUMENTO MUSICAL”. |
| - “A LETRA E O RITMO SÃO OS ELEMENTOS QUE ME CHAMAM ATENÇÃO EM UMA MÚSICA”. |
| - “É IMPORTANTE CONHECER A HISTÓRIA DA MÚSICA”. |

ANEXO 10: Parecer Consubstanciado do CEP

INSTITUTO DE CIENCIAS

HUMANAS / UNIVERSIDADE

DE BRASÍLIA / CAMPUS

PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

Pesquisador:

Título da Pesquisa:

Instituição Proponente:

Versão:

CAAE:

Práticas musicais no dia-a-dia: a perspectiva dos jovens do Ensino Médio do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão - Campus Monte Castelo.

Tânia Maria Silva Rêgo

Instituto de Ciências Humanas (IH)

1

11032813.8.0000.5540

Área Temática:

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Número do Parecer:

Data da Relatoria:

222.674

01/03/2013

DADOS DO PARECER

Esta pesquisa inserida no campo da Educação Musical, que tem por objetivo investigar os significados atribuídos pelos jovens estudantes do Ensino Médio do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão - Campus Monte Castelo às suas práticas musicais do dia-a-dia. Com caráter qualitativo, enfatizando interpretações e concepções humanísticas, o trabalho segue a abordagem sociocultural. Os procedimentos metodológicos incluem revisão da literatura, utilização de técnicas de coleta de dados:

questionários introdutórios, grupo focal e entrevistas. O referencial teórico abrangerá concepções de cultura, aportes acerca dos significados da música e da Educação Musical na vida dos jovens. Pretende-se contribuir para a compreensão das práticas musicais dos jovens que frequentam a escola, especialmente o Ensino Médio, possibilitando a ampliação de

reflexões sobre o processo de ensino e aprendizagem de música em diferentes contextos e em uma escola pública que oferece educação profissional técnica, gerando subsídios para a área de Educação Musical na contemporaneidade.

Apresentação do Projeto:

Desvelar as dinâmicas, características e os significados atribuídos às práticas musicais do dia-a-dia pelos jovens estudantes do Ensino Médio do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Maranhão- Campus Monte Castelo, colaborando para uma melhor compreensão das práticas musical destes jovens na contemporaneidade e suas relações com as sociabilidades e projetos

Riscos: Não existem riscos aparentes, pois as informações serão tratadas de maneira sigilosa e exclusivamente para utilização em pesquisa.

Benefícios: Os benefícios serão indiretos, na medida em que os resultados obtidos na pesquisa contribuirão para um aprofundamento no conhecimento da sociedade/escola a respeito de algumas especificidades da condição juvenil na contemporaneidade.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

No TCLE menciona-se que o aluno poderá ser observado e será solicitado a responder a um questionário (40 alunos), participar de grupos focais, gravados e filmados (12 alunos selecionados após os questionários). Após a transcrição das gravações para a pesquisa elas serão desgravadas.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Faltou encaminhar o curriculum da mestrandia Tânia Rêgo, apresentou-se apenas da sua orientadora. Termos para autorização do uso de imagem e de som, além do TCLE adequados. Entretanto, tais documentos foram direcionados aos próprios alunos do ensino médio. Seria o caso de encaminhá-los aos pais? Elaboração do termo de assentimento? Questionário adequado, apresenta-se objetivo e claro para o entrevistado. No termo de aceite institucional menciona-se que o período da coleta durará 2 semanas. O projeto, mas especificamente na metodologia, poderia ter apresentado de forma mais detalhada como os alunos serão abordados. Há informações que não constam no mesmo e que são mencionadas em outros documentos (como por exemplo nos termos de aceite e TCLE). O TCLE menciona que "Na sua participação você poderá ser observado e será solicitado a responder a um questionário (40 alunos), participar de grupos focais, gravados e filmados (12 alunos selecionados após os questionários). Após a transcrição das gravações para a pesquisa elas serão desgravadas". Entretanto, o projeto menciona que o número de sujeitos será 20. Fica a dúvida: quantos responderão o questionário, 40 ou 20?

Recomendações:

- Melhores esclarecimentos dos procedimentos metodológicos, principalmente no tocante e abordagem dos alunos, as etapas para a coleta de dados e ao número de entrevistados;
- A pesquisado não menciona a idade dos entrevistados, dependendo da mesma faz-se necessário o direcionamento do TCLE para os pais dos adolescentes e o termo de assentimento;
- Encaminhar o curriculum lattes da pesquisadora;
- Esclarecimentos quanto ao número de entrevistados: 20 ou 40?

Considerações Finais a critério do CEP:

BRASILIA, 19 de Março de 2013

Debora Diniz Rodrigues
(Coordenador)