



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA ARTE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ARTES

JUCÉLIA ESTUMANO HENDERSON

**A MÚSICA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS - EJA: CONSIDERAÇÕES
SOBRE A CONSTRUÇÃO DO GOSTO MUSICAL.**

Belém - PA
2017

JUCÉLIA ESTUMANO HENDERSON

**A MÚSICA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS - EJA: CONSIDERAÇÕES
SOBRE O GOSTO MUSICAL**

Dissertação apresentada ao programa de Pós-Graduação em Artes da Universidade Federal do Pará como requisito para obtenção do título de Mestre em Artes.

Orientador: Prof. Dra. Sonia Maria Moraes Chada
Coorientador: Prof. Dr. José Ruy Henderson Filho

Linha de Pesquisa 2: História, Crítica e Educação em Artes

Belém - PA
2017

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Instituto Ciências da Arte/Programa de Pós-graduação em Artes)

Henderson, Jucélia Estumano

A música na educação de jovens e adultos-EJA: considerações sobre o gosto musical / Jucélia Estumano Henderson. - 2017.

123 f. : il. color ; 30 cm.

Inclui bibliografias.

Orientadora: Professora Dra. Sonia Maria Moraes Chada

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Pará, Instituto de Ciências das Artes, Programa de Pós-Graduação em Artes, Belém, 2017.

1. Educação musical. 2. Educação de jovens e adultos 3. Gosto musical
4. *habitus* híbrido 5. Cotidiano. I. Título.

CDD – 23 ed. 780.70715

Dedico a todos os bravos estudantes da EJA em especial ao meu pai.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a papai do céu por ter me dado saúde para fechar este ciclo e por direcionar pessoas maravilhosas para caminharem comigo nessa jornada.

A minha orientadora, Sonia Maria Moraes Chada, pelas orientações e condução na pesquisa, pela paciência e esforço em orientar um trabalho que essencialmente não é etnomusicológico, por ter aceitado o desafio e me acolher carinhosamente. Você é uma fonte de inspiração e admiração, agradeço pela amizade!

Ao meu co-orientador, José Ruy Henderson Filho, agradeço as orientações e a paciência em escutar meus devaneios em pleno domingo, obrigado por todo material da área de Educação Musical compartilhado nesse percurso. Você também é uma fonte de inspiração e admiração.

Agradeço a minha família, na pessoa do meu esposo, companheiro e amor da minha vida, José Ruy Henderson Filho, por todo apoio moral, sentimental e financeiro investidos durante esses quatro anos de convivência e, especialmente, nesses últimos dois anos do Mestrado. Muito obrigado pelo total incentivo nos estudos e pela sabedoria em conduzir nosso relacionamento durante os períodos de turbulência.

Aos meus pais pelo apoio espiritual e familiar e pelos ensinamentos que me transformaram numa pessoa esforçada e comprometida. Agradeço a Deus por serem tão presentes na minha vida! A minha mãe Jani da Cruz Estumano que me ensinou a não fazer corpo mole para as adversidades, uma sobrevivente de vários acidentes e complicações cardíacas, mulher guerreira com quem aprendi a ser forte e acreditar num futuro promissor. Ao meu pai Jorge Machado Estumano pelos exemplos de bondade, fé e perseverança, agradeço pela coragem de aos 67 anos, ter retomado os estudos numa turma de EJA.

A minhas irmãs amigas e conselheiras agradeço o carinho e as palavras de incentivo nos momentos difíceis.

A toda minha família, meu muito obrigado.

Aos estudantes da EJA que participaram da pesquisa e compartilharam suas vivências, sem vocês esta pesquisa não seria possível.

Aos gestores, coordenadores que me receberam na SEDUC, diretora Rose e coordenadora Ana Rosa e todos os funcionários que foram gentis durante a pesquisa na E.E.E.F. Professor Waldemar de Freitas Ribeiro meu muito obrigado.

Aos colegas da turma do Mestrado 2015 - PPGArtes – UFPA, em especial as queridas Silene Trópico e Tainá Façanha pela parceria e amizade.

Aos professores Sonia Chada, Líliam Barros, Adriana Couceiro, Paulo Murilo Guerreiro e todos os integrantes do Laboratório de Etnomusicologia da UFPA, pelas ricas trocas e parcerias.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Artes da UFPA pelas possibilidades de discussão nos primeiros passos desta pesquisa. Em especial, os professores Sonia Chada, Joel Cardoso, Miguel Santa Brígida, Áureo De Freitas e Fernando Lacerda.

As professoras Lia Vieira Braga e Ana Paula Fernandes, por aceitarem participar da banca de defesa e pelas contribuições e diálogos traçados durante este percurso.

Aos colegas da Especialização em PROEJA-ARTE-AMAZÔNIA, em especial as amigas Marília, Eugênia, Ana Gama. Aos colegas da Licenciatura em Música da UEPA, turma 2008, com os quais possuo enorme carinho, Wagner, Conceição e Cizinho. A Sara Carolinne e Marília, pela ajuda nas transcrições das entrevistas. Aos nomeados e não nomeados meu muito obrigado!

A CAPES pela concessão da bolsa de estudos durante esses 24 meses. Obrigada pelos R\$ 36.000 trinta e seis mil reais investidos nessa pesquisadora.

Uma vez alguém disse que as duas coisas mais importantes para desenvolver o gosto são: sensibilidade e inteligência. Eu não concordo; diria que são curiosidade e coragem. Curiosidade para procurar o novo e o escondido, coragem para desenvolver seus próprios gostos sem considerar o que os outros pensam e dizem. Quem se arrisca a ser ridicularizado pelos seus gostos individuais em música (e isso vai acontecer) demonstra coragem.

Murray Schafer

RESUMO

HENDERSON, Jucélia Estumano. **A Música na Educação de Jovens e Adultos - EJA: considerações sobre a construção do gosto musical.** 2017. 123 fls. Dissertação (Mestrado em Artes) – Programa de Pós-Graduação em Artes, UFPA, Belém.

Este trabalho aborda questões relacionadas ao ensino de música na modalidade de Educação de Jovens e Adultos – EJA, de uma escola pública em Belém do Pará. O objetivo principal deste trabalho foi investigar como é construído o gosto musical dos discentes da modalidade EJA, da Escola Estadual de Ensino Fundamental Professor Waldemar Ribeiro. Os objetivos específicos foram: contextualizar o ensino de arte/música no Estado do Pará, considerando a sua localização na Região Norte do Brasil, voltado principalmente aos discentes da modalidade EJA; identificar os elementos que auxiliam na construção do gosto musical dos discentes da modalidade EJA; identificar como o gosto musical dos discentes da modalidade EJA é externado no cotidiano e, por fim, refletir sobre o gosto musical considerando os relatos dos discentes da EJA e a literatura consultada sobre o assunto. O trabalho seguiu orientações teóricas do campo da Sociologia, em conexões com o campo da Educação Musical, os autores utilizados para dialogar sobre o gosto musical foram: Quadros Jr e Lourenço (2003, 2010 e 2013), Monteiro (2008), Hennion (2011), Tinhorão (2001) e Pierre Bourdieu (2007). Para tratar sobre educação musical e cotidiano, chamamos: Souza (2002, 2004, 2008, 2007), Penna (2003 e 2010) entre outros. Para dialogar sobre a teoria do *habitus* híbrido: Setton (2002a, 2002b, 2009, 2010, 2011, 2012 e 2016) e Bernard Lahire (2006). Sobre a teoria da hibridação Canclini (2015). Sobre EJA: Dias, Oliveira e Mota Neto (2013), Paiva (1973), Di Pierro; Haddad (2000). A coleta de dados foi por meio de entrevistas semiestruturadas com estudantes da EJA da 3ª etapa do Ensino Fundamental, 4ª etapa do Ensino Fundamental, 1ª etapa do Ensino Médio e 2ª etapa do Ensino Médio, matriculados no ano de 2107. Os resultados obtidos apontam que as instâncias tradicionais família e religião continuam sendo dispositivos potentes no processo de construção do gosto musical e a escola, apesar de ser considerada uma instância tradicional, não se destacou como dispositivo potente na influência da construção do gosto musical, a falta de destaque pode estar atrelada a ausência do conteúdo musical no currículo da escola e na falta do envolvimento das práticas culturais desenvolvidas na escola. Identificamos que a mídia, não sendo considerada uma instância tradicional, vem ocupando presença marcante na construção do gosto musical dos estudantes da EJA.

Palavras-chave: Educação musical. Educação de jovens e adultos. Gosto musical. *Habitus* híbrido.

ABSTRACT

HENDERSON, Jucélia Estumano. **Music in the Education of Young and Adults - EJA: considerations on the construction of musical taste.** 2017. 123 fls. Dissertation (Master in Arts) - Graduate Program in Arts, UFPA, Belém.

This work deals with questions related to the teaching of music in the modality of Education of Young and Adults - EJA in a public school in Belém do Pará. The main objective of this work was to investigate how the musical taste of the students of the EJA modality, State School Of Elementary School Professor Waldemar Ribeiro. The specific objectives were: to contextualize the teaching of art / music in the State of Pará, considering its location in the Northern Region of Brazil, aimed mainly at students of the EJA modality; To identify the elements that help in the construction of the musical taste of the students of the EJA modality; To identify how the musical taste of the students of the EJA modality is expressed in daily life and finally reflect on the musical taste considering the reports of the students of the EJA and literature consulted on the subject. The work followed theoretical orientations of the field of Sociology, in connections with the field of Musical Education, the authors used to dialogue about musical taste were: Quadros Jr e Lourenço (2003, 2010 and 2013), Monteiro (2008), Hennion (2011), Tinhorão (2001) and Pierre Bourdieu (2007). To deal with musical and daily education, we call: Souza (2002, 2004, 2008, 2007), Penna (2003 and 2010) among others. To discuss the hybrid habitus theory: Setton (2002a, 2002b, 2009, 2010, 2011, 2012 and 2016) and Bernard Lahire (2006). On the hybridization theory Canclini (2015). About EJA: Dias, Oliveira and Mota Neto (2013), Paiva (1973), Di Pierro; Haddad (2000). Data collection was through semi-structured interviews with students from the EJA of the 3rd stage of primary education, 4th stage of elementary education, 1st stage of secondary education and 2nd stage of secondary education, enrolled in the year 2107. The results obtained show that the traditional instances of family and religion continue to be powerful devices in the process of building musical taste and the school, despite being considered a traditional instance, did not stand out as a powerful device in the influence of the construction of musical taste, lack of prominence may be linked the absence of musical content in the school curriculum and the lack of involvement of the cultural practices developed in the school. We identified that the media, not being considered a traditional instance, has occupied a significant presence in the construction of the musical taste of the students of the EJA.

Keywords: Musical education. Education of young people and adults. Musical taste. Hybrid habitus.

LISTA DE QUADROS E GRÁFICOS

Quadro 1 - Identificação dos colaboradores	43
Quadro 2 – Gosto musical dos estudantes	66
Quadro 3 - Gosto relacionado às igrejas evangélicas e a outros gêneros	91
Quadro 4 - Gosto relacionado à igreja católica e a outros gêneros	93
Quadro 5 - Gosto relacionado à organização budista e a outros gêneros	93
Quadro 6 - Indicação dos bairros e número de pessoas por casa	97
Gráfico 1 - Práticas Musicais nos Bairros	96

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	14
1 – EDUCAÇÃO MUSICAL E EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS	22
1.1. – Música na Escola	29
1.2 – A Escola Estadual de Ensino Fundamental Professor Waldemar de Freitas Ribeiro ..	37
2 – EJA, GOSTO MUSICAL E COTIDIANO	47
2.1 – EJA e Educação Musical	47
2.2 – Gosto e Preferência Musical	55
2.3 – Cotidiano e Educação Musical	59
3 – A VOZ DOS EDUCANDOS DA EJA.....	65
3.1 – O <i>habitus</i> híbrido	76
3.2 – A Família	78
3.3 – A Escola.....	82
3.4– A Religião / Igreja.....	90
3.4.1–Os bairros	97
3.5– A Instância Midiática.....	102
CONSIDERAÇÕES FINAIS	110
REFERÊNCIAS	112
APÊNDICES	121

LISTA DE SIGLAS

ABEM	Associação Brasileira de Educação Musical
ANPPOM	Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Música
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Comissão de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior
CEB	Câmara de Educação Básica
CEEBJAs	(Centro Estadual de Educação Básica para Jovens e Adultos)
CEFOR	Centro de Formação de Profissionais da Educação Básica do Estado do Pará
CEJA	Coordenadoria de Educação de Jovens e Adultos
CNE	Conselho Nacional de Educação
CONFINTEA	Conferências Internacionais de Educação de Adultos
CONSED	Conselho Nacional de Secretários de Educação
EEEEF	Escola Estadual de Ensino Fundamental
EJA	Educação de Jovens e Adultos
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MEC	Ministério da Educação
MOBRAL	O Movimento Brasileiro de Alfabetização
MPB	Música Popular Brasileira
MTV	Music Television
NEP	Nova Política Econômica
PCN	Parâmetros Curriculares do Ensino Médio
PIBID	Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência
PNE	Plano Nacional de Educação
PPGARTES	Programa de Pós-Graduação em Artes

PPP	Projeto Político Pedagógico
SciELO	Scientific Electronic Library Online
SEDUC	Secretaria de Estado de Educação do Pará
SENAC	Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
SESI	Serviço Social da Indústria
SISPAE	Sistema Paraense de Avaliação Educacional
UEPA	Universidade do Estado do Pará
UFPA	Universidade Federal do Pará
UNB	Universidade de Brasília
UNDIME	União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação
UNESCO	Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura
URE	Unidade Regional de Ensino
USE	Unidade SEDUC na Escola

INTRODUÇÃO

Nos últimos anos, pesquisas sobre a Educação de Jovens e Adultos tem sido objeto de vários estudos denominados de "estado da arte" ou "estado do conhecimento". Dentre eles podemos destacar o livro organizado pelos autores Oliveira; Mota Neto e Santos (2013), pesquisadores de Belém, NEP-UEPA¹, que apresentam o seguinte questionamento: como se situam as pesquisas, mais precisamente as teses e a dissertações sobre a modalidade² EJA produzidas no Brasil e a relação com o legado de Paulo Freire? Os resultados do levantamento de teses e dissertações do Banco de Teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES, de 1992 a 2010, envolvendo 52 universidades brasileiras e 100 linhas de pesquisa identificadas, expõem um relatório preocupante que revela que:

Entre os 137 registros de produção catalogados sobre Educação de Jovens e Adultos e Paulo Freire [...] foram encontrados 109 dissertações, 25 Teses e 03 trabalhos de Mestrado Profissional. [...] Essas produções estão vinculadas a 52 universidades [...] entre as regiões brasileiras [...], **A região Norte é a que contém o menor número de instituições e de produções, justificado pelo menor número de Programas de Pós-Graduação [...]. Em relação à Região Norte, outras pesquisas sobre Educação de Jovens e Adultos apontam a ausência de trabalhos ou baixa produção sobre o tema.**³ (p. 14 - 15).

Os autores apresentam, ainda, em outro artigo do mesmo livro, o relatório de uma pesquisa bibliográfica sobre a presença de Paulo Freire em dissertações e teses que abordam políticas públicas e práticas de educação de jovens e adultos no Brasil, especificamente na Universidade do Estado do Pará - UEPA e na Universidade Federal do Pará - UFPA. É importante ressaltar que os pesquisadores que realizaram esta catalogação são da área de educação, portanto, coube averiguar no quadro geral das produções apontadas, quais trabalhos relacionavam-se com a Arte e, mais especificamente, com Arte/Música. Nesta averiguação identifiquei apenas 1 (um) trabalho relacionado à Arte na EJA. O trabalho intitula-se “Partilhando olhares: perspectivas da arte na educação de jovens e adultos no CTMT Paulo Freire” (CORRAL, 2005). Nessa busca pude perceber que os trabalhos relacionados à EJA

¹ Núcleo de Educação Popular Paulo Freire da Universidade do Estado do Pará. Fundado em 2002 a partir de uma reformulação e ampliação do Programa de Alfabetização de Jovens e Adultos (PROALTO), existente na Universidade desde 1995.

² A Resolução CNE/CEB nº 4, de 13 de julho de 2010, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica, estabelece que esta está organizada em etapas e modalidades. As Etapas referem-se à Educação Infantil, ao Ensino Fundamental e ao Ensino Médio e as Modalidades referem-se à Educação de Jovens e Adultos, à Educação Especial, à Educação Profissional e Tecnológica, à Educação do Campo, à Educação Escolar Indígena e à Educação à Distância.

³ Grifo meu.

são mais significativos quando o assunto é alfabetização e letramento, porém ainda escassos no Brasil, e mais escassos ainda se falarmos especificamente no ensino de Arte na Região Norte. Baseada nesses dados, ressalto a importância que essa pesquisa poderá trazer à área de Educação Musical e para o debate voltado à EJA, principalmente para Região Norte.

A pesquisa e a experiência possibilitaram-me repensar sobre a minha prática como professora de música, levando-me a refletir se essa prática estava sendo dialógica, pois, teoricamente, sabe-se o quanto é importante conhecer e valorizar a bagagem cultural e as experiências cotidianas dos discentes, porém, na prática, havia certa resistência em conhecer o universo musical dos mesmos.

Ao realizar a revisão de literatura sobre o tema, buscando fundamentação apropriada para a pesquisa, na área da Educação Musical, fui desafiada após a leitura desse trecho de Souza (2004):

Tenho desafiado os professores a pensarem em estabelecer um diálogo entre os sujeitos do processo de ensino e aprendizagem e conhecimentos musicais. **Dessa forma, conhecer o aluno como ser sociocultural, mapear os cenários exteriores da música com os quais os alunos vivenciam seu tempo, seu espaço e seu ‘mundo’, pensar sobre seus olhares em relação à música no espaço escolar,** são proposições para se pensar essa disciplina e ampliar as reflexões sobre as dimensões do currículo, conteúdo-forma e o ensino-aprendizagem oferecido aos alunos [...] **Como ser social, os alunos não são iguais. Constroem-se nas vivências e nas experiências sociais em diferentes lugares, em casa, na igreja, nos bairros, escolas, e são construídos como sujeitos diferentes e diferenciados, no seu tempo-espaço.** E nós, professores, não estamos diante de alunos iguais, mas jovens ou crianças que são singulares e heterogêneos socioculturalmente e imersos na complexidade da vida humana (SOUZA, 2004, p. 9-10. Grifo nosso).

Seguindo a linha de pensamento da autora, resolvi abrir os ouvidos para o universo musical cotidiano dos discentes da EJA e, assim, defini os caminhos dessa pesquisa. Investigar como é construído o gosto musical dos discentes da modalidade EJA, da Escola Estadual de Ensino Fundamental Professor Waldemar Ribeiro foi o objetivo principal desta pesquisa. Os objetivos específicos foram: contextualizar o ensino de arte/música no Estado do Pará, considerando a sua localização na Região Norte do Brasil, voltado principalmente aos discentes da modalidade EJA; identificar os elementos que auxiliam na construção do gosto musical dos discentes da modalidade EJA; identificar como o gosto musical dos discentes da modalidade EJA é externado no cotidiano e refletir sobre o gosto musical considerando os relatos dos discentes da EJA e a literatura consultada sobre o assunto.

Na Amazônia, a chamada de atenção para a política educacional e para as práticas escolares e não escolares da modalidade EJA foi intensificada em 2009, com a VI Conferência Internacional de Educação de Adultos, realizada no Brasil, na cidade de Belém do Pará.

No evento, esteve no cerne do debate assuntos sobre a exclusão social e sobre a questão da democratização do ensino, bem como da permanência, da educação como direito humano à educação, em uma concepção de mundo que dimensiona o existir humano como um “estar sendo”, em processo contínuo e de formação. Os eventos posteriores abordam ainda a luta feroz pela busca do direito à escola, da permanência e da formação desses indivíduos.

No ano de 2016, a região Norte e especialmente a cidade de Belém sediou o evento “Seminário Internacional de Educação, ao longo da vida e balanço intermediário da VI Conferência Internacional de Educação de Jovens e Adultos (CONFINTEA), no Brasil”, resultando em uma coletânea de textos sobre o tema central do evento e das oficinas temáticas. Um dos textos aponta para a necessidade da educação ao longo da vida, em arte e cultura que versa exatamente sobre o reconhecimento de saberes:

A linguagem da arte, por sua natureza interdisciplinar e inclusiva favorece potencialidades a todos que a experimentam. Jovens, adultos e idosos podem, nela e por meio dela, reconhecerem-se sujeitos com mais possibilidades de ação e intervenção crítica e criativa na vida cotidiana, ou mesmo no espaço escolar quando, ao decidirem vivê-lo ou revivê-lo, o sentem mais desafiador. Liberdade e arte contribuem para fazer emergir potências nos sujeitos e, com isso, autorizá-los a criarem, se expressarem, serem autores das próprias produções artísticas, produzindo conhecimentos sem os limites impostos pelos padrões convencionais de aprendizagem. [...] **Não se trata de entender a arte como “terapia”, mas como linguagem carregada de potencialidade autotransformadora** [...] sujeitos da EJA podem encontrar, também em aulas de artes, espaços democráticos para suas expressões, diferenças ou, mesmo, limitações sem temer pela aprovação do outro sobre suas produções, construções políticas e estéticas (UNESCO, 2016, p. 308. Grifo nosso).

Mas, afinal de contas, quem são os discentes da EJA da Amazônia? Segundo Oliveira:

São pessoas com uma experiência sofrida de vida e que vivem dificuldades também no campo profissional. De modo geral, são trabalhadores assalariados, do mercado informal ou do campo, situados num contexto geográfico diverso e complexo, (terra, mata, igarapés, rios, plantas, animais, etc.), demarcado tanto pelo enraizamento cultural como pela ocupação e exploração desordenada, e que lutam pela sobrevivência (2009, p. 09).

O Conselho Nacional de Educação ressalta que a modalidade EJA pretende garantir o fim das desigualdades, de maneira que o acesso à educação escolar seja de todos:

Trata-se, pois, de um modo de existir com característica própria. Esta feição especial se liga ao princípio da proporcionalidade para que este modo seja respeitado. A proporcionalidade [...] é uma dimensão da equidade que tem a ver com a aplicação circunstanciada da justiça, que impede o aprofundamento das diferenças quando estas inferiorizam as pessoas [...] a fim de que estes eliminem uma barreira discriminatória e se tornem tão iguais quanto outros que tiveram oportunidades [...] como é o acesso à educação escolar. [...] os estudantes da EJA também devem se equiparar aos que sempre tiveram acesso à escolaridade e nela puderam permanecer (BRASIL, CEB/CNE 11/2000, p. 26-27).

À essas pessoas são asseguradas os direitos de poderem retornar à escola para a retomada de seus estudos. No que tange ao ensino de Arte, a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) 9394/96, diz no “§ 2º O ensino da arte, especialmente em suas expressões regionais, constituirá componente curricular obrigatório da educação básica”. A educação básica é dividida em etapas e modalidades e a ambas é garantido o direito de estudar o ensino de arte, portanto os discentes da EJA que se situam entre as modalidades de ensino estão contemplados, mas, será que há garantia da efetivação dessa obrigatoriedade da Lei em todas as escolas, especialmente para as modalidades da EJA?

Vale mencionar que a minha motivação para pesquisar sobre EJA surgiu a partir da experiência vivenciada no curso *lato sensu* de formação continuada, oferecido pela Universidade Federal do Pará, cursado entre os anos de 2013 a 2015, Curso de Especialização em Educação Profissional Integrada à Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA – ARTE – AMAZÔNIA. O curso em questão teve como objetivo:

Propiciar espaços de reflexão e desenvolvimento de ações que contribuam para a renovação e ampliação de conhecimentos dos profissionais em atuação no PROEJA-Arte e construções de práticas pedagógicas voltadas para a transformação e emancipação de todos os sujeitos que compõem a cartografia da EJA na Amazônia paraense (UFPA, 2013, p. 9).

Durante a especialização nasceu minha primeira pesquisa voltada para o público da EJA, resultando na monografia “Música na EJA: um estudo sobre as preferências musicais” (ESTUMANO, 2015) e a publicação de um artigo com recorte do trabalho (HENDERSON, CHADA e HENDERSON FILHO, 2016).

Com o intuito de conhecer as preferências musicais dos estudantes da EJA, na especialização, foram realizadas observações e entrevistas com a turma da 1ª Etapa do Ensino Fundamental, na Escola Estadual de Ensino Fundamental Professor Waldemar Ribeiro, situada à Travessa Dom Romualdo de Seixas, 599, Bairro Umarizal, na cidade de Belém-PA. Após a exposição da motivação pelo interesse sobre a temática EJA, propus-me no mestrado, a aprofundar ainda mais sobre o universo da EJA e ampliar a discussão a partir do contato com outros autores.

O percurso metodológico para coletar novos dados seguiu os seguintes passos: retornar ao mesmo *locus* de pesquisa, ou seja, a E. E. E. F. Professor Waldemar de Freitas Ribeiro, conversar com a diretora da escola sobre a nova pesquisa, consultar a oferta de turmas de EJA para o ano de 2017, visitar as turmas para apresentar-me e explanar sobre a importância da pesquisa. Após a explanação solicitei a participação dos discentes em caráter

voluntário. Para isso os discentes interessados deveriam erguer as mãos e assinar a lista contendo o nome e telefone. Os dados coletados então correspondem as turmas do ano de 2017.

Posteriormente foi disponibilizado aos discentes o termo livre e esclarecido, contendo no documento a apresentação da pesquisa - tema, objetivos gerais e específicos e esclarecimentos da forma de participação dos discentes. Foram disponibilizados o meu contato de telefone e e-mail, para o caso de dúvidas. Após a assinatura do termo foi iniciada as coletas e entrevistas. Vale ressaltar que a identidade dos participantes foi mantida em sigilo e seus nomes foram substituídos por outros nomes fictícios - Jó, Daiane, Diogo, Luigi, Josiane, Cristina, Gilda, Jane, Maria, Luzia, Leila, Moacir, Luciam, Yasmim, Francisco, Alex, Rael, Thaiana, Dália, Renato e Carolina, contabilizando o total de 21 colaboradores.

O roteiro de entrevista semiestruturado foi montado e testado e a coleta das entrevistas aconteceu no próprio espaço da escola, nos meses de abril, maio e junho de 2017. As entrevistas foram transcritas na íntegra e apresentadas individualmente a cada aluno nos meses de maio e junho. O texto da transcrição foi entregue a cada aluno. Vale ressaltar que no início eu pedia para que os discentes saíssem da sala de aula para leitura atenta do texto da transcrição, só que a direção da escola pediu para não retirar os discentes da sala no horário das aulas. A sugestão da direção foi aproveitar o tempo do intervalo de troca entre um professor e outro para conversar com os discentes ou marcar outro horário conforme a disponibilidade dos mesmos. As sugestões foram inviáveis, pois o tempo do intervalo entre uma aula e outra era muito curto para a leitura do texto acompanhada da escuta do áudio e, por se tratar de discentes trabalhadores, eles não tinham tempo livre para um encontro fora da escola.

A estratégia utilizada então para a leitura dos textos e a audição dos áudios contou com o auxílio da tecnologia, especificamente o celular. Os áudios foram enviados via *whatsapp* para o telefone celular dos discentes e o texto da transcrição foi impresso e entregue para que o aluno levasse para casa e pudesse, dessa forma, fazer a leitura em algum momento do dia.

A entrevista foi transcrita na íntegra e foram feitas pequenas modificações para inserção da fala dos discentes na dissertação, como correção na conjugação do tempo do verbo, diminuição da quantidade de gírias e expressões silábicas como “né, aí” entre outras.

A E. E. E. F. Professor Waldemar Ribeiro ofertou no ano de 2017 quatro turmas de EJA, uma turma da 3ª etapa⁴ do Fundamental (2º segmento⁵), uma de 4ª etapa do Fundamental (2º segmento), uma turma da 1ª etapa do Ensino Médio (3º segmento) e uma turma da 2ª etapa do Ensino Médio (3º segmento).

Em consulta ao *site*⁶ da SEDUC-PA, referente ao número de matrículas cadastradas na escola pesquisada no ano de 2017, constatamos que na turma da 3ª etapa do Fundamental foram matriculados 26 alunos, desse total apenas cinco disponibilizaram-se em participar da pesquisa. Na turma da 4ª etapa do Fundamental foram matriculados 32 alunos, desses, 18 disponibilizaram-se a participar da pesquisa. Na turma da 1ª etapa do Ensino Médio foram matriculados 30 alunos, desses, 11 disponibilizaram-se em participar da pesquisa e, na turma da 2ª etapa do Ensino Médio, foram matriculados 24 alunos, desses apenas sete disponibilizaram-se a participar da pesquisa. O critério de escolha dos participantes foi via voluntariado.

A faixa etária dos alunos que se disponibilizaram foi de 16 aos 41 anos. Ressalto que houve dificuldade em conseguir a presença dos pais dos discentes menores de idade na escola. A espera durou mais ou menos três semanas, até que os responsáveis tivessem conhecimento da pesquisa e autorizassem a participação dos menores, para isso foi necessário enviar o termo pelos filhos, pois a chamada para vir à escola não dera resultado.

O número de discentes interessados em participar da pesquisa foi de 41 (quarenta e um) alunos, desses, apenas 23 (vinte e três) efetivamente se disponibilizaram em fazer as entrevistas. Desses 23 (vinte e três) obtive 21 retornos dos termos livre esclarecido, duas discentes menores de idade não tiveram autorização dos pais.

Como já mencionado, o objetivo principal dessa pesquisa foi o de investigar como é construído o gosto musical dos discentes da modalidade EJA, da Escola Estadual de Ensino Fundamental Professor Waldemar Ribeiro. Ressalto que não houve a pretensão de avaliar as escolhas dos discentes como boas ou ruins, porém perceber a diversidade musical que se apresentava na turma.

⁴Etapa é um termo em desuso nos textos oficiais, todavia seu uso, ainda é bastante frequente no cotidiano escolar. Encontramos o mesmo sendo usado no Projeto Pedagógico da escola onde foram realizadas as entrevistas, por isso utilizaremos as duas palavras no trabalho.

⁵ O curso presencial de EJA está organizado da seguinte forma: 1º segmento - Ensino Fundamental - Anos Iniciais: (1ª a 4ª séries/1º e 2º ciclos). 2º segmento - Ensino Fundamental - Anos Finais (5ª a 8ª séries/3º e 4º ciclos). 3º segmento - Ensino Médio (1ª a 3ª séries/ 1º e 2º ciclos).

⁶ Consulta das matrículas 2017 no portal da SEDUC-PA <http://www.seduc.pa.gov.br/portal/escola/consulta_matricula/RelatorioMatriculasDetalhado.php?nome_ure=19A%20URE%20-%20BELEM&codigo_use=2&nome_use=Unidade%202&codigo_municipio=43281&codigo_escola=368>

Na tentativa de responder aos objetivos propostos, este documento consta de três seções. A primeira apresenta uma breve trajetória cronológica da EJA, do Ensino de Arte e, especificamente, da educação musical nesta modalidade, além de uma breve revisão da literatura sobre trabalhos voltados para EJA, cotidiano e gosto musical. Para contextualizar a modalidade EJA, à luz dos documentos oficiais, foram realizadas pesquisas bibliográficas em livros, revistas e artigos e, documentos como: LDB, PCN, Leis, *site* do MEC e livros diversos. Para apresentar dados atuais sobre a inserção do conteúdo musical nas aulas de Arte, em Belém, numa visão panorâmica e especificamente para a EJA, utilizo nessa seção entrevistas realizadas com responsáveis por alguns setores da Secretaria Estadual de Educação SEDUC-BELÉM, como: Coordenadoria de Educação de Jovens e Adultos - CEJA, Gabinete da Secretaria de Estado de Educação - SEDUC, Coordenação de Ensino Médio, e o Sistema Paraense de Avaliação Educacional - SISPAE, além de consulta a livros e documentos oficiais da legislação educacional. Nessa seção apresentamos também o *locus* de pesquisa, baseado na leitura do Projeto Político Pedagógico - PPP e o perfil dos discentes entrevistados.

Vale ressaltar que a identidade dos gestores entrevistados também foi mantida em sigilo, por isso optou-se pela utilização de nomes fictícios.

A segunda seção apresenta a revisão da literatura sobre EJA e Educação Musical, gosto e preferência musical e, cotidiano. Essa seção se justifica pela importância da reunião de material sobre um assunto que vem ganhando espaço na área de educação musical, o levantamento poderá embasar outros pesquisadores interessados na temática.

A terceira seção apresenta as entrevistas dos discentes em diálogos com o referencial teórico e o olhar da pesquisadora.

Na condição de tripulantes especiais dessa viagem, foram convidados os autores que fundamentaram o referencial teórico, vale dizer que o trabalho seguiu orientações teóricas do campo da Sociologia, em conexões com o campo da Educação Musical, os autores utilizados para dialogar sobre o gosto musical foram: Quadros Jr e Lourenço (2003, 2010 e 2013), Monteiro (2008), Hennion (2011), Tinhorão (2001) e Pierre Bourdieu (2007). Para tratar sobre educação musical e cotidiano, chamamos: Souza (2002, 2004, 2008, 2007), Penna (2003 e 2010) entre outros. Para dialogar sobre a teoria do *habitus* híbrido: Setton (2002a, 2002b, 2009, 2010, 2011, 2012 e 2016) e Bernard Lahire (2006). Sobre a teoria da hibridação Canclini (2015). Sobre EJA: Dias, Oliveira e Mota Neto (2013), Paiva (1973), Di Pierro; Haddad (2000).

Os eixos destacados no trabalho (família, escola, religião, bairros, e instância midiática, foram organizados a partir da teoria do *habitus* híbrido, apontados principalmente nos trabalhos de Setton.

1 – EDUCAÇÃO MUSICAL E EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Nesta seção apresento cronologicamente a trajetória da EJA, o ensino de Arte nesta modalidade, contemplando, principalmente, a Educação Musical, além de uma breve revisão da literatura sobre trabalhos voltados para EJA, cotidiano e gosto musical.

Começamos esta viagem sobre a trajetória da EJA a partir da década de 1920, período em que teve início um movimento maior de reflexão sobre a educação em geral no Brasil, por conta das transformações sociais geradas a partir dos processos de industrialização e urbanização. Nesse sentido o país foi levado a repensar sua educação, em especial a de adultos, já que os índices de analfabetismo eram muito grandes se comparados a outros países. A intenção era a de erradicar o analfabetismo e formar mão de obra que servisse à manutenção da sociedade que estava em transformação. Para isso, as escolas noturnas que atendiam adultos receberam diversos estímulos desde 1880, intensificados a partir de 1920:

A crise do sistema escravocrata e a necessidade de uma nova forma de produção são alguns dos motivos para a difusão das escolas noturnas, entretanto essas escolas tiveram um alto índice de evasão o que contribuiu consideravelmente para o seu fracasso. Ressurgindo novamente em 1880, com o estímulo dado pela reforma eleitoral – lei – Saraiva – chegando-se a cogitar a extensão da obrigatoriedade escolar aos adolescentes e adultos nos lugares em que se comprovasse a inexistência de escolas noturnas. (PAIVA, 1973, p.168).

Na década de 1930, no início da “Era Vargas”, essa reflexão foi se ampliando. Conseqüentemente, na década de 1940, visualiza-se um grande movimento em favor da educação de jovens e adultos, direcionado, inclusive, a partir da criação da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura - UNESCO, em 1945:

O Estado brasileiro, a partir de 1940, aumentou suas atribuições e responsabilidades em relação à educação de adolescentes e adultos. Após uma atuação fragmentária, localizada e ineficaz durante todo o período colonial, Império e Primeira República, ganhou corpo uma política nacional, com verbas vinculadas e atuação estratégica em todo o território nacional. (DI PIERRO; HADDAD, 2000, p.111).

Destacamos a década de trinta, também, como um marco para o fortalecimento da música, especialmente com a prática do canto orfeônico que passou a ser parte no cenário brasileiro das escolas públicas, iniciado pelos educadores João Gomes Júnior e Carlos Alberto Gomes Cardim, ambos atuantes na capital paulista, assim como os irmãos Lázaro e Fabiano Lozano. Logo depois, nos anos seguintes, as iniciativas influenciaram o compositor Villa-Lobos, que passou a difundir a prática no Brasil. Após realizar cerca de 50 (cinquenta) apresentações artísticas em São Paulo, seu trabalho chama a atenção de Anísio Teixeira, que o

torna diretor da Superintendência de Educação Musical e Artística - SEMA, da Prefeitura do Rio de Janeiro (JORDÃO *et. al.*, 2012).

Para Villa-Lobos: “só a implantação do ensino musical na escola renovada, por intermédio do canto coletivo, seria capaz de iniciar a formação de uma consciência musical brasileira” (JORDÃO *et. al.*, 2012, p. 21). Nesse sentido, o compositor tornou-se um dos mais importantes nomes e representante da educação musical no Brasil, pois, seus ideais tornavam possíveis a inclusão daqueles que não tinham acesso à música, procurando atingir todas as camadas sociais. O músico valia-se do uso da “manossolfa” - conjunto de sinais com uso das mãos, destinados ao exercício do solfejo. Essas propostas tinham um caráter nacionalista com ênfase na valorização das músicas folclóricas e populares da terra.

Vale ressaltar que o canto orfeônico alcançou milhares de estudantes, por isso, acredita-se que os Jovens e Adultos também tenham participado dessa experiência artística musical nas escolas públicas que foram alcançadas por todo o Brasil, pois nessa época foram formados diversos corais de vozes, como relata Jordão *et. al.* (2012, p. 20): “Uma das apresentações mais conhecidas da época aconteceu em 1931, [...] com a reunião de 12 mil vozes de estudantes, operários e militares [...]”. O projeto de Villa-Lobos perdurou durante as décadas de 1930 a 1950, sendo substituído pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 4.024, de 1961.

Nos períodos finais de 1950 e inícios de 1960, verifica-se uma maior preocupação com a formação do professor que atua com a população jovem/adulta e também com as especificidades desse ensino. Podemos destacar os importantes movimentos de educação e de cultura populares, baseados no pensamento de Paulo Freire, que propunha uma educação para a emancipação, que estimulasse a participação e a responsabilidade social e política.

A essa época, com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB nº 4.024/61, o canto orfeônico foi substituído pelo termo “educação musical”, sem ocasionar tantas mudanças em relação ao ensino anterior. Dessa forma surge a conveniência pela educação musical nas escolas públicas, porém, com a mudança na LDB - nº 5.692/71, a disciplina educação musical perde seu espaço sendo substituída pela atividade de educação artística, apontando para uma formação polivalente do profissional, que deveria dominar as quatro linguagens artísticas: música, teatro, artes plásticas e desenho, não privilegiando nenhuma das áreas do conhecimento artístico (FONTERRADA, 2005).

A partir de 1964, durante a ditadura militar, houve uma grande repressão aos movimentos de educação e cultura popular, assim como a artistas que eram contra a ditadura, por conta do momento a música foi extinta da escola.

Em 1971 o presidente Médici sancionou a Lei de Diretrizes de Bases nº 5.692, adotando ainda uma educação artística de caráter polivalente. Nesse período as artes, perdem o *status* de disciplina, passando a ser apenas uma atividade artística na Educação Básica, por isso a música ficou restrita às funções secundárias de festas comemorativas.

Em 1967, enquanto a Arte perde espaço, a EJA ganha mais atenção, pois, nesse período, surge o Movimento Brasileiro de Alfabetização - MOBRAL, enfatizando a educação de jovens e adultos, visto que esse era um setor que não podia ser menosprezado pelo governo militar, pois se configurava como “uma poderosa arma capaz de acelerar o desenvolvimento, o progresso social e a expansão ocupacional” (DI PIERRO e HADDAD, 2000, p. 114).

No ano de 1985, o país passa por um processo de redemocratização. Em 1988 é promulgada a nova Constituição Federal que reflete a demanda social e política daquele momento no Brasil, passando a garantir a obrigatoriedade de educação básica para jovens e adultos. O MOBRAL é extinto e há uma transferência de responsabilidade do governo federal para os governos municipais.

Em 1996 é promulgada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN nº 9.394, aprovada pelo então presidente Fernando Henrique Cardoso. Suas ações decorrem em imprimir um novo modelo educacional às escolas brasileiras que vão em direção à educação de jovens e adultos, assim como ao ensino de Arte. No que tange à música, a lei garante um espaço, porém não como disciplina isolada. Nesse sentido, música passa a ser inserida como atividade na disciplina Artes. Apesar de garantir um espaço potencial para a música e de considerá-la campo de conhecimento, a Lei não garantiu a sua efetiva presença na prática escolar.

Como suporte a esta Lei, foram lançados os Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN e neles, “embora a disciplina continue sendo chamada pelo nome genérico Artes, há uma clara tendência a tratar as diferentes linguagens artísticas em suas especificidades, apresentando-se, cada uma delas, como um corpo de conhecimento próprio e peculiar [...]” (FONTERRADA, 2005, p. 218).

A EJA também recebe orientações pontuais na Lei 9394/96, especificamente na Sessão V do documento, que indica no:

Art. 37. A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria. § 1º Os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e aos adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames. § 2º O Poder Público viabilizará e estimulará o acesso e a permanência do trabalhador na escola, mediante ações integradas e complementares entre si. § 3º A educação de jovens e adultos deverá

articular-se, preferencialmente, com a educação profissional, na forma do regulamento. (Incluído pela Lei nº 11.741, de 2008). Art. 38. Os sistemas de ensino manterão cursos e exames supletivos, que compreenderão a base nacional comum do currículo, habilitando ao prosseguimento de estudos em caráter regular. § 1º Os exames a que se refere este artigo realizar-se-ão: I - no nível de conclusão do ensino fundamental, para os maiores de quinze anos; II - no nível de conclusão do ensino médio, para os maiores de dezoito anos. § 2º Os conhecimentos e habilidades adquiridos pelos educandos por meios informais serão aferidos e reconhecidos mediante exames. (BRASIL, 1996).

Outro grande destaque para a modalidade foi o marco internacional, com a Declaração de Hamburgo, em 1997, onde o Brasil assinou acordos internacionais para pôr fim ao analfabetismo. O documento estipulou metas para os países subdesenvolvidos alcançarem e, especificamente sobre a cultura, o documento aponta:

42. reforçar as bibliotecas e as instituições culturais: a) continuando a financiar os museus, as bibliotecas, os teatros, os parques ecológicos e outras instituições culturais, e reconhecendo-os como centros e recursos de educação de adultos. b) favorecendo a conservação e a utilização do patrimônio cultural como meio de aprendizado ao longo de toda a vida, e apoiando a criação de métodos e de técnicas com o fim de incrementar o conhecimento do patrimônio e o aprendizado cultural (SESI/UNESCO, 1999, p. 50).

O ano de 2000 foi marcante para as políticas sobre EJA. Nesse ano foram instituídas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos, a partir do Parecer nº 11/2000 e da Resolução nº 1/2000, aprovados pelo Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica - CNE/CEB. Esses documentos indicam um entendimento do estudante adulto como trabalhador e reforçam a nova concepção de EJA: uma modalidade educativa que deve buscar um olhar mais cultural e flexível do que escolarizante.

O parecer da Câmara de Educação Básica e Conselho Nacional de Educação 11/2000, também apontam garantias para o currículo da EJA:

Ora, sendo a EJA uma modalidade da educação básica no interior das etapas fundamental e média, é lógico que deve se pautar pelos mesmos princípios postos na LDB. E no que se refere aos componentes curriculares dos seus cursos, ela toma para si as diretrizes curriculares nacionais destas mesmas etapas exaradas pela CEB/CNE. Valem, pois, para a EJA, as diretrizes do ensino fundamental e médio. A elaboração de outras diretrizes poderia se configurar na criação de uma nova dualidade. (BRASIL, CEB/CNE 11/2000, p. 60-61).

E, ainda, ressalta que a modalidade EJA pretende garantir o fim das desigualdades, de maneira que o acesso à educação escolar seja de todos:

Trata-se, pois, de um modo de existir com característica própria. Esta feição especial se liga ao princípio da proporcionalidade para que este modo seja respeitado. A proporcionalidade [...] é uma dimensão da equidade que tem a ver com a aplicação circunstanciada da justiça, que impede o aprofundamento das diferenças quando estas inferiorizam as pessoas [...] a fim de que estes eliminem uma barreira discriminatória e se tornem tão iguais quanto outros que tiveram oportunidades [...]

como o é o acesso à educação escolar. [...] os estudantes da EJA também devem se equiparar aos que sempre tiveram acesso à escolaridade e nela puderam permanecer. (CEB/CNE 11/2000, p. 26-27).

Apesar dessa garantia, Paiva (2009) aponta indicadores estatísticos de dados educacionais relacionados ao mapa do analfabetismo no Brasil a partir dos dados do INEP e revela que embora a queda percentual do analfabetismo de maiores de 15 anos tenha caído no século XX, de 65,3% em 1900 para 13% em 2000, esse percentual ainda corresponde ao número absoluto de 16.295 milhões de pessoas. A autora apresenta os dados estatísticos entre as regiões brasileiras confirmando que a região Nordeste é a campeã da desigualdade com quase oito milhões de analfabetos absolutos e conclui que ainda é um grande desafio inserir a EJA efetivamente no conjunto de políticas públicas de direito nos diferentes governos e para a sociedade como um todo. Dados mais recentes da UNESCO (2014) revelam que:

O Brasil tem 13,2 milhões de analfabetos adultos, segundo levantamento feito pela Unesco, no Relatório de Monitoramento Global de Educação para Todos. Em termos percentuais, isso significa que 8,7% da população com 15 anos ou mais é considerada analfabeta pelos parâmetros oficiais. (BRASIL, 2014a, p. 80).

Com estes dados, podemos perceber que as ações contra o analfabetismo foram eficientes até certo ponto para erradicar o analfabetismo no Brasil, porém, estamos longe de acabar com o mesmo. Apesar dos ganhos que o ano 2000 trouxe para a educação de jovens e adultos, ainda persiste a grande taxa de evasão ou abandono escolar, que pode ser definido por vários fatores, como: problemas em conciliar o emprego com a escola; a falta de estímulo e/ou incentivo da família que o leva à desistência antes de terminar o ano letivo, a dificuldade de encontrar cuidadores para os filhos pequenos, a mudança de cidade em busca de emprego, dentre tantos outros.

O ano de 2008 é um marco para as conquistas na área de Educação Musical. Nesse ano foi sancionada, pelo Presidente Luiz Inácio Lula da Silva, a Lei nº 11.769, alterando a LDB nº 9.394, que tornou a música conteúdo obrigatório, mas não exclusivo, na educação básica, fazendo referência ao componente curricular Arte, conforme o parágrafo segundo do Artigo 26: “§ 2º O ensino da arte constituirá componente curricular obrigatório, **nos diversos níveis da educação básica**, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos”(grifo nosso). Significa dizer que os alunos da EJA também teriam ou deveriam ter este direito garantido, já que os mesmos passam pelos níveis da educação básica.

Como já mencionado, ganhamos os Parâmetros Curriculares Nacionais como suporte da Lei 9.394/96, e especificamente sobre a EJA, o governo federal disponibilizou aos sistemas

de ensino alguns documentos onde se apresentam as Propostas Curriculares para o 1º e 2º segmentos⁷ da EJA.

O 1º segmento trata sobre a Língua Portuguesa, Matemática e Estudos da Sociedade e Natureza. O 2º segmento está organizado em três volumes: O volume 1 apresenta temas para serem analisados e discutidos coletivamente pelas equipes escolares, trazendo fundamentos comuns às diversas áreas para a reflexão curricular. Trata-se de um documento introdutório, necessário para melhor compreensão do volume 2 e 3. O Volume 2 trata da: Língua Portuguesa, Língua Estrangeira, História e Geografia e, finalmente, o Volume 3 trata da: Arte, Matemática, Ciências Naturais e Educação Física.

A proposta curricular do 2º segmento da EJA para a área de arte, assim como os PCN's de arte para o ensino fundamental, aponta que o ensino de arte na EJA deve estar estruturado em três eixos de aprendizagem: produzir, apreciar e contextualizar.

Essa estrutura que estabelece os três eixos de aprendizagem para o ensino de Arte é a base da Proposta Triangular, elaborada por Ana Mae Barbosa, que guia os documentos de orientação curricular para o ensino de Arte no país.

O documento reconhece a possibilidade de abordagem das quatro linguagens artísticas: artes visuais, dança, teatro e música e faz um importante destaque em relação à formação e atuação do professor:

A formação do professor, **seu conhecimento em arte, é que indicará a linguagem artística a ser desenvolvida com os alunos:**⁸ artes visuais, dança, música ou teatro. A partir daí ele construirá seus critérios para selecionar os conteúdos do plano de ensino (BRASIL, 2002, p.141).
A presente proposta traz as linguagens artísticas: artes visuais, dança, música e teatro, **não se tratando de polivalência, mas sim de trabalho específico com cada uma delas** (BRASIL, 2002, p.145).

O terceiro volume do segmento 2 indica os objetivos dos trabalhos com cada linguagem artística. Sobre a música diz:

A música faz parte da vida da maioria das pessoas. Como não inserir na escola essa forma de arte tão ligada ao cotidiano? Mergulhar na música enquanto “linguagem de expressão e comunicação” significa aumentar o vínculo que as pessoas já têm com ela [...] No cotidiano, o aluno tem contato com a arte musical como produto. E são grandes suas surpresas quando entra em contato com o processo de criação e ele desvela os mistérios da estrutura musical e seus elementos básicos (melodia, ritmo e harmonia) (BRASIL, 2002, p. 160).

⁷ 1º segmento: referente aos primeiros anos do ensino fundamental / 2º segmento: referente à 5ª a 8ª série (ou 6º ao ano 9º) do ensino fundamental. Os documentos podem ser consultados no Portal Eletrônico do MEC.

⁸ Grifo meu.

Este mesmo Volume 3 contém ainda sete páginas destinadas ao ensino de música na EJA, buscando equilibrar os três eixos de aprendizagem: fazer artístico, apreciação e contexto histórico. Sobre esta tríade o documento mostra direcionamentos para a música.

Sobre o fazer:

O fazer, a criação musical, é fundamental para o aluno da EJA. Consiste em experimentar os sons do corpo, da voz, dos instrumentos, de objetos sonoros, entre outros descobertos por ele. [...], a música proporciona momentos de autoconhecimento. O aluno pode, nas aulas de música, compor paisagens sonoras, produzindo os sons mais presentes em seu cotidiano (sons da cidade, das festas, das feiras, da estação de trem, sons da chuva). [...]. É uma escuta que, com a ajuda e interferência do professor, possibilita ao aluno estabelecer relação, por exemplo, com os sons de percussão tão presentes na música instrumental contemporânea. Além disso, essa sensibilidade reverte também para uma maior atenção ao meio ambiente sonoro em que vivem, tornando os alunos mais críticos às situações de “caos sonoro”, de “poluição sonora” [...]. Neste sentido, a música [...] passa a ser questão importante de cidadania.

Sobre o apreciar:

A apreciação se destaca no processo de conhecimento musical dos alunos da EJA, que em geral possuem um repertório restrito ao que ouvem nos meios de comunicação. Mas costumam ter grande interesse em escutar novos gêneros, ritmos e formas musicais [...]. Vale a pena investir em determinadas atividades, na sala de aula, que envolvam momentos de apreciação de músicas [...]. Os gêneros e estilos musicais do universo da música nacional e internacional, em obras de diferentes culturas e etnias, constituem um universo a desvendar e a fruir. São os movimentos, os estilos, que formam o grande patrimônio musical da humanidade, com seus autores, vidas e obras [...]. Há que se garantir ao aluno a apreciação de outros tipos de música, como a instrumental, por exemplo, na qual os sons falam por si [...].

Sobre o contextualizar:

Ao investigar uma determinada obra musical, é muito interessante localizá-la no tempo e no espaço onde surgiu, seu contexto histórico e geográfico. A contextualização ainda envolve a reflexão sobre as músicas que os alunos escutam e produzem e a sua relação com as estratégias da indústria cultural; afinal, o aluno produz música influenciado pelo ambiente sonoro que o cerca e pela cultura sonora da qual faz parte [...]. Na aula de música, além da possibilidade de ouvir o que há de novo, procura-se criar espaços de discussão e reflexão, por exemplo, sobre a qualidade musical em questão, adotando uma postura crítica em relação aos mecanismos da indústria cultural, recíprocas influências entre mídias e público, e movimentos diferenciados de grupos envolvidos, principalmente de jovens.

O documento também apresenta os objetivos do trabalho com a música na EJA, conteúdos, produção cultural e histórica e o desenvolvimento da linguagem musical.

Encerramos aqui esta sessão e já passamos para a próxima apresentando as discussões que envolvem a atualidade e atualização das novas Leis que modificam o currículo escolar e as discussões em torno da arte e da música.

1.1. – Música na Escola

Para a presente pesquisa, considerei de suma importância conhecer a realidade do Estado do Pará, no contexto atual sobre a Base Nacional Comum Curricular – BNCC, assim, procurei saber sobre as ações da Secretaria de Educação concernente a Lei 11.769, de 2008, assim como das discussões sobre a recente Lei 13.278, de 2016.

Para entender melhor como o processo de inserção da música nas escolas tem acontecido, tomei por base a pesquisa realizada por Jordão *et. al.* (2012), onde apontam um levantamento feito em todas as secretarias de educação estaduais entre os meses de maio e agosto de 2011. Os autores enviaram aos departamentos de comunicação ou assessoria de imprensa das secretarias uma mensagem com a pergunta: “Quais são as iniciativas da sua Secretaria em relação à nova determinação do Ministério da Educação sob a lei nº 11.769, sancionada em 18 de agosto de 2008, que determina que a música deve ser conteúdo obrigatório em toda a Educação Básica a partir de agosto de 2011?” As respostas de várias secretarias foram recebidas por e-mail, além da realização de algumas entrevistas com representantes das mesmas.

A resposta obtida pelos pesquisadores Jordão *et. al.* (2012) da Secretaria de Educação do Estado do Pará (SEDUC), dada pela diretora de Ensino Infantil e Fundamental Ana Claudia Hage, foi a seguinte:

*A Rede Estadual de Ensino fará um programa de formação a começar no segundo semestre de 2011, principiando com reunião formativa aos gestores de UREs e USEs, Diretores e Técnicos, como agentes multiplicadores das orientações a respeito da Lei 11.769, contribuindo para evitar a multiplicações de interpretações a respeito da mesma, unindo a Rede em torno de uma orientação única. Em um segundo momento, será apresentada a proposta curricular para a inclusão dos conteúdos musicais para a Educação Básica. Em seguida, será desenvolvida e apresentada uma cartilha com as orientações para os professores de Arte da Rede Estadual com orientações metodológicas para a inclusão dos conteúdos musicais em suas práticas pedagógicas (JORDÃO *et. al.*, 2012, p. 32).*

No segundo semestre de 2016, a fim de fornecer informações contextualizadas sobre o ensino de música na escola e, especialmente para a EJA, encaminhei vários e-mails para a Secretaria Estadual de Educação do Pará - SEDUC, com as perguntas: Qual o balanço das ações propostas em 2011 pela Secretaria de Educação? Quais foram as demais iniciativas sobre a determinação do Ministério da Educação referente à lei 11.769/08? O que foi feito para garantir que os alunos em geral, e especialmente os da EJA, fossem assistidos com o conteúdo musical? Também foi perguntado: O que se tem discutido sobre a mudança da LDB 9394/96, no Artigo 26, § 6º, que diz: “As artes visuais, a dança, a música e o teatro são as linguagens

que constituirão o componente curricular de que trata o § 2º deste artigo (Redação dada pela Lei nº 13.278, de 2016).”

Os e-mails foram direcionados para o Gabinete da Secretaria de Estado de Educação, para a Coordenadoria de Educação de Jovens e Adultos - CEJA, para a Diretoria de Educação Infantil e Fundamental; para a Coordenação de Ensino Médio, para o Centro de Formação de Profissionais da Educação Básica do Estado do Pará - CEFOR e para o Sistema Paraense de Avaliação Educacional.

Vale ressaltar que os e-mails foram enviados no segundo semestre de 2016 e reenviados por quatro vezes a cada setor mencionado. Como não obtive o retorno pelos E-mails, foi necessário ir presencialmente até a SEDUC para solicitar um encontro com os coordenadores, dessa forma consegui conversar e entrevistar os responsáveis por cada coordenadoria, e apresento a seguir as principais informações coletadas.

Professor em cargo técnico (Especialista em Educação) da Diretoria de Educação Infantil e Ensino Fundamental da Secretária de Educação do Estado do Pará (SEDUC), Goes, (2017) enviou um texto via e-mail explicando os caminhos da música na escola:

A partir de 2011, diante do acúmulo de produções referentes ao movimento de reorientação curricular proporcionado, sobretudo, pelos debates no quadriênio anterior, sentiu-se a necessidade de retomada da elaboração e implantação de uma diretriz para a Educação Básica. Neste contexto, em cumprimento à Lei nº 11.769, de 18 de agosto de 2008, visando à inserção da Música no ensino da Arte na escola de Educação Básica, especificamente nos anos do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, se discute e elabora a cartilha Música na Escola com orientações sobre os conteúdos musicais para os professores da rede estadual de ensino. Essa cartilha foi elaborada em contribuição entre professores da rede, da UEPA e UFPA [...] e partindo de conversas com membros da ABEM [...] que visitaram a secretaria em 2011. Após sua elaboração, a cartilha foi disponibilizada para download no Portal da SEDUC-PA. Ainda em parceria com as universidades, a secretaria se propôs a elaborar um calendário de formações para professores de Arte (não foi efetivado). A proposta era que conteúdos específicos da música fossem desenvolvidos progressivamente, a exemplo dos demais componentes curriculares, cujos domínios são organizados de forma sequenciada e progressiva, de modo a atender as etapas de desenvolvimento integral dos estudantes, conforme era recomendado nos Parâmetros, Diretrizes e Referenciais Curriculares Nacionais. Assim, a Cartilha pretendia ser uma ferramenta para os professores de Arte da rede estadual adquirirem informações fundamentais para a compreensão teórica e prática do ensino da música dentro do componente curricular de Arte. No entanto, a cartilha não teve uma ampla aceitação pelos professores da rede, alguns questionamentos foram suscitados, como por exemplo, a falta de objetivos específicos na cartilha e, sobretudo a falta de participação dos professores da rede na elaboração da mesma, questionaram a sua legitimidade, além de outras divergências (GOES, 2017, informação textual, p. 1 e 2).⁹

⁹ GOES. Texto concedido a Jucélia Estumano Henderson. Belém, abr. 2017. 1 arquivo escrito, enviado por e-mail.

A fala do professor após aquele ano de 2011, ratifica que a Secretaria de Estado e de Educação do Pará, sinalizou o seu interesse e vontade em promover a iniciativa com a proposta da cartilha com orientações metodológicas para a inclusão dos conteúdos musicais, o que de fato foi efetivada, construída e distribuída, contudo a Secretaria não zelou pelo compromisso essencial que envolvia a formação continuada dos professores da rede estadual para a inserção do conteúdo musical em suas práticas pedagógicas.

A cartilha prometeu “informações fundamentais à compreensão teórica e prática do ensino da música no componente curricular arte” (p.1, 2012), e de fato apresentou um sucinto apanhado teórico, contudo deixou a desejar nas sugestões de atividades práticas, objetivos de aprendizagem e orientações detalhadas para os desenvolvimentos do trabalho com a música. Na cartilha os conteúdos básicos elencados no texto contemplaram a Educação Infantil, Ensino Fundamental de 9 anos e o Ensino Médio. O direcionamento para a modalidade EJA não são apresentados durante as 17 dezessete páginas da cartilha, isso pode ser explicado por conta do sistema organizacional da Secretaria. Em entrevistas com os coordenadores descobri por exemplo que o (SisPAE) Sistema Paraense de Avaliação Educacional, só avalia as duas grandes áreas, português e matemática:

O SisPAE abrange duas áreas específicas, que são Língua Portuguesa e Matemática, ele não avalia diretamente outras áreas de ensino. Além das duas áreas de conhecimento, Língua Portuguesa e Matemática, o SisPAE também avalia, capta informações do contexto social do sujeito, o que diz respeito a informações econômicas e sociais. [...] uma informação que vai frustrar a tua expectativa é que os alunos da EJA não são avaliados pelo SisPAE, [...] ainda que você quisesse saber informações do contexto social dos alunos, não tem nada direcionado especificamente para arte. [...] não avaliamos alunos da EJA, somente alunos do Ensino regular e SOME, mas os alunos da EJA não entram, assim como os alunos indígenas, as comunidades quilombolas não são avaliadas em sua maior parte, só o ensino regular. (Ivan, 2017, informação verbal)¹⁰.

Outra Coordenação que foi procurada foi a de Ensino Médio, e também a mesma não engloba os discentes da EJA. Fui informada que o único setor que poderia me responder sobre a EJA seria a Coordenadoria de Educação de Jovens e Adultos, pois os outros setores só cuidavam de discentes que estivessem na faixa etária regular de idade/série. Por esse motivo foram cancelados os encontros e entrevista com o Centro de Formação de Profissionais da Educação Básica do Estado do Pará e com outros setores.

À Coordenadoria de Educação de Jovens e Adultos foram feitas algumas indagações como: quais foram as iniciativas e ações dessa coordenadoria da EJA em relação a implementação da Lei 11.769? A coordenadora da CEJA, Azes, (2017), respondeu:

¹⁰ IVAN. Entrevista concedida a Jucélia Estumano Henderson. Belém, jan. 2017. 1 arquivo .mp3 (06:34 min.).

[...] com relação à coordenação no sentido de implementar especificamente na questão do conteúdo da música dentro do currículo não foi feito nenhum trabalho específico, nenhuma formação específica para esses professores, ela, a música, está no contexto das artes, no contexto da linguagem que já faz parte do próprio currículo, ela não tem uma especificidade conforme a lei determina, como uma disciplina, não, ela permeia o conteúdo das linguagens dentro da arte. (AZES, 2017, entrevista)¹¹.

A coordenadora foi clara ao relatar que não houve nenhum trabalho específico para o cumprimento da lei. Não houve formação, nem fiscalização, por isso, fica nítida a falta de preocupação com a efetivação da Lei. Mesmo afirmando a falta de ações, a coordenadora diz:

Mas eles tem sido assistidos, por exemplo, quando a gente trabalha com alguns públicos prioritários, como, por exemplo, medida socioeducativa, que são alunos que estão em privação de liberdade, né! Os professores de arte eles trabalham muito a questão da música, começando pelo hip hop, pelas formas musicais que é uma forma realmente de trazer a realidade que eles vivenciam nos seus bairros nas suas ruas, na sua comunidade, né! [...]. Então geralmente isso é uma coisa que os professores eles costumam realmente fazer com esse público prioritário, e eu vejo também que a questão da música ela não perpassa só pelo conteúdo da arte, ela perpassa por quase todas as disciplinas, quando você trabalha o inglês, onde você mostrar na música as palavras cognatas e do dia a dia. Quando você pega a música do Zeca Pagodinho e mistura a questão desse gênero, então eu vejo que assim, a música acontece, já acontece, você sabe que a música é uma coisa que todo mundo gosta e que é fácil memorizar, que é fácil gravar, então; assim, ela permeia toda a metodologia que é usada na sala de aula. Mas se tu me perguntares se ela foi trabalhada específica por conta da lei, acredito que não, pelo menos em se tratando da coordenação, a gente não fez nenhuma formação específica nesse contexto. É como eu tô te dizendo, a música permeia a metodologia de ensino. (AZES, 2017, informação verbal).

Podemos perceber na fala da coordenadora que apesar da música não ter ganhado um espaço efetivo mediante a Lei, de alguma forma ela acredita que a música permeia o currículo através de outras disciplinas. A música, tem sido usada com frequência em alguns grupos prioritários, com a função de ressocializar, daqueles que estão privados de liberdade.

Ao ser perguntada sobre o que se tem discutido da Lei 13.278/2016, que diz: Artes visuais, a dança, a música e o teatro são as linguagens que constituirão o componente curricular do artigo que trata sobre o ensino de arte, a coordenadora responde:

Mas aí não é como eu penso, é como as Universidades hoje, elas vão realmente qualificar esse profissional para trabalhar dentro de todas as linguagens, como você acabou de dizer, ele forma o profissional em plástica, em cênica e aí depois implementa uma lei, o governo implementa uma lei onde haja essa necessidade de polivalência, não é? [...] hoje o governo quer implementar um ensino médio pelas áreas de conhecimento pegando um professor para dar tudo. Não bate, entendeste, querem implementar uma lei na qual a Universidade não formou, ou a Universidade formou o profissional numa única linguagem, aí quando chega na escola, implementam a lei para o profissional trabalhar todas as linguagens, ele não tem essa qualificação, essa formação profissional, até porque quando você vai fazer uma graduação, você se identifica com uma área, digamos eu vou fazer Arte porque

¹¹ AZES. Entrevista concedida a Jucélia Estumano Henderson. Belém, abr. 2017. 1 arquivo .mp3 (13:09 min.).

eu gosto de Música ou vou fazer Arte porque eu gosto de Pintura, não é? [...]. Aí quando você vai para o contexto da sala de aula, você tem que trabalhar com tudo e aí é que perpassa a tua pergunta, [...]. Como pensar em ser feito? Como isso vai ser realizado? (AZES, informação verbal)¹².

A coordenadora revela que há certa incoerência nessas Leis, pois se há cursos que formam cada linguagem artística e se cada pessoa escolhe o curso para o qual tem aptidão, para tal área escolhida, como é que se torna obrigatório o trabalho com conteúdo musical na disciplina de arte, se o perfil dos profissionais é diversificado? Como é que agora querem todas as linguagens no currículo da educação básica se nas Universidades os cursos são tratados separadamente, respeitando a especificidade de cada linguagem? A seu ver a Lei 13.278/2016 é um retorno a polivalência e os profissionais que são formados nas Universidades não acompanham a realidade da polivalência ou mesmo nem da interdisciplinaridade entre as linguagens artísticas. A coordenadora revela que têm dúvidas de como essa recente Lei será organizada. Ainda relata um bom exemplo de prática interdisciplinar que poderia ser trabalhada nas universidades e nas salas de aula com os estudantes:

Eu vou te dar um exemplo, eu oriento uma aluna da educação especial à noite, da EJA, e aí a orientação que estava fazendo de Arte era sobre as igrejas, o estilo barroco essas coisas todas né, e eu perguntei, ela estava estudando vitrais, e eu perguntei para a aluna se ela conhecia o que era um vitral, e ela disse que não. Aí eu disse você já viu então uma pintura de várias cores nas igrejas formando um desenho? Ela ficou assim e disse assim já! Então, aquilo é um vitral, então quando eu fui para explicar dentro da questão da Arte mesmo a questão das igrejas e dos estilos, né! Aí eu chamei o professor de Arte e disse: professor vamos levar os nossos alunos para fazer uma visita lá na Cidade Velha? [bairro belenense] Porque lá ele vai ver o que é um estilo gótico, um estilo barroco e ele vai conhecer os estilos de igreja. Porque tu olhando a figura do livro é uma coisa, mas quando você vai numa igreja é diferente. Aí ele disse: mas olha professora eu gosto de trabalhar mais com a questão das artes plásticas! Então, quando você me diz que o professor vai tendenciar a ir para o que ele foi formado, é verdade, acaba não vendo a necessidade do próprio aluno, do próprio processo de aprendizagem, porque digamos assim, eu passo todo dia na frente de uma igreja gótica que eu amo olhar e entendo sobre ela. Entendeu? (AZES, informação verbal)¹³.

Para ela, o que mais importa é que o estudante tenha uma experiência estética significativa, atrelada ao seu cotidiano, que entenda a teoria e a prática com experiências concretas.

É a experiência estética! Exatamente, então a Arte, muitas das vezes, nem precisa que você seja um bom professor, que tenha um bom desempenho teórico na sala de aula, mas se você conhece todos os contextos de todas as linguagens na Arte, tudo o que você sabe, mostre na prática, né! Numa igreja, num estilo de praça, o que é um estilo de música, vai no teatro, vai no concerto, você vai numas aparelhagens para

¹² Idem.

¹³ Idem.

... você mostrar um estilo de música, alguma coisa. Bastava que você soubesse realmente trabalhar as questões mais práticas. (AZES, informação verbal)¹⁴.

Outro assunto atual e necessário trata dos encaminhamentos que emergiram da Base Nacional Comum Curricular - BNCC, que em maio de 2016 apresentou sua segunda versão e, em 06 de abril de 2017, apresentou a versão final.

A Base Nacional Comum está prevista no Plano Nacional de Educação - PNE. É ela quem vai definir quais são os objetivos de aprendizagem a serem considerados pelos professores e coordenadores na hora de elaborar o projeto pedagógico da escola e o currículo das aulas de Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio.

A Base Comum é igual para todo o Brasil, mas também prevê espaços para a "base diferenciada", que são os conteúdos definidos pelas escolas e redes, de acordo com as particularidades de cada região do país.

Sobre o assunto, relacionado à BNCC, tivemos a manifestação de alguns coordenadores da SEDUC/PA. Segundo o coordenador do Ensino Médio, Amós (2017):

[...] foi criado um grupo de discussão que tem essa responsabilidade de apresentar um documento inicial sobre a reorganização curricular do ensino médio, então todas as quintas feiras vai ser feito um debate, a partir do dia 26 de Janeiro de 2017, com o Conselho Estadual de Educação, [...], isso deve acontecer até o final desse semestre, desse primeiro semestre de 2017, quando for no segundo semestre, porque ainda vamos estar aguardando que a própria Base Nacional Comum seja aprovada, aí esse documento inicial ele vai para algumas audiências públicas que ocorrerão algumas em Belém, Marabá, Santarém e nesses polos maiores, nas cidades maiores desse Estado, pra daí sair o documento final. Então, assim, uma coisa que tem que ficar claro, primeiro que nem tá decidido ainda que a Arte, assim como a Educação Física, Filosofia e Sociologia vão sumir como disciplina, porque a proposta do Governo Federal está na Câmara e sofreu um monte de intervenções de emendas e discussões, então na verdade não se sabe muito bem, não está muito bem definido. O que a gente sabe é da Base Nacional, isso aí fica mais específico, então essa é uma questão. [...] de modo geral qual tem sido o nosso movimento aqui? A gente entende que pode discutir, por exemplo, conteúdo, aprendizagem, discutir competências no que diz respeito a cada tipo de conhecimento, quem tem potencial pra fazer isso é quem é formado na área, então os nossos GTs eles são por área, pelas quatro áreas e aí a gente tem professores de todas essas áreas, inclusive professores da UFPA, até professores do ICA, da Escola de Teatro e Dança participam com a gente como colaboradores nesse debate, a Inês a outra esqueci agora, mas são duas que estão participando agora no projeto de teatro e dança, nessa discussão e eu penso que o caminho é por aí. [...] de Música não tem ninguém, porque, assim como a Música tinha uma legislação própria de obrigatoriedade, diferentemente de Artes Visuais e de Artes Cênicas, a gente priorizou esse pessoal, mas aí depois, agora com essa lei, a Música tá em cheque também. Nessa próxima reunião, quando nós retomarmos o debate, e que a base for aprovada, a gente vai precisar congrega todas as linguagens, Artes Visuais e também Música. (AMÓS, 2017, informação verbal)¹⁵.

¹⁴ Idem.

¹⁵ AMÓS, Francisco. Entrevista concedida a Jucélia Estumano Henderson. Belém, Abr. 2017. 1 arquivo .mp3 (9:27 min.).

O Professor em cargo técnico (Especialista em Educação) da Diretoria de Educação Infantil e Ensino Fundamental da Secretária de Educação do Estado do Pará (SEDUC), (2017) menciona que:

Com o advento do debate e elaboração da terceira versão da Base Nacional Comum Curricular – BNCC, a Secretaria de Estado de Educação em parceria com o Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED), União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), a Universidade de Brasília (UNB) e o Ministério da Educação (MEC), realizaram em 2016 o Seminário Estadual da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) do Pará. O objetivo do evento foi analisar a segunda versão do documento para indicar alterações, supressões ou acréscimos ao texto. O documento de Reorientação Curricular passa por um novo processo de discussão, dessa vez na perspectiva de alinhar os objetivos de aprendizagem do documento Estadual à nova BNCC. (GOES, 2017, informação textual p. 3 e 4)¹⁶.

A fala dos entrevistados foi coletada no início do ano de 2017, portanto antes da versão final da Base Nacional Comum Curricular, por isso, a fala de ambos fez referência à segunda versão da Base. Sobre as ações e estratégias que foram apresentadas pelo coordenador do ensino médio, não sei dizer se foram concretizadas, pois uns meses após a entrevista o mesmo pediu exoneração do cargo e ainda não havia um substituto para a vaga.

Sobre a versão final, vale ressaltar que no âmbito da Arte são apresentadas seis dimensões de conhecimento, tratadas como linhas maleáveis que se interpenetram, de forma indissociável e simultânea, caracterizando a singularidade da experiência artística, constituindo a especificidade da construção do conhecimento em Artes na escola. Todas as dimensões perpassam os conhecimentos das artes visuais, da dança, da música e do teatro, face a complexidade dos processos criativos em Artes, na Educação Básica, e considera as seguintes dimensões de conhecimento: “criação”, “crítica”, “estesia”, “expressão”, “fruição” e “reflexão”. Não há hierarquia entre elas e nenhuma ordem para se trabalhar com cada uma no campo pedagógico. O significado de cada dimensão consiste:

A **“criação”**, refere-se ao fazer artístico, quando os sujeitos criam produzem e constroem. Trata-se de uma atitude intencional e investigativa que confere materialidade estética e sentimentos, ideias, desejos e representações em processos, acontecimentos e produções artísticas individuais e coletivas. Essa dimensão trata de apreender o que está em jogo durante o fazer artístico, processo permeado por tomadas de decisão, entraves, desafios, conflitos, negociações e inquietações (BRASIL, 2017, p.152).

A **“crítica”** refere-se às impressões que impulsionam os sujeitos em direção a novas compreensões do espaço em que vivem, com base no estabelecimento de relações, por meio do estudo e da pesquisa entre as diversas experiências e manifestações artísticas e culturais vividas e conhecidas. Essa dimensão articula

¹⁶ GOES. Texto concedido a Jucélia Estumano Henderson. Belém, abr. 2017. 1 arquivo escrito enviado por e-mail.

ação e pensamento propositivos, envolvendo aspectos estéticos, políticos, históricos, filosóficos, sociais, econômicos e culturais. (BRASIL, 2017, p. 152).

A “**estesia**” refere-se à experiência sensível dos sujeitos em relação ao espaço, ao tempo, ao som, à ação, às imagens, ao próprio corpo e aos diferentes materiais. Essa dimensão articula a sensibilidade e a percepção, tomadas como uma forma de conhecer a si mesmo, o outro e o mundo. Nela, o corpo em sua totalidade (emoção, percepção, intuição, sensibilidade e intelecto) é o protagonismo da experiência. (BRASIL, 2017, p. 152).

A “**expressão**” refere-se às possibilidades e exteriorizar e manifestar as criações subjetivas por meio de procedimentos artísticos tanto em âmbito individual quanto coletivo. Essa dimensão emerge da experiência artística com os elementos constitutivos de cada linguagem, dos seus vocabulários específicos e das suas materialidades (BRASIL, 2017, p. 152).

A “**fruição**” refere-se ao deleite, ao prazer, ao estranhamento e à abertura para se sensibilizar durante a participação em práticas artísticas e culturais. Essa dimensão implica disponibilidade dos sujeitos em relação continuada com produções artísticas e culturais oriundas das mais diversas épocas, lugares e grupos sociais (BRASIL, 2017, p. 153).

A “**reflexão**” refere-se ao processo de construir argumentos e ponderações sobre as fruições, as experiências e processos criativos, artísticos e culturais. É a atitude de perceber, analisar e interpretar as manifestações artísticas e culturais seja como criador, seja como leitor (BRASIL, 2017, p. 153).

Fechamos este capítulo com o pensamento de ultrapassarmos os discursos, buscando coerência entre o que está previsto na Lei e o que de fato acontece, garantindo o direito do ensino de música aos educandos, como previsto na legislação vigente.

A legislação educacional brasileira há décadas assegura um espaço para a Arte, em suas diversas linguagens, nas escolas regulares de Educação Básica. A Lei de Diretrizes e Bases 9394/96, por exemplo, deixa claro no Art. 26, parágrafo 2º: “O ensino da arte, especialmente em suas expressões regionais, constituirá componente curricular obrigatório da educação básica”.

Aos educandos, em especial aos da EJA, esse direito deveria ser assegurado, sensibilizando-os para a vivência e a compreensão da diversidade de práticas musicais existentes e auxiliando-os no processo de construção de sua cidadania. Contudo, como vimos nos relatos dos coordenadores entrevistados, a Arte e a Música ainda são vistas como meios, como aquela que permeia o currículo.

Para Penna (2008, p. 63) a implantação de leis não é suficiente para mudanças no contexto educacional, e:

[...] diante da realidade multifacetada dos contextos educacionais deste nosso país de dimensões continentais, são mais eficazes e produtivas as ações que refletem as possibilidades locais, do que atos legais de alcance nacional, mas que correm o risco de não resultarem em efeitos palpáveis sobre a prática pedagógica nas escolas.

Os dados apontam (des)caminhos do ensino de música para os estudantes da EJA, diferentes obstáculos, inclusive a ausência de efetiva implementação da legislação vigente e o comprometimento dos gestores. Temos consciência que:

[...] leis e propostas oficiais não têm o poder de, por si mesmas, operar transformações na realidade cotidiana das salas de aula. No entanto, tornando-se objeto de reflexão e questionamento, podem contribuir para as discussões necessárias ao aprimoramento de nossas práticas; analisados e reapropriados podem, ainda, ser utilizados como base de propostas, reivindicações e construção de alternativas. (PENNA, 2004, p. 15).

Como sabemos, cada estado brasileiro tem sua Secretaria de Estado de Educação com suas próprias normas, estrutura e organização. Por isso cabe agora aguardar um tempo para saber sobre as ações da Secretaria de Educação do Estado do Pará, com relação à BNCC.

Na SEDUC os estabelecimentos de ensino fazem parte das Unidades Regionais de Ensino - URE, que funcionam como polos da secretaria nos municípios, espalhados por todas as regiões do Estado. Cada uma possui um gestor que administra as atividades da URE. As UREs somam 20 no total, sendo organizadas por municípios “próximos”, com exceção da URE nº 19 que é dividida em 20 Unidades SEDUC na Escola - USE, que ocorre pelo fato de somente essa URE possuir aproximadamente 374 escolas e anexos, sendo assim necessária uma organização diferenciada das demais.

Conforme informações do *site* da SEDUC, a Escola Estadual de Ensino Fundamental Professor Waldemar de Freitas Ribeiro está inserida na URE 19^a – Belém, especificamente na USE unidade 2. A seguir conheceremos o *locus* e o perfil dos discentes entrevistados.

1.2 – A Escola Estadual de Ensino Fundamental Professor Waldemar de Freitas Ribeiro

A Escola Estadual de Ensino Fundamental Professor Waldemar de Freitas Ribeiro situa-se na Trav. Dom Romualdo de Seixas, 599, no bairro do Umarizal, na cidade de Belém-PA. É mantida pela Secretaria de Estado de Educação e está jurisdicionada a Use 02. Seu nome é uma homenagem ao médico e professor paraense Dr. Waldemar de Freitas Ribeiro:

Waldemar Ribeiro de Freitas nasceu na cidade de Belém do Pará em 27 de setembro 1898. Viveu em Portugal de 1905 a 1926, onde cursou seus estudos, inclusive medicina na Universidade de Coimbra. Em 1926 retorna ao Brasil e termina seu último ano do curso de medicina na Faculdade de medicina e cirurgia do Pará. Ocupou diversos cargos públicos, dentre eles o de professor de física e química. Além disso, foi diretor por duas gestões do IEP. Aposentou-se após 42 anos de exercício, sem férias. No dia 21 de outubro 1980, aos 82 anos de idade, morreu vítima de um ataque cardíaco. Era um homem simples, sem obras publicadas e seu grande ideal era desempenhar sua missão de professor. (PPP, 2016, p. 6).

A escola foi fundada em 1981 e atende regularmente nos turnos matutino, vespertino e noturno. Os cursos ofertados no turno da manhã assistem a faixa etária de seis a onze anos, cursando do 2º ao 5º ano/9 e da faixa etária de onze a dezesseis anos, cursando do 6º ano/9 a 8º série. No turno da tarde estão os discentes de idade mais elevada com defasagem de série e idade cursando do 5º ano/9 a 8º série. No noturno funcionam a modalidade do Ensino Fundamental do 2º ao 9º ano e a Educação de Jovens e adultos, da 1ª a 4ª Etapa Fundamental e Ensino Médio, a faixa etária dos discentes é de 15 a 75 anos. Em 2017 foram ofertadas especificamente para EJA 4 (quatro) turmas, duas delas voltadas para o Ensino Fundamental, sendo uma turma de 3ª etapa e uma turma de 4ª etapa e outras duas voltadas para o Ensino Médio, uma turma de 1ª etapa e outra de 2ª etapa.

O prédio da Escola possui dois pavimentos (térreo e alto), onde funcionam quatro salas por andar, totalizando oito salas de aulas. Possui na sua infraestrutura acesso para deficiente, calçada de passeio, meio fio, cisterna, reservatório de água (caixa d'água), rede telefônica, fossa séptica, abastecimento de água da rede pública, energia, 8 (oito) salas de aula climatizadas, uma biblioteca, uma sala multifuncional, 2 (dois) banheiros - um feminino e outro masculino, ambos com acessibilidade para deficientes, uma quadra de esportes não coberta, área do lanche, jardim lateral, sala de educação física, um laboratório de informática, uma sala do Programa Mais Educação, copa cozinha, depósitos de merenda e depósito de materiais diversos, área de serviço, uma sala da coordenação pedagógica, uma sala da direção, uma sala dos professores e uma sala da secretaria. A escolaridade dos pais dos discentes varia entre analfabetismo e nível superior, sendo que a grande maioria dos pais possui o ensino Fundamental incompleto.

A característica da comunidade escolar que frequenta a escola é de moradores de áreas periféricas. O perfil dos discentes da EJA que frequentam a escola é bem diverso, seja pela idade, profissão e bairros.

A seguir apresento o perfil dos discentes que participaram da pesquisa. Iniciarei com os discentes da 3ª etapa do Ensino Fundamental, depois da 4ª etapa do Ensino Fundamental, depois da 1ª etapa do Ensino Médio e, por fim, com os discentes da 2ª etapa do Médio.

Os discentes entrevistados da 3ª etapa do ensino fundamental foram quatro. Como houve a desistência de uma discente, apresentarei o perfil dos três discentes que permaneceram: Jó, Daiane e Diogo¹⁷.

¹⁷ O nome de todos os alunos é fictício.

O discente Jó, 37 anos, está desempregado no momento, mas antes trabalhava com serviços gerais nos shoppings de Belém. É natural de Salinas, mas mora em Belém há 18 anos. Parou de estudar nos turnos da manhã e tarde por conta do trabalho, então passou a estudar no turno da noite, e como chegava do trabalho cansado, faltava às aulas. Parou os estudos aos 18 anos e tentou retornar à escola no ano de 2006, mas por conta do trabalho também interrompeu os estudos. Após 10 anos longe da escola e recém-desempregado voltou a estudar:

Eu voltei porque eu estava parado e o meu filho de 10 anos tá em Salinas, aí foi que eu voltei porque eu quero fazer um curso de segurança, só que tem que ter o Ensino Médio. Aí eu pensei, como eu tô parado, não tô trabalhando, tô fazendo só bico e o colégio é aqui perto, aí eu falei: eu vou me matricular, o colégio é aqui perto, bem aqui! E as pessoas me matricularam logo e podia vir no mesmo dia. (Jó, 37 anos).

A discente Daiane, 18 anos, trabalha ajudando a avó em um restaurante, diz que por conta disso começou a chegar atrasada na escola, perder provas e ficar retida. Ficou em dependência e para não perder tempo repetindo uma série decidiu se matricular na EJA para concluir duas séries em um ano:

Tá tudo no horário certo. Agora eu vou terminar meus estudos porque agora eu tenho um sonho e quero realizar ele. Meu sonho é viajar para outro país e me formar em direito. (Daiane, 18 anos, 3º etapa do fundamental).

O discente Diogo, 16 anos, é estudante e parou os estudos por seis meses por falta do dinheiro do transporte público, pois a escola onde estudava anteriormente era muito longe. Após perder o ano, o discente teve que repetir a série, por sorte conseguiu uma vaga na escola Waldemar Ribeiro, que fica mais próxima da sua casa. Agora ele quase não perde aula, porque consegue ir à escola de bicicleta. Ao ser perguntado sobre a importância da escola diz: “Não sei! Ela significa que eu só quero estudar mesmo, completar, [...]. Com o estudo eu acho que consigo avançar” (Diogo, 16 anos, 3º etapa do fundamental).

Os discentes entrevistados da 4ª etapa do ensino fundamental foram 12 (doze) e desses, houve uma desistência, portanto apresentarei o perfil dos 11 (onze) discentes: Luigi, Josiane, Cristina, Gilda, Jane, Maria, Luzia, Leila, Moacir, Lucian e Yasmim.

O discente Luigi, 41 anos, exerce a profissão de ajudante geral, é natural do Maranhão, reside em Belém desde 2001. Parou de estudar aos 17 anos porque na cidade onde morou, no interior do Maranhão, só tinham turmas que iam até a quarta série. Sua motivação para voltar a estudar veio da dificuldade de conseguir emprego. Conta que foi na Casa do Trabalhador para ver a lista de vagas de emprego e percebeu que os requisitos básicos para consegui-lo seria ter o Ensino Médio completo, porém ele só tinha o fundamental incompleto, por isso não

conseguiu naquele dia nenhum emprego. No ano de 2012 decidiu se matricular e desde então vem lutando para conseguir concluir o ensino básico. As dificuldades para permanecer estudando são a fadiga e o cansaço do trabalho que se inicia às 7 horas da manhã e termina às 18h.

A discente Josiane, 37 anos, trabalha com confecção de salgados na própria casa, fornece esse alimento para lanchonetes e festas de aniversário. Parou de estudar aos 18 anos após a primeira gravidez, tentou voltar, mas logo se casou e depois vieram mais três filhos. Ficou 16 anos longe da escola. Decidiu retornar em 2015 e acabou desistindo para cuidar da filha caçula que ainda era pequenina e também por questões de saúde, pois a mesma sofre de dores fortes nas mãos por conta do reumatismo. No ano de 2017 retomou os estudos para incentivar os filhos. Ela é colega de sala de um dos filhos que tem dificuldade de aprendizagem e de outro, o filho mais velho, que também é discente da EJA na etapa do Ensino Médio. Revela que as crises e dores ocasionadas pelo reumatismo a fazem querer parar de estudar, porém não irá desistir pelos filhos. Decidiu que quer caminhar junto com eles à escola:

[...] às vezes a gente, como dona de casa e mãe, tem vezes que eu digo pra mim mesma: ah, eu vou largar esse negócio de estudar, mas quando chego aqui, renova as nossas forças né, até porque a gente faz novas amizades, conhece outras pessoas, às vezes eu posso até chegar triste, mas quando eu vou-me embora, já saio daqui alegre, com outro pensamento, um pensamento de continuar né! Prosseguir [...], às vezes eu fico pensando assim, será que tá tarde pra mim estudar? Outro dia uma médica de 65 anos que eu fui me consultar, ela disse pra mim que eu era uma menina, e que ela ainda estava estudando, fazendo medicina do trabalho, aí eu digo: é, de fato tenho que continuar. (Josiane, 37 anos).

A discente Cristina, 19 anos, está desempregada, mas já trabalhou como vendedora de lanche e como feirante, hoje ela ajuda a mãe a vender guaraná. Parou de estudar por diversas vezes. A primeira desistência veio por conta dos namoros. A segunda foi ocasionada por sentir vergonha da gravidez e a terceira para cuidar da filha. No total ficou três anos afastada da escola. Hoje a filha está com 11 meses e para proporcionar melhores condições de vida à filha ela retomou os estudos:

Voltei para dar um futuro melhor pra ela, por que agora a gente faz tudo pensando nela, tudo pra mim é ela. [...] A escola é um futuro de vida, um futuro de vida pra mim, pra trabalhar, pra terminar de estudar, pra poder arrumar meu emprego, [...] pra mim dar as coisas pra ela. (Cristina, 19 anos).

A discente Gilda, 42 anos, está desempregada. Antes desempenhava a função de secretária, hoje é dona de casa e realiza serviços domésticos. Parou de estudar aos 19 anos por falta de interesse e apoio da família. Ficou grávida, casou-se e decidiu priorizar o estudo dos filhos. Diz que os filhos já estão encaminhados e por isso decidiu nesse ano de 2017 voltar a

estudar. Contou com orgulho que é mãe de um casal e que o filho cursa nutrição e a filha vai tentar vestibular para arquitetura:

Quero terminar o Ensino Fundamental, entrar no Médio e fazer outros cursos, eu estou querendo, eu tô visando agora o SEBRAE, fazer cursos no SEBRAE e aí seguir em frente, né! Arrumar um bom emprego, um emprego legal. Eu gostei muito de trabalhar com o público, gosto muito de estar conversando, de tá ali conversando. (Gilda, 42 anos).

A discente Jane, 30 anos, é cabelereira e mãe de dois filhos. Perdeu a motivação para estudar após ter engravidado aos 17 anos. Sua motivação para retomar os estudos surgiu após ter sido eliminada de um curso profissionalizando no SENAC, onde o requisito básico era possuir o Ensino Médio. A rejeição deixou-a triste e arrependida de não ter estudado. Hoje ela e o esposo caminham juntos para a mesma escola. Fala sobre seus planos para o futuro após retomar os estudos:

Agora eu tenho plano para o futuro, tipo, como eu sou cabelereira, mas, eu pretendo largar e procurar fazer outra coisa. Eu penso em ser personal trainer, porque é uma coisa que eu gosto muito, além do cabelo. (Jane, 30 anos).

A discente Maria, 43 anos, é doméstica e trabalha em casa de família. Afastou-se da escola por ter engravidado precocemente aos 15 anos. Tentou o primeiro retorno aos 22 anos e depois fez várias outras tentativas, mas desistia na metade do ano. Nos últimos quatro anos tem se esforçado e está conseguindo focar mais nos estudos. É mãe de três filhos que estão na faculdade e que são um orgulho para ela. Conta que sua maior dificuldade em prosseguir os estudos é a relação intergeracional na sala de aula:

Minha dificuldade é aqui, é aqui na sala de aula, porque a gente lida com adolescentes né! Então eles, eles fazem aquela bagunça, eles não têm o respeito que a gente tem por eles. Por que a gente chega na sala a gente se comporta e eles não né?! Parece que na turma são 37, se não me engano, e a maioria é jovem. (Maria, 43 anos).

A discente Luzia, 20 anos, é natural de Viseu-PA e parou de estudar aos 17 anos, por falta de força de vontade. Revela que se mudou para Belém para dar prosseguimento aos estudos, pois no seu interior as oportunidades eram escassas, tanto para o estudo como para o trabalho. Hoje ela trabalha como doméstica em casa de família e está achando difícil conciliar o trabalho com o estudo:

[...] eu vejo que só trabalhar de doméstica não dá, é pesado, é pesado, por isso resolvi continuar a estudar. Os meus sonhos, olha são tantos, tantos, imagina! Antes eu pensava em ser professora, penso ainda, tenho fé que vou realizar meu sonho. Eu acho muito lindo ser professora, desde pequena [...]. (Luzia, 20 anos).

A discente Leila, 38 anos, é vendedora autônoma de cosméticos, mãe de três filhas e mulher do lar. Ficou longe da escola por 22 anos. Parou de estudar por não ter tido uma boa

base familiar. Frequentou a escola até os 16 anos e retomou os estudos para poder ter a chance de dar uma vida melhor para as filhas:

[...] quero ter uma profissão, ser alguém respeitada, alguém com condições financeiras, moral, ética, em tudo, né! A escola significa mudança de vida. Na realidade, hoje em dia só tem oportunidade quem tem estudo e quem busca mais conhecimento para poder evoluir (Leila, 38 anos).

O discente Moacir, 16 anos, trabalha ajudando os pais que confeccionam salgados para lanchonetes e festas. É o responsável pela entrega dos salgados. Nunca parou de estudar, mas tem histórico de repetência. É diagnosticado com dislexia e por isso tem dificuldade de aprendizagem:

Eu repeti muito quando era menor, não queria saber de estudar só queria saber de brincadeira e aí acabei repetindo muito. Eu fiquei no meio de muitas crianças e ficava meio envergonhado na minha sala, era só eu de grande e um bocado de criancinha, aí eu achei melhor vir pra noite. [...] Já tô uns 4 ou 3 anos. Tem alguns probleminhas que eu tenho de aprendizagem, tipo a dislexia, não é muito grave, mas é um problema de pegar as matérias de letra, entendeu? Para estudar eu tenho um pouco de dificuldade, na leitura também [...]. Eu sou assim, fico em casa, mas não faço as atividades (Moacir, 16 anos).

O discente Lucian, 17 anos, trabalha numa padaria como atendente e ajudante geral. Parou de estudar aos 15 anos por conta do trabalho:

Eu vejo que tem gente que não tem muito estudo e tem um trabalho muito ruim e eu quero lá na frente ter um trabalho de carteira assinada, ter um trabalho direito. Agora até para ser lixeiro precisa de Ensino Médio e é agora que eu to fazendo a 8ª e aí, eu tava precisando voltar. Me manter, por causa do trabalho é muito cansativo. Eu vou pro trabalho de manhã e a tarde e não consigo tempo para fazer os trabalhos da escola e fora o cansaço também que dá. Hoje por exemplo, eu já percebi que me arrependi de muitas vezes ter parado de estudar porque hoje, vejo que ele traz benefícios ótimos pra gente né! (Lucian, 17 anos).

A discente Yasmim, 16 anos, é estudante e nunca parou de estudar, apenas trocou para o turno da noite por conta da gestação. Conta que repetiu um ano por ter ficado abalada com a descoberta da gravidez:

[...] a escola é muito importante pra mim, eu nunca parei de estudar e nem quero, nada me abala, até se um parente meu falecer ou adoecer eu vou pra escola, to triste sim, mas... Brevemente, se Deus quiser, eu vou me formar em direito seja com bebê ou sem o bebê eu quero me formar em direito. (Yasmim, 16 anos).

Os discentes entrevistados da 1ª etapa do ensino médio foram 5 (cinco): Francisco, Alex, Rael, Thaiana e Dália. O discente Francisco, 22 anos, trabalhava como embalador na Farmácia do Trabalhador, atualmente está desempregado. Sofre de epilepsia e por conta da doença atrasou nos estudos.

O discente Alex, 18 anos, nunca parou de estudar e optou por estudar à noite na EJA porque trabalha com o pai numa empresa de informática, no turno da manhã, e também

porque os professores da escola antiga faltavam muito às aulas no turno da tarde. Estudando à noite consegue fazer alguns cursos e se profissionalizar:

Tenho vontade de ser mecânico, é, mexer com coisa de carro e moto. Também esse estudo aqui que eu estou fazendo de noite é mais pra isso. A escola é um fundamento, é melhor, é educação. (Alex, 18 anos).

O discente Rael, 22 anos, é feirante. Parou de estudar na 5ª série por amizade com má influência. Esse ano faz três anos que voltou a estudar:

Fui motivado porque esse tempo que eu voltei eu tava na igreja, aí pra mim eu pensei que eu não tinha mais condições de estudar, aí um pastor da igreja falou que eu tinha condições e dava tempo, aí eu voltei de novo, aí to conseguindo vontade de estudar. (Rael, 22 anos).

A discente Thaiana, 18 anos, trabalhava como babá, se afastou da escola por causa de trabalho. As interrupções no estudo iniciaram quando tinha oito anos, por conta da mãe não tê-la matriculado na escola, por isso ficou três anos sem estudar. Conta que voltou a estudar com doze anos.

A discente Dália, 19 anos, nunca abandonou a escola, mas tem histórico de repetência, por conta das greves e também por faltar aula:

Antes era por causa do dinheiro que não tinha, entendeu? Aí eu vinha e não vinha, agora é raramente eu não vir pra escola, eu venho todos os dias. Ontem eu não vim por causa que eu estava sem dinheiro mesmo, entendeu? Aí eu não vim para escola. (Dália, 19 anos).

Os discentes entrevistados da 2ª etapa o Ensino Médio foram 2 (dois): Renato e Carolina. A discente Carolina, 32 anos, é autônoma e desempenha o trabalho de fotógrafa e diarista. Parou de estudar na 3ª série, mas aos 12 anos voltou a estudar. Não conseguiu continuar e concluir. Trocou o tempo na escola pelo tempo com viagens. Voltou a estudar em 2012, após ter ficado 10 anos fora da escola:

Curti a vida antes do tempo [...]. Espero me formar né, e atuar no que eu gosto. O ensinamento é o que a gente consegue absorver aqui da escola e quem sabe eu possa passar para alguém. Incentivo os meus colegas a continuarem estudando, [...], é muito importante voltar a estudar. (Carolina, 32 anos).

O discente Renato, 20 anos, trabalha em um posto de gasolina como operador de remediação de combustível. Parou de estudar um ano por conta do trabalho:

O Ensino Médio para mim é uma porta, estou vendo melhores oportunidades de empregos [...]. Me arrependo muito de não ter dado valor, antes na minha adolescência, hoje em dia eu estou colhendo o que plantei, eu não me dediquei aos estudos né?! Aí agora estou atrasado, correndo atrás, para ver se pelo menos até o ano que vem já melhora um pouco a minha vida e a vida da minha família. (Renato, 20 anos).

A seguir, quadro com nome fictício, idade, profissão e etapa/série dos colaboradores:

QUADRO 1. Identificação dos colaboradores.

	Colaboradores	Idade	Profissão	Etapa
1	Diogo	16 anos	Estudante	3ª etapa Fundamental
2	Moacir	16 anos	Entregador de salgados	4ª etapa Fundamental
3	Yasmim	16 anos	Estudante	4ª etapa Fundamental
4	Lucian	17 anos	Ajudante geral em padaria	4ª etapa Fundamental
5	Daiane	18 anos	Ajudante geral em restaurante	3ª etapa Fundamental
6	Thaiana	18 anos	Babá	1ª etapa Médio
7	Alex	18 anos	Informática e DJ	1ª etapa Médio
8	Dália	19 anos	Estudante	1ª etapa Médio
9	Cristina	19 anos	Autônoma (vendedora de guaraná)	4ª etapa Fundamental
10	Luzia	20 anos	Empregada doméstica	4ª etapa Fundamental
11	Renato	20 anos	Posto de gasolina	2ª etapa Médio
12	Rael	22 anos	Feirante	1ª etapa Médio
13	Francisco	22 anos	Embalador (desempregado)	1ª etapa Médio
14	Jane	30 anos	Cabelereira	4ª etapa Fundamental
15	Carolina	32 anos	Autônoma (fotógrafa e diarista)	2ª etapa Médio
16	Josiane	37 anos	Autônoma vendedora de salgados	4ª etapa Fundamental
17	Jó	37 anos	Serviço geral (desempregado)	3ª etapa Fundamental
18	Leila	38 anos	Autônoma (vendedora de cosméticos)	4ª etapa Fundamental
19	Luigi	41 anos	Ajudante geral	4ª etapa Fundamental
20	Gilda	42 anos	Secretária (desempregada)	4ª etapa Fundamental
21	Maria	43 anos	Empregada doméstica	4ª etapa Fundamental

Fonte: autora

Ao serem perguntados sobre o porquê de terem escolhido estudar na escola Waldemar Ribeiro, o fator distância entre o local de trabalho e a escola, ou entre a casa e a escola, é o que mais agrada os estudantes e, também, o fato de a considerarem uma escola de qualidade, organizada e acolhedora.

Escolhi estudar aqui porque é perto de onde eu moro até hoje, moro bem atrás do Supermercado Umarizal, aqui perto, vou até andando mesmo. Em 2006, eu voltei a me matricular e estudei um ano aqui. Só que fiquei em dependência em matemática, completei tudinho, só que faltava a disciplina de português e matemática. Aí foi quando eu arranjei um emprego e de novo abandonei. Estudei só um ano. Agora já fez 10 anos que eu voltei aqui para me matricular de novo, não sabia se a moça tinha ou iria encontrar meu documento, vim na escola só perguntar do que precisava e mencionei que havia estudado aqui um ano. Aí ela foi procurar, achou o documento e me matriculou. Quando cheguei aqui as aulas já tinham começado a um tempão, fazia umas 4 semanas, mas eu peguei tudinho, peguei todos os assuntos e já ficou tudo certo. (Jó, 37 anos).

Estudo porque eu moro aqui próximo e pelo fato de ter uma vida muito corrida, aqui eu poderia chegar mais rápido tipo 19h15 ou 19h20. E não pago ônibus. Se fosse mais longe eu não iria conseguir estudar. Já havia estudado aqui por incrível que pareça, estudei aqui do jardim na 4ª série. (Leila, 38 anos).

Escolhi aqui porque fica perto do meu trabalho. Esse é o meu primeiro ano aqui nessa escola. (Lucian, 17 anos).

Escolhi aqui por ser perto também do meu trabalho, por que se eu fosse para casa acho que não viria para escola, pois chegaria cansada em casa ou então chegaria atrasada na aula e não iria dar certo, então aqui é bem pertinho. (Maria, 43 anos).

Eu estudava muito longe daqui e a gente mora aqui perto, mas eu estudava lá no Sideral e pegava quase o último ônibus para voltar para casa, então minha prima falou para minha mãe que tinha um colégio bom próximo de nós, então minha mãe me colocou aqui. (Francisco, 22 anos).

A mamãe sempre falava dessa escola, antes eu estudava numa outra escola na cidade Velha que é a Ruy Barbosa estudei lá por 3 anos, só que aqui é mais perto da faculdade da mamãe. (Yasmim, 16 anos).

Escolhi essa escola porque eu escuto falar muito bem dela, que é uma escola boa, com pouca greve, a direção é boa, então acho que tem muita coisa legal que escutei falarem, eu fui observando que é a única por aqui que a gente vê que não tem aquela coisa de dispersão. (Gilda, 42 anos).

Vim para cá porque aqui a escola é boa, o ensino é bom, as escolas de perto de casa, na Marambaia são ruins e tem muito assalto. (Moacir, 16 anos).

Escolhido essa escola por ser mais organizada, e eu gosto demais dessa escola, do ambiente e dos professores, eles nos ajudam. Nas outras escolas que fui não dava certo não tinha organização. (Jane, 30 anos).

Entrei nessa escola em 2012, aí estudei 2013, 2014. Comecei aqui fazendo a primeira etapa, porque meu histórico não existia mais, aí eu vim e comecei a primeira, a segunda só que eu viajava e parava. Em 2015 voltei, fiz uma prova com eles e já entrei na quarta etapa direto. (Luigi, 41 anos).

Estudantes de distintas idades frequentando a mesma sala de aula não é uma exceção e sim uma regra nas turmas de EJA. Talvez nessa articulação de saberes esteja uma das maiores riquezas dessa configuração escolar.

Sobre a relação intergeracional os estudantes dizem ter uma boa relação com os colegas, mas também apontam alguns problemas em estudarem numa turma com faixas etárias tão distintas, o problema relatado geralmente atrela-se a bagunça causada pelos estudantes mais novos:

Estranhei muito quando eu cheguei e vi essa mistura de faixa etária. Aqui é o primeiro colégio que eu vejo ter muito adolescente, então tem um lado ruim porque eles meio que atrapalham, ficam de muito tique, tique, conversam demais, então as vezes isso atrapalha a aula, não consigo prestar atenção é até uma falta de respeito com o professor, fora isso o resto é bem tranquilo. Os professores, são muito atenciosos, são bem legais. (Gilda, 42 anos).

Eu consigo identificar pontos negativos dessa mistura de gente, primeiro que temos que ter muita paciência com os mais novos, porque eles não te deixam estudar, eles tiram brincadeiras, alguns não respeitam o professor, eles gritam, e às vezes você está cansada, eu pelo menos venho cansada de casa, e venho por que preciso e quero aquilo, só que tem uns que não querem, então tem mais esse obstáculo para vencer. Só paciência mesmo. O lado positivo é que, a gente aprende algumas coisas com eles, fora a bagunça, são ótimas pessoas. (Jaqueline, 30 anos).

É bem misturado, o ruim é tem hora que os meninos fazem muita bagunça e são os mais novos que não querem estudar e atrapalham, mas não é todo tempo, tem horas

que eles ficam quietos, mas tem horas que não. Quando a professora fala eles se aquietam. Os professores são todos bem legais. (Luigi, 41 anos).

Bom, eu tenho amizade com os mais velhos compatíveis com a minha idade, geralmente sentam mais aqui, nessa parte, agora com os alunos novos quase não tenho amizade, eles ficam no grupinho deles para lá e a gente fica no nosso para cá. Vejo que os colegas mais jovens parecem que não veem a oportunidade, não querem aproveitar, poderiam aproveitar mais para estudar enquanto estão novos. (Maria, 43 anos).

Consigo me relacionar bem com todos os colegas, falo com todos e me relaciono com todos. Porém, já tive atritos, foi até no ano passado, mas já foi resolvido. Os professores são muito companheiros, ajudam e incentivam e no geral temos uma boa relação. (Moacir, 16 anos).

Todo mundo tem um relacionamento bom. Não sofro preconceito por conta da epilepsia graças a Deus, desde a terceira etapa quando eu comecei a estudar aqui, eles sempre me apoiaram me ajudaram. Nós sempre fomos amigos, desde a terceira etapa e somos até agora no médio. (Francisco, 22 anos).

*Na sala só me dou com uma pequena parte, é mais porque não sou muito de me entrosar com as pessoas, quando chego numa escola nova se a pessoa não conversar comigo, fico lá quieta no meu lugar. Tenho amigos de faixa etária variada. Também temos uma boa relação com os professores, as vezes eu escuto alguns alunos reclamando, dizendo que os professores estão estressados e atacados na sala, mas eu vejo que eles não percebem que os professores estão aqui na escola desde as 7 horas da manhã e isso não é estresse é cansaço, e ainda assim os professores tentam dar um sorriso, brincar, nem que seja uns 5 minutinhos. São legais, amigos, uma vez disseram: *Que estão aqui para aprender junto conosco.* (Yasmim, 16 anos).*

Na minha turma tem gente de 15, 16, 18 anos, logo no começo ninguém se falava, ficávamos muito calados agora a gente está começando a conversar e a se conhecer, mas não tem problemas lá não. (Jó, 37 anos).

Como vimos, existe nesse processo embates e disputas entre os sujeitos envolvidos. O comportamento juvenil não é bem visto por todos, principalmente porque são os que mais “bagunçam” e atrapalham a aula, mas no final acabam se entendendo e compartilhando vivências.

2 – EJA, GOSTO MUSICAL E COTIDIANO

Nesta seção, que chamo de revisão da literatura, serão apresentados textos diversos, sobre temáticas que dialogam com os objetivos da pesquisa. Considero-a de extrema importância por trazer levantamentos bibliográficos que poderão guiar outros pesquisadores interessados no assunto.

Na área de Educação Musical, pesquisei os trabalhos publicados nas revistas da ABEM¹⁸, nos anos de 2008 a 2015, sendo essa busca realizada pela leitura dos títulos, resumos e palavras-chaves. Durante a pesquisa identifiquei apenas um trabalho na Revista da ABEM, escrito por Ribas (2009), que especificamente mencionou a EJA, porém outros temas foram encontrados, principalmente os que envolvem jovens como: gosto musical de jovens, cotidiano musical de adolescentes e jovens, o jovem e a mídia, jovem e consumo cultural e práticas musicais de jovens.

Com base nesse processo de exploração inicial do tema, seguem alguns trabalhos que ajudaram na reflexão sobre a proposta da pesquisa. Os trabalhos foram separados por temáticas e correspondem ao levantamento realizado principalmente nas revistas e anais de encontros nacionais e regionais da ABEM, assim como em livros e outras revistas eletrônicas.

2.1 – EJA e Educação Musical

Em 2014, Ribas e Souza publicaram nos Anais do VIII Encontro Regional Norte da ABEM, um artigo que apresentava resultados parciais de uma pesquisa em andamento, do tipo bibliográfico, sobre o estado da arte da produção acadêmica da educação musical referente ao campo temático da música na Educação de Jovens e Adultos. Segundo as autoras:

O corpus documental selecionado foram as revistas e os anais de eventos nacionais disponibilizados pela Associação Brasileira de Educação Musical, no período de 2001-2014. Os resultados parciais mostram que Educação de Jovens e Adultos é um campo emergente na área de educação musical, apresentando muitas lacunas e temáticas inexploradas, abertas a futuras pesquisas. (RIBAS; SOUZA, 2014, p. 1).

As autoras nos revelam que ainda existe um caminho muito árduo para trilhar, no que tange ao interesse pelas pesquisas e publicações relacionadas à EJA, nas revistas da ABEM, porém apontam para futuras perspectivas.

¹⁸ Associação Brasileira de Educação Musical. Obteve o **Qualis A1** na área de **Música**. A informação foi divulgada pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES, por meio da Diretoria de Avaliação. A avaliação representa a atualização do Qualis periódicos referente aos anos 2013 e 2014.

Oliveira e Beineke (2015) em artigo publicado nos Anais do XXII Congresso Nacional da Associação Brasileira de Educação Musical relatam que:

Com o objetivo de conhecer as pesquisas da área da Educação Musical na EJA realizamos um levantamento no banco de teses e dissertações da CAPES. Foram verificados também os repositórios digitais dos programas de pós-graduação em música *stricto sensu* do país que possuem esta ferramenta de busca. Dentre os que não disponibilizam esta ferramenta foram realizadas pesquisas no repositório digital central da universidade, que, em alguns casos, direcionava a busca ao banco de teses e dissertações da CAPES. Para finalizar, realizamos uma busca livre na internet e encontramos o portal CEREJA que disponibiliza um grande acervo com publicações, materiais didáticos, reportagens, entre outros. O link teses, dissertações e TCCs disponibiliza mais de 1000 trabalhos sobre EJA publicados no Brasil. Foram lidos os títulos dos trabalhos até o número 680 e considerados apenas as dissertações e teses. **O resultado foi de dois trabalhos**, uma dissertação e uma tese. Saúl (2013) investigou quais são os saberes necessários, a partir da ótica de professores entrevistados, para o ensino da música na EJA. Já o foco do estudo de Ribas (2006) foi entender como se tecem as práticas musicais entre sujeitos de diferentes gerações no contexto da EJA. (OLIVEIRA; BEINEKE, 2015, p. 3).

Podemos perceber mais uma vez a escassez de pesquisas sobre EJA nos Programas de Pós-Graduação, principalmente no que tange especificamente à Educação Musical, motivo pelo qual acredito que este trabalho poderá contribuir para essa temática. A seguir apresento alguns trabalhos encontrados com muito esforço, principalmente nos anais dos encontros da ABEM, livros, revistas eletrônicas diversas e artigos encontrados em busca livre pela internet.

Ribas (2006) investigou em sua tese como se articulam as práticas musicais de estudantes da EJA, abordando questões de repertório, divergências e convergências de interesses entre universos musicais de estudantes de distintas gerações no contexto educacional da EJA. O objetivo geral da autora foi compreender como se articulavam as aprendizagens musicais entre os estudantes da EJA. Desse modo, procurou entender os modos e processos de aprendizagens musicais tecidos por eles, assim como analisou como o contexto da EJA produziu e interferiu nas aprendizagens e nas práticas musicais e se existiu um processo de coeducação musical entre esses estudantes de diferentes idades. Revelou que o convívio e a aprendizagem em música entre pessoas de diferentes idades e em diferentes espaços não escolares precisam ser considerados e que a escola é um espaço em potencial. Para a autora, o prazer da aprendizagem musical no contexto escolar certamente será otimizado quando os mesmos forem articulados com as aprendizagens musicais trazidas pelos alunos. Os resultados apontam que a música é importante para o estudo de gerações e para a formação pessoal, revelando a necessidade de se fazer conexões entre os diferentes aspectos musicais e as diferentes gerações. A pesquisa destaca importantes implicações para a Educação Musical com a modalidade EJA.

A autora posteriormente apresenta um recorte de sua tese (2008), tratando especificamente sobre a coeducação musical entre gerações. Afirma que as divisões entre as idades são arbitrárias, e que falar do jovem, adulto e idoso como grupos de uma unidade social homogênea é uma forma de manipulação social. Ressalta a necessidade de analisar, as diferenças *intra* e *inter* gerações entre crianças, jovens, adultos e idosos, pois apesar do discurso que tenta homogeneizar comportamentos por grupos de idade, como por exemplo, só os mais jovens gostam de rock, não deva ser cristalizado, pois “somos sempre o jovem ou o velho de alguém”, portanto a heterogeneidade se mostra como uma característica que marca a conduta humana nos mais diversos períodos da vida, e é por meio das diferenças que dinamizamos a sociedade e possibilitamos o exercício de alteridade entre os sujeitos. Aponta ainda que para lidar com as turmas da EJA é necessário romper com a homogeneização e hierarquias entre mundos, gostos e identidades musicais. É preciso ouvir a música de cada um, a música do outro e a música de todos. Revela que entre os alunos da EJA não encontrou um repertório consensual, mas que é consensual o entendimento de que a música dá prazer. A autora põe em xeque o entendimento de que os mais velhos perderam a capacidade de aprender, por exemplo, de tocar um instrumento, pois a partir dos dados emergidos da pesquisa, identificou uma aluna de 68 anos que participou como instrumentista na aula de música mediada pela professora da turma, assim como pelas “dicas” do colega de 50 anos. Dessa forma aprendeu a tocar, percebendo que qualquer pessoa pode aprender música, desde que no ato educativo haja espaço para “escutar” e ser “escutado”.

Em 2009, Ribas apresenta outro recorte de sua tese, tratando da importância das relações *intrageneracionais* - interações entre uma mesma geração, e *intergeracionais* - interações entre gerações diferentes. Nesse sentido a autora revela as vivências musicais dos alunos da EJA anteriores à escola, revelando que a formação musical de vários entrevistados se deu através da convivência familiar e que além da família outros contextos culturais como o religioso e o midiático radiofônico se apresentam como espaços privilegiados de vivência e formação musical dos participantes. Para a autora a experiência individual constitui o coração da aprendizagem e reconhece o desafio de se trabalhar com a EJA, por saber que essas experiências individuais são marcantes nas suas trajetórias e vivências pessoais, desvelando num espaço tanto de apropriação e transmissão cultural cooperativo quanto de tensionamento *intrageneracional*. Para Ribas (2009), compreender o significado social da música poderia ser útil para a compreensão das diferentes práticas musicais dos diversos grupos de estudantes, pois isto ajudaria inclusive a revelar porque diferentes grupos se envolvem em certas práticas e porque evitam outras e como respondem à música em sala de aula.

Ribas, em 2014, reflete sobre a educação escolar e musical das mulheres que estudam na EJA, cujas buscas de formação, quando crianças e jovens, resultaram em exclusão, interrupções, falta de acesso, porém, chegando posteriormente à realização da escolaridade por meio da EJA. O artigo apresenta as histórias de nove mulheres que relatam os fatores diversos que dificultaram a experiência escolar na idade esperada para o ingresso educacional, como falta de acesso à escola mais próxima da região onde moravam, o casamento ou a gravidez na adolescência, auxílio na família (cuidar dos irmãos) enquanto os pais trabalham fora, trabalhar para ajudar na renda da casa, entre outros. A autora revela a motivação dessas mulheres pelo retorno à escola e sobre a experiência de dividir a sala de aula com pessoas de diferentes idades. Aponta que as relações e aprendizagens compartilhadas servem para ganhar novas experiências, para aprender, mudar, enriquecer e que apesar das “briguinhas” todos os alunos são amigos. Para essas mulheres a EJA representa um espaço de aprendizagem, prazer, respeito, ressignificação da vida social e estímulo para superar as dificuldades. Baseado nos relatos as alunas revelam que a música na escola promoveu experiências que ultrapassaram a dimensão do entretenimento, representando um espaço de formação.

Fernandes (2005) faz uma análise dos documentos curriculares nacionais e do município do Rio de Janeiro, revelando que a educação de adultos feita na escola regular aproxima-se, em teoria e prática, da feita com crianças, o que é um grave erro, pois a quantidade de informação musical dos adultos é muito diferente de uma criança. O autor é enfático ao afirmar que a educação brasileira é baseada numa concepção ingênua ao invés de crítica, pois os trechos presentes nos documentos oficiais demonstram este posicionamento, como, por exemplo, “Os alunos da EJA possuem repertórios restritos” (BRASIL, 2002, p. 162). Significa dizer que o aluno adulto é visto como ignorante, pois “desconhece” a música erudita enfatizada pelo documento. Também critica a proposta triangular que apresenta um saber relativo, concreto, existencial, um saber que não transforma a realidade, carregado por um padrão modelar que ultraja as diferenças. Aponta para a importância da formação de um educador musical que conheça o processo de ensino e aprendizagem também na idade adulta e velhice, e não somente na infância e, sobretudo, pelo desafio de abandonar a concepção ingênua e adotar um modo crítico de pensar.

Olhares de dois bolsistas do PIBID, mediados pelo debate com a professora supervisora acerca do ensino de música na Educação de Jovens e Adultos são apresentados por Rodrigues, Arantes e Tomaz (2011), desenvolvido no Colégio de Aplicação - Escola de Educação Básica da Universidade Federal de Uberlândia (ESEBA/UFU). Os bolsistas relatam as experiências vivenciadas com a professora de música e detectam que a sua prática é

fundamentada principalmente no modelo (T)EC(L)A, de Swanwick. Observam que as atividades desenvolvidas em sala de aula são diversas e fundamentadas nas ações de execução, apreciação e criação musicais, permeadas pelo desenvolvimento de habilidades técnicas e reflexão sobre produtos e produtores culturais. Ressaltam que a escola possui um Parâmetro Curricular próprio para o ensino musical na EJA e que a mesma considera a linguagem musical como um campo específico do conhecimento, oferecendo todo suporte necessário para os professores, tanto físico quanto pedagógico. Os alunos relatam sobre a atividade de apreciação musical realizada com os alunos da EJA, a partir de dois tipos de repertório, o erudito e o popular. O repertório erudito - 2º movimento do Concerto de Aranjuez, do compositor espanhol Joaquin Rodrigo, foi determinado pela professora no sentido de incluir músicas supostamente distantes do universo cultural dos alunos e, o repertório popular, Xote das meninas, de Luiz Gonzaga, foi determinado pelas canções que pertencessem às tradições musicais conhecidas pelos alunos. Os bolsistas do PIBID descrevem a atividade de apreciação musical traçando elogios ao trabalho da professora, reforçam a importância do PIBID para suas formações e apontam a necessidade de os cursos de formação inicial preparar mais os professores de música para atuarem na EJA.

Prazeres (2011) investigou a importância e as possibilidades do ensino de Arte/Música na Educação de Jovens e Adultos (EJA), na visão de uma professora de Arte. A entrevista foi realizada com uma professora de Arte da EJA, com formação específica em Artes Visuais. Pode-se concluir que a docente reconhece a importância do ensino de várias modalidades artísticas na EJA, sendo cada uma delas uma área de conhecimento único que necessita de profissionais com formação específica para seus ensinamentos. A docente declara ser importante a oferta e busca de formação continuada e, também, a presença de profissionais habilitados em diversas áreas artísticas na EJA, inclusive na área de música.

Saul (2013), a partir das falas das professoras da disciplina Arte do CEEBJAs (Centro Estadual de Educação Básica para Jovens e Adultos) da cidade de Curitiba – PR, investigou quais eram os saberes necessários para se ensinar música. O autor constrói o trabalho baseado em quatro tipos de saberes: saberes disciplinares, saberes experienciais, saberes curriculares e os saberes de formação profissional - das ciências da educação e da ideologia pedagógica. Constata que a grande maioria das professoras participantes que ensinam música na disciplina de Arte não possui formação específica em música e que a grande maioria dos professores observados e entrevistados constroem suas práticas a partir dos saberes experienciais. O autor reconhece o esforço das professoras, principalmente porque demonstram em suas práticas disposição para conhecer seus alunos com muita sensibilidade e discernimento, e do esforço

de inserir os conteúdos das diversas linguagens artísticas, incluindo a música, mas critica o posicionamento da Secretaria de Estado de Educação do Paraná por ainda cultivar a prática da polivalência.

A experiência vivenciada em duas escolas públicas em Natal, que atendem a EJA, revelando a diferença que observou entre ambas é relatada por Silva (2013). A autora revela que na escola A, os alunos mais jovens eram desinteressados, indisciplinados e não levavam a sério as aulas de música, e que apesar das várias modificações pedagógicas realizadas durante as aulas, não se conseguiu motivar esses alunos a aprender música, até aqueles que demonstraram interesse, os mais idosos, eram intimidados pelos mais jovens. A autora atribui parte da culpa à gestão da escola, que em nenhum momento deu o suporte necessário para a professora de música. Também aponta a falta de estrutura física adequada, a falta de organização e planejamento dos professores e supervisores mais antigos da escola que já se encontravam acomodados com a situação, a má localização da escola e o histórico familiar desestruturado dos alunos que eram de baixa renda. Já na escola B, a autora relata outra realidade. Nessa escola os alunos são na sua maioria jovens interessados e participativos, advindos de famílias mais estruturadas e com uma renda mais alta. A escola localiza-se em um bairro mais nobre da cidade, apresenta estrutura física adequada, com salas bem iluminadas, equipamentos de som, projeção, instrumentos musicais conquistados pela escola, laboratório de canto, apoio pedagógico constante e presente, acompanhamento psicológico, assim como apoio técnico com equipamentos tecnológicos. A pesquisa aponta principalmente para os cuidados de uma boa e má gestão na escola.

Brito Filho (2014) investigou o universo musical de alunos do EJA de uma escola em Rio Branco – Acre buscando mapear as preferências musicais e hábitos de escuta desse público. A pesquisa evidenciou a forte experiência desses alunos com a música, nos mais diversos ambientes, principalmente nas experiências do cotidiano, na vivência externa às horas de sala de aula, revelando que o distanciamento no fazer musical, na própria aula de música com o aluno da EJA é maior do que aquele fazer realizado nos espaços de convivência cotidiano. Os alunos relatam que gostariam de ter aulas mais práticas e musicais e mesmo diante da variedade de estilos/gêneros presentes gostariam que o repertório escolhido fosse mais próximo de suas realidades, principalmente no sentido de superarem a timidez e o desconforto durante as aulas de música, pois começar por um repertório conhecido, poderia deixá-los mais confiantes e à vontade para a experiência musical. O autor reverbera na pesquisa, principalmente, a importância da valorização do universo musical cotidiano dos alunos da EJA.

Abreu (2014) relata experiências vivenciadas durante o Estágio Supervisionado com alunos da EJA, de uma Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio na cidade de Rio Branco. A autora cria um projeto intitulado: “Ouvir, criar e tocar: o processo de desconstrução e reconstrução do fazer musical”, cujo objetivo foi o de valorizar as músicas cotidianas dos alunos, assim como ampliar as preferências musicais dos mesmos por meio da apreciação de outras músicas que acreditava não fazer parte do mundo musical dos estudantes. A autora identificou que alguns alunos tocavam violão ou outros instrumentos musicais e que apreciavam funk, sertanejo universitário, forró, pagode, hip hop, pop rock e gospel. Nas aulas buscou trabalhar atividades básicas de apreciação, composição e performance e, nos subtemas desenvolvidos, os alunos tiveram noções de arranjo, percussão corporal e paródia, além de manipularem instrumentos de percussão alternativos, no intuito de desconstruírem e reconstruírem sua vivência musical. Em outra aula buscou ampliar o repertório musical com músicas folclóricas como “Bate o monjolo” e pequenas lendas, optando também pelo trabalho com canto coral. Outro repertório utilizado no sentido de ampliar o leque musical dos alunos foi “Arroz com leite” e “Tengo una muñeca”, cantado a duas vozes. A autora salienta que o Acre é uma região de fronteira com dois países latinos (Bolívia e Peru), e que por isto, foi importante contemplar tais músicas de língua espanhola. Em suma, a autora acredita que os alunos da EJA obtiveram desenvolvimento cognitivo, motor, criativo, sociocultural, afetivo e consideraram a presença da aula de música importante para sua formação.

Fracasso (2015) objetivou compreender a inserção do ensino de música no currículo da EJA, além de identificar os processos envolvidos na inserção do ensino da música como componente curricular. Conhecer os sujeitos envolvidos nesse processo e analisar o quê, como, para quê, por quem e para quem é ensinado. O trabalho orientou-se teoricamente por proposições do campo dos estudos do currículo, mais especificamente pelo entendimento de que o currículo é o núcleo estruturante da função da escola, um espaço político de legitimação e reconhecimento não somente de saberes, mas, principalmente, de sujeitos.

A seguir apresento alguns trabalhos sobre EJA relacionados a outras linguagens artísticas.

Carvalho (2009) revela que à medida que crescemos, as manifestações corporais vão se apagando (o divertimento, o espontâneo, a alegria), não são os mesmos de quando criança e esta atitude parece muito presente quando se trata da educação de jovens e adultos. O dito “muito riso é sinal de pouco siso” parece reger o ensino para EJA. A autora mostra que inserir as práticas corporais, lúdicas e de lazer, como linguagem e patrimônio sociocultural, inserem-

se em um conjunto de múltiplas oportunidades educativas e o processo de corporeidade pode ser um dos conceitos reveladores do currículo, cotidiano, se efetivamente praticado.

Reflexões colhidas de sua própria prática educativa com alunos da EJA são apresentadas por Alvares, (2012). A autora propõe averiguar as concepções estéticas dos estudantes da EJA, aborda o trabalho coletivo na escola e os projetos pedagógicos, e procura desenvolver o senso estético dos alunos da EJA, valendo-se de experimentações com desenho e pintura, principalmente com o objetivo de reeducar o olhar para uma postura mais sensível, atentando aos detalhes do dia-a-dia, partindo dos princípios da observação, experimentação e pesquisa.

Rodrigues Junior (2012) revela dois processos de experimentações com a imagem através da fotografia: o primeiro direcionado a uma turma de alunos da EJA de uma Escola Pública de Belém/PA, e o segundo direcionado a um grupo de jovens de uma comunidade do Bairro da Terra Firme, na periferia de Belém/PA. Buscando deflagrar novas interpretações e subjetividades a partir de experimentações com a fotografia, em seus múltiplos aspectos, o autor aponta suas lentes para além de uma produção técnica, na direção de uma percepção que adentre o que se vê daqueles que constroem a sua própria identidade.

Experiências vividas nas aulas de Arte/Artes Visuais através de práticas arte-educativas com estudantes da Educação de Jovens e Adultos do Ensino Médio, em Belém, são abordadas por Damasceno (2016). O objetivo foi analisar experiências com leitura de imagens/obras nas aulas de Artes Visuais como um processo de ensino/aprendizagem que valorizasse a formação artística, estética e cidadã na EJA. O autor construiu atividade denominada: “Uma maleta viagem na Imagem” composta de três temáticas: Trabalho e Cidadania, Relações Étnico-Raciais e Patrimônio e Memória. A partir das temáticas discorre sobre algumas categorias da imagem enfatizando suas inter-relações, evidenciando suas funções primordiais, a saber: linguagem que pode produzir conhecimento em processos educativos e de subjetivação, passando inicialmente pelas reminiscências imagéticas de infância. Na expectativa de reverberar em um processo pedagógico imagético, analítico-interpretativo crítico e cooperativo.

A análise dos trabalhos citados aqui, até o momento, mostra pontos de convergência, como, a postura dos pesquisadores em ressaltar a importância da valorização das vivências musicais dos alunos e apresentam, em vários trabalhos, resultados de gêneros e estilos mapeados. Consideram que os alunos dessa modalidade possuem conhecimento musical adquirido. Parafraseando o educador Paulo Freire (1989), os educadores “consideram a importante leitura de mundo para além da leitura da palavra”. Falando no autor, também é

perceptível a presença marcante dos pressupostos de Paulo Freire, citados em vários aspectos na maioria dos trabalhos, como por exemplo, na maneira que enxergam o aluno da EJA, como sujeito da educação e não como um mero objeto, na forma de tratar o espaço da sala de aula como lugar dialógico e de considerarem a prática como libertadora. Também fica latente que os autores estão sempre apontando a necessidade de investir na formação inicial e continuada de professores de música para atuarem com alunos da EJA. Alguns trabalhos deixam lacunas no compartilhamento do processo de aprendizagem na idade adulta e na velhice, não ficando claro se possuem conhecimento sobre este processo de aprendizagem ou se reproduzem o mesmo sistema utilizado para crianças.

Em suma, nos trabalhos constatou-se a presença de discussões acerca da importância da valorização do cotidiano, alicerçado no reconhecimento de saberes, que se constroem na relação sócio-histórico-cultural, por isso partimos da premissa de que o indivíduo não herda uma herança genética que dite o que vai ou não gostar. Parece não haver dúvidas de que o gosto musical é construído no contexto sócio-histórico-cultural e que, portanto, gosto pode ser discutido. A seguir apresento a breve revisão de literatura relacionada ao tema Gosto e Preferência musical.

2.2 – Gosto e Preferência Musical

Na revisão da literatura sobre gosto e preferência musical, que norteia a presente pesquisa, encontramos trabalhos como o de Green (1997), que descreve as maneiras pelas quais a organização social da prática musical e a construção social do significado musical são produzidas e reproduzidas historicamente, suscitando questões acerca do papel desempenhado pela escola nessa reprodução. A autora apresenta resultados de suas pesquisas que identificaram que crianças de diferentes grupos tendem a se envolver em práticas musicais distintas. Todavia, embora crianças de todas as classes apreciem música popular, crianças da classe média são mais susceptíveis a responderem positivamente às delineações da música erudita na sala de aula, sendo mais familiarizadas com os significados inerentes a esse gênero musical.

Silva (2004) buscou compreender como as relações de gênero se fazem presentes no cotidiano de uma aula de música. Para a autora, discorrer sobre as relações de gênero no espaço escolar é fazer alusão aos agrupamentos que se formam em seu interior. Além de observações, a autora realizou entrevistas e leituras acerca da temática escolhida e que despertaram os seguintes questionamentos: Como a construção de gênero se faz presente na

aula de música? De que forma a música no espaço escolar constrói a identidade de gênero? Qual a relação existente entre as escolhas musicais dos adolescentes e a identidade de gênero? Após a análise dos dados a autora conclui que a identidade de gênero faz parte de todas as faixas etárias e se manifesta de modos diferentes de um contexto para o outro. Durante a pesquisa realizada na escola, a autora observou que os adolescentes dentro desse espaço demonstraram que formam seus agrupamentos a partir das características que possuem em comum. As escolhas musicais se comparam com as escolhas de vestuário, com a linguagem adotada e atitudes assumidas. A declaração de identificação com alguns tipos de gêneros musicais no ambiente escolar compromete a sujeição de rótulos que desmerecem a condição masculina ou feminina dos adolescentes. Ao verificar as preferências musicais reveladas pelos adolescentes na aula de música, a pesquisadora conheceu muitas das concepções quanto aos papéis sociais que os alunos desempenhavam e percebeu que a identificação com determinados gêneros musicais demonstrada na escola colocou em evidência a relação estreita entre música e identidade de gênero.

Campos (2005) observou que as formas de expressão na escola são influenciadas pelos meios de comunicação de massa, e os alunos, por sua vez, se interessam em reproduzir o que é apresentado pela mídia devido as suas experiências e gostos musicais estarem geralmente restritas à mídia. A pesquisadora apresenta os seguintes questionamentos para reflexão: Como a escola tem recebido ou interagido com as novas formas de comunicação? Como os alunos e os professores se expressam musicalmente diante das formas propostas apresentadas pelo rádio e pela televisão? Assim, sua reflexão objetiva contribuir para um amplo entendimento da prática musical escolar na atualidade, envolvendo a música na “sociedade do espetáculo” e destacar os efeitos percebidos nas diversas atividades musicais realizadas na escola. Segundo a autora, a escola é um lugar de manifestação e reprodução cultural e cabe à escola promover o diálogo necessário ao processo de compreensão e de transformação da própria cultura. Ao contrário, tornar-se-á apenas um espaço de reproduções.

Silva (2008) mostrou que as escolhas musicais dos jovens de uma 8ª série do Ensino Fundamental estão intrinsecamente relacionadas com seus pares, seja para diferenciar-se ou para aproximar-se dos mesmos. Falar de gosto musical é considerar aspectos relacionados ao jogo de poder travado entre as diferentes “tribos juvenis”, a partir da escolha de determinados estilos, bandas ou repertórios musicais. A autora constatou que a grande parte do tempo em que os jovens escutam música é mediada pela tecnologia, dada a facilidade da portabilidade das mídias eletrônicas atuais (telefone celular, iPods, mp3 etc.).

Santos (2010) buscou compreender os modos de relação que os adolescentes têm com o estilo musical sertanejo universitário e também objetivou compreender como o gosto é construído nas relações dos adolescentes com o estilo. Ao observar os adolescentes nas suas relações com o estilo sertanejo universitário, a autora verificou que o gosto por essa música é construído nas próprias práticas musicais, seja cantando, dançando, ou somente ouvindo, ou seja, a construção do gosto não se dá apenas em uma parte, a música e o sujeito são partes dessa construção. Para a autora, os gostos são o passado sedimentado na família, escola, no social, que é o que forma a identidade do indivíduo. Este passado sedimentado são partes constituintes na construção do gosto, que desde o momento que se iniciam estão sedimentando. Observando na perspectiva da Sociologia da Música, a autora acredita que são nas relações entre os adolescentes e suas músicas que o gosto é constituído, e isso pode nos auxiliar a dar condições a esses adolescentes de expressar suas preferências de acordo com os modos de relação com seus repertórios musicais.

Seren (2011) investigou o gosto musical da juventude. Analisou parcela do universo de jovens de diferentes classes sociais concluindo que os da escola pública têm como estilos favoritos aqueles presentes nas mídias populares. Em contrapartida, jovens da escola privada têm como estilos favoritos aqueles que estão presentes nas mídias populares, mas também outros, disponíveis em canais como MTV e sites da internet. O imediato e a efemeridade são marcas registradas dos estilos musicais mais escutados entre todos os jovens pesquisados.

Green (2012) examinou como a sala de aula modifica e também complica os significados musicais, tanto em relação à música popular quanto à música erudita. Afirma que a música popular tem sido incluída nas escolas visando à satisfação do gosto dos alunos. A autora acrescenta que a música popular pode ser valorizada para fins educativos por seu próprio potencial de conduzir os alunos a uma esfera mais ampla em termos de fruição musical. A autora, ao considerar o significado inerente em sala de aula, menciona que a tendência maior dos alunos é não estarem familiarizados com os significados inerentes das músicas clássicas e folclóricas devido a um contexto histórico, social e político. Enfatiza que sem a audição repetitiva não há possibilidade de desenvolver familiaridade estilística e sem essa familiaridade é quase que improvável acontecer uma experiência positiva com relação aos significados inerentes neste tipo de música. Por fim, considera que empregar práticas de aprendizagem informal em sala de aula, pelo menos por alguns períodos, pode auxiliar a melhorar a autenticidade da experiência de aprendizagem e permitir que os alunos “adentrem” os significados inerentes da música, deixando-se afastar por um momento das delineações específicas. Aos alunos é possível preencher a música com delineações particulares e

alternativas. A pesquisadora afirma que as delineações da música aparentemente imutáveis, fixas e “verdadeiras” – sobre a natureza da própria música, sobre as pessoas que fizeram a música, sobre as pessoas que as escutam, seus valores, crenças e ações sociais, políticas ou religiosas, são colocadas em questão.

Setton (2012) faz uma breve análise de aspectos do consumo cultural entre jovens oriundos de escolas privadas e públicas do município de Santarém, Pará e, comparativamente, trata do gosto musical de jovens do município de São Paulo. A autora reflete sobre o gosto musical desses jovens com a intenção de conhecer a articulação entre a escola e a mídia, observando que a música está presente no cotidiano de todos eles, como companhia constante no exercício de outras atividades. Entre os gêneros musicais de preferência de todos destacam-se o rock e a música eletrônica, ritmos consagrados pelas instâncias de uma cultura pop, em que o grande apelo publicitário acaba por exercer a função de uma instância de legitimidade cultural. Distintivamente, a autora revela que o gênero MPB é o mais apreciado entre todos os jovens da elite paulista, enquanto que os alunos da escola pública do Pará são mais inclinados para um gosto musical nacional e popular, declarando apreciar ritmos como samba, pagode, brega e sertanejo.

Constantino (2012), ao investigar o gosto musical de alunos da segunda série do ensino médio de uma escola pública brasileira, constatou que os gêneros rock, funk, jazz e samba foram os mais recorrentes entre as preferências dos alunos. A partir dessa informação, o autor elaborou sequências didáticas para trabalhar com percursos alternativos para a abordagem da apreciação musical. O autor aponta que a utilização da música de massa poderia ser um caminho possível para estreitar as relações do aluno com outros gêneros musicais “desejáveis” pelo educador e reflete sobre o papel do educador como aquele que pode promover uma cultura de tolerância, fundada no respeito às preferências musicais das pessoas, a fim de evitar comportamentos extremados na defesa de seus gostos.

Gomes (2012) investigou o gosto musical dos adolescentes do Ensino Fundamental do Colégio Estadual Virgínio Santillo, procurando analisar qual estilo musical os alunos do 8º e 9º ano do Ensino Fundamental gostavam e ouviam mais. Através dos resultados obtidos foi possível constatar que todos os alunos apreciam música em geral, sobressaindo-se o estilo sertanejo universitário. A autora aponta o uso e formas variadas de escuta, muitas vezes mediada pelo celular, televisão, rádio, internet, reuniões de família e reuniões de amigos dentro ou fora da escola. Os alunos apontam que a parte mais importante para eles na música é a letra, pois grande parte gosta de cantar as músicas sertanejas ou tocando no violão ou cantando junto com a voz dos ídolos.

Soares, Quadros Júnior e Oswaldo Lorenzo (2013) destacam três universos de gostos singulares, baseado no trabalho de Bourdieu (2007), onde apresentam o gosto relacionado com os graus escolares e a classe social: Gosto legítimo, Gosto médio e o Gosto popular. Este último, mais comum entre as classes populares e que varia em razão inversa ao capital escolar. Os resultados mostraram que: 1) ouvintes provenientes de regiões com maior poder aquisitivo são mais ecléticos; 2) a religião pode ser um fator de influência sobre a escolha musical; 3) estilos vinculados aos meios de comunicação massivos possuem maior representatividade nas preferências dos participantes. Entre as preferências, o estilo pagode aparece em quatro das sete regiões compreendidas no estudo. Essa elevada preferência entre a maior parte dos participantes se justifica pela influência do contexto social, no caso da cultura capixaba, onde o pagode é uma música onipresente na vida cotidiana. O estilo é representado por atuantes grupos musicais brasileiros de grande popularidade.

Sobre os trabalhos aqui apresentados, percebe-se que lançam um olhar mais sociológico do que estético. No geral não voltaram seus olhares para a análise da obra de arte em si, ou seja, não consideram a qualidade da obra de arte. Os trabalhos versam sobre o contexto social. Em nenhum dos trabalhos houve avaliação de quais eram as músicas boas ou ruins, mas, sim, na percepção da diversidade do gosto musical.

2.3 – Cotidiano e Educação Musical

Souza (2000) menciona que o conceito de cotidiano, na prática, é permeado de vários sentidos e conotações, compreendido como um mundo social de determinada camada da população em contextos de socialização e experiências, também envolvendo formação de orientações normativas, regras, maneiras de comportamento e modos de ver do meio social, impregnados de fatores socioculturais. A autora, em outro trabalho (2004), revela que na sua experiência docente tem debatido as questões: Como ensinar música, propiciando uma aprendizagem capaz de, ao mesmo tempo, estimular os alunos a desvendar o mundo musical que os cerca e ser coerente com o contexto histórico e cultural? Quem são os alunos e alunas, sujeitos com os quais dialogamos em sala de aula? Que músicas são referências e referentes para a cultura, com as quais esses alunos e alunas se identificam, configurando os espaços e meios socioculturais do mundo em que vivem? Como os jovens/crianças aprendem música? E, Como se dá a relação entre as dimensões herdadas e construídas na música vivida no lugar/mundo, o currículo da vida dos alunos e a música ensinada/aprendida no currículo do espaço escolar? A autora considera a música como uma comunicação sensorial, simbólica e

afetiva e, portanto, social. Tem a convicção de que nossos alunos podem expor e assumir suas experiências musicais e que nós, professores, podemos dialogar sobre elas. Menciona que agimos constantemente como se nossos alunos nada soubessem sobre música; que buscamos ensiná-la continuamente, mal permitindo que eles expressem interesses musicais diferentes dos nossos.

Em 2008, Souza afirma que falar sobre o cotidiano e suas relações com a educação musical não inclui apenas o aspecto de que a aula de música deveria se orientar por aquilo que os alunos ouvem diariamente em seus contextos sociais. Ou seja, por aquilo que eles trazem como hábitos e preferências musicais. O tema deveria considerar também as possibilidades de inserção de outros tipos de música que não fazem parte da experiência estética que ele vivencia diariamente. Posteriormente, Louro e Souza (2013) discutem algumas das contribuições da sociologia e das teorias do cotidiano para a educação musical na formação de professores de música no segmento do ensino superior, mostrando que as teorias do cotidiano estão sustentadas no campo da filosofia e sociologia, sendo as mesmas bastante diversificadas. Tomam como referência a tradição interacionista, enquanto uma renovação da sociologia compreensiva ou das novas correntes da fenomenologia. Cada uma dessas abordagens sobre a vida cotidiana apresenta o seu corpus teórico definido e, em consequência, seus métodos de trabalho. O texto procura sintetizar os desafios educacionais que as mudanças sociais, culturais e tecnológicas do Século 21 tem trazido para o ensino superior de música.

Benedetti e Kerr (2008) consideram o cotidiano como a base afetivo-cognitiva sobre a qual acontece a aprendizagem formal, contudo, alertam que não se deve focalizar o ensino somente no conhecimento do cotidiano, devido ser este limitante e limitado. As autoras propõem uma reflexão sobre as especificidades da educação formal no sentido de sua função e de objetivos a serem alcançados no que se refere à formação e transformação do ser humano. Para as autoras, abordar a música somente como prática social cotidiana, pode ser tão incorreto quanto abordá-la apenas como Arte, como prática social não cotidiana, pois, a música pode ser uma objetivação cotidiana e não cotidiana simultaneamente. Conforme as autoras, é imprescindível investigar as características do universo musical dos alunos, visto que os significados partilhados, as qualidades simbólicas e os sentidos pessoais, que são assumidos na vida de cada pessoa, no início são construídos e assimilados no espaço social cotidiano através da socialização primária. Assim, a relevância de conhecer e valorizar o conhecimento informal dos alunos está em usá-lo como estratégia motivadora de musicalização e compreendê-lo como fenômeno social humano.

Queiroz (2005) aborda que os indivíduos como seres sociais são capazes de definir identidades, constituir grupos, criar e compartilhar comportamentos, produtos e interagir conforme os aspectos que estabelecem dentro de determinado ambiente social. O aluno, na qualidade de sujeito social, apresentará comportamentos, valores, hábitos que são formados a partir de um processo relacional com as instâncias da sociedade - família, comunidade, escola, amigos, entre outros. A interação social e com a mídia na vida cotidiana conduz o aluno à formulação de conceitos espontâneos que podem ser retomados para serem inclusos no processo de aprendizagem formal. Nesse processo, para compreender a expressão musical, seus significados e valores, é preciso estar atento aos elementos que caracterizam o contexto social e cultural manifestados no cotidiano. A cultura está interligada com os fenômenos musicais os quais estão presentes em espaços de convívio estabelecidos pelas pessoas que o compõem.

A frequência dos temas “cotidiano” e “cotidiano na educação básica” na Revista da ABEM é abordada por Almeida (2015). O objetivo da autora foi o de investigar de que forma o tema cotidiano tem sido abordado em artigos sobre a Educação Musical na educação básica, na Revista da ABEM, entre 1992 e 2014. A autora faz uma análise crítica dos aspectos pedagógicos por meio dos quais o cotidiano é abordado nesses artigos e faz uma relação do cotidiano com a(s) tendência(s) pedagógica(s) que emerge(m) dos artigos.

Dantas (2001) realizou o estudo do tamborim e do samba de enredo em uma escola de samba, verificando como esse conhecimento é transmitido nas escolas de educação básica. Observa a experiência musical que acontece nas escolas de samba, especificamente os modos de ensino e aprendizagem do tamborim e dos sambas de enredo e como esse mesmo conhecimento cotidiano é transmitido e vivenciado na escola.

Mota (2003) aborda sobre a música no mundo contemporâneo e reflete basicamente sobre três tópicos: música, cotidiano e emoção, afirmando que no cotidiano a música apela à emoção. A autora alega que os jovens constroem sua própria cultura musical, seus processos de educação musical se desenrolam em competências fora do sistema formal de ensino. Logo, as instituições especializadas em música deixam de ser os únicos locais de acesso à experiência musical, pois os jovens têm as suas disposições múltiplas opções tecnológicas para criar seus próprios “universos musicais”. Nesse contexto, destaca a tecnologia por favorecer a produção e a divulgação de sua própria música, que revela a apropriação de uma linguagem com códigos estruturados, como os DJs, por exemplo.

Arantes (2011) evidencia como as práticas musicais vivenciadas por jovens do Projeto Social Orquestra Jovem de Uberlândia incidem sobre a constituição de sua condição juvenil.

A pesquisadora buscou apreender as circunstâncias do envolvimento dos jovens com as práticas musicais em um projeto social, os modos como constroem seu conhecimento sobre as práticas musicais e os significados que atribuem a tais práticas frente à sua condição juvenil. A pesquisa revelou que os jovens pesquisados tiveram experiências que marcaram suas vidas, repercutindo tanto em seu relacionamento familiar e escolar quanto na vida profissional. Ressaltando a importância do cotidiano.

Penna (2003) trata sobre a tecnologia e consumo e sugere que o educador deve considerar a música que permeia nos ambientes midiáticos, pois em maior ou menor frequência faz parte, praticamente, do cotidiano de todos os cidadãos. A autora aponta que nem tudo o que é produzido pela indústria cultural significa que seja ruim e que qualquer polarização entre ela e uma Arte concebida como “superior” termina por ser reducionista ou mecânica, e até falsa. Propõe para a prática pedagógica nas escolas uma concepção que enfoque na diversidade de manifestações musicais de modo a superar a dicotomia entre música erudita e popular, afirmando que uma das grandes dificuldades para a concretização de uma educação musical desse tipo é a própria formação do professor, corretamente centrada em um ensino tradicional, moldado pelo conservatório e pelo padrão da música erudita e da música notada.

Hentschke e Del Ben (2002) apresentam uma reflexão sobre o modo como as concepções e ações de educação musical de professores de música formatam a prática pedagógico-musical em escolas do ensino fundamental, a partir dos resultados de três estudos de casos qualitativos realizados com professoras de música que lecionam em escolas privadas da rede de ensino de Porto Alegre, RS. No caso do artigo, foram examinadas as formas individuais de conceber e efetivar o ensino de música nas escolas. As autoras afirmam que as três professoras compreendem que as práticas pedagógico-musicais devem ser significativas para os seus alunos e para a escola, também defendem um ensino da música na escola que contemple a realidade musical extraescolar dos estudantes, seus interesses, preferências e saberes. Todavia, no artigo são mostradas as contradições entre as falas das professoras e suas ações de ensino na aula de música. Apresentam uma postura pragmática e se apropriam de esquemas práticos. As autoras não detalham essas ações pedagógicas e afirmam que as professoras parecem não perceber as contradições entre suas maneiras de pensar e agir, mas esse fato não significa que as mesmas não reflitam quanto as suas concepções e ações. A partir dos depoimentos, consideram que as professoras analisam suas concepções observando a si próprias com base em seus próprios referenciais, sem levantar questionamentos sobre os enunciados que os constituem. O artigo traz como sugestão que professores e outros

envolvidos com as práticas pedagógicas discutam sobre as dimensões da prática de ensino da música de modo que sejam sinalizados entraves e se conduzam para solucioná-los e promover a transformação das práticas pedagógico-musicais.

Duarte e Mazzotti (2002) abordam sobre os processos de escolha das músicas na escola por educadores musicais e alunos e os sentidos dessas músicas. As escolhas dos professores, quando se trata do que se considera “adequado” para utilizar no processo de educação musical estão fundamentadas em teorias sobre música e o papel da música na escola e, ainda, na função da própria escola, além do discurso de conduzir o aluno do “estado não musical” ao estado “musicalmente educado”. A concepção sobre o conceito de música é construída de acordo com o que é considerado propriamente musical para determinados grupos. No que corresponde à música que pode ser aceita nas escolas, os autores afirmam que geralmente o ponto principal a ser considerado é a questão do seu valor educativo, ou seja, do que se entende como “útil” à formação do discente. Os critérios que são estabelecidos pelos professores em suas práticas pedagógicas para escolhas ou aceitação de repertório, além das teorias sobre educação musical, estão influenciados por seus grupos sociais de referência ou grupos reflexivos. Para os autores, os atores sociais, ou seja, grupos, classes e membros de grupos ou classes, constroem seus valores e crenças dentro de processos argumentativos capazes de lhes inculcarem ideias, sendo assim formada uma “identidade” entre as razões que os atores dão para assumir determinadas posturas e a causa de suas ações ao realizarem escolhas.

A análise dos trabalhos citados revela pontos de convergência, como a necessidade do educador musical dar vazão às manifestações dos alunos sobre as músicas que gostam, as que sabem cantar inteiras, as que não sabem, as que não gostam e, principalmente, poder aproveitar tais músicas no processo de ensino e aprendizagem nas aulas de música. Como ressalta Souza (2004), “[...] pensar em estabelecer um diálogo entre os sujeitos do processo de ensino e aprendizagem e conhecimentos musicais [...] são proposições para se pensar [...] e ampliar as reflexões sobre as dimensões do currículo, conteúdo-forma e o ensino-aprendizagem [...]” (p. 9-10).

Também é um consenso entre os autores a preocupação em não estagnar o ensino de música somente na esfera da vida cotidiana, pois a escola é considerada um espaço mediador entre o conhecimento cotidiano e não cotidiano. Então, aquele saber que foi acumulado historicamente pela humanidade, num sentido mais filosófico, político e científico não pode ser negado aos alunos. Como disse Souza: “Estudar o cotidiano é considerá-lo em sua complexidade, não dissociando teoria e prática, saberes formais e cotidianos” (2013, p. 20).

Outro ponto que merece destaque foi citado por Hentschke e Del Ben (2002) sobre a necessidade de ultrapassar os discursos, buscando coerência no que se diz e se faz. Segundo Penna, “[...] a possibilidade de buscar e construir os caminhos necessários inicia-se com a disposição em olhar para o aluno e acolher as suas práticas culturais”. (2003, p. 78).

As diversas abordagens citadas tem despertado reflexões sobre como pensar os princípios norteadores para o ensino de música na EJA, partindo do cotidiano.

3 – A VOZ DOS EDUCANDOS DA EJA

A expressão “gosto não se discute” é utilizada corriqueiramente em nosso cotidiano. Em vários contextos e situações alguém já deve ter falado ou escutado: “Eras, tenho vontade de esganar meu vizinho todo final de semana, ele escuta música com o volume no máximo! Se pelos menos ele tivesse um bom gosto.” Mas, afinal, o que seria o gosto?

Em consulta ao dicionário *online* de língua portuguesa, a palavra remete à satisfação, gozo, prazer, agrado, moda, maneira. É relacionada a um sentido que permite distinguir os sabores das substâncias - salgado, açucarado, amargo, ácido, ao paladar e, também, remete a faculdade de julgar valores estéticos, sentimento do belo, predileção, inclinação, vocação, tendência e interesse. Geralmente o bom gosto associa-se ao elegante, ao moderno e normalmente quem diz ter bom gosto é quem caracteriza o outro como de mau gosto.

A literatura científica, incluindo-se pesquisas das áreas da Sociologia, da Antropologia e da Psicologia, vem ao longo dos anos demonstrando interesse em discutir o gosto e os fatores que interferem em sua formação.

Ao se pensar em gosto, podemos considerar que existe um gosto particular e um gosto coletivo. Segundo Monteiro (2008), o gosto particular caracterizar-se-ia por uma discussão mais subjetiva, enquadrando-se no dito popular “gosto não se discute”, já o gosto coletivo, perpassa por meio de questões mais abrangentes, enquadrando as relações sociais, culturais e históricas. O autor afirma que é possível discutir sobre gosto, mas a observação particular geraria discussões muito subjetivas e vazias de argumentação, porém se olharmos o gosto pelo viés do coletivo, poderíamos perceber o indicativo do estágio e do desenvolvimento de uma sociedade, o selecionar e criar idéias e hábitos comuns de grupos e classes, perceber as diferenças dentro de uma sociedade, o comportamento e a posição social, o gosto adquirido ou imitado, entre muitos outros fatores.

Pierre Bourdieu (2007) estabelece uma relação entre gosto e classe social trazendo à tona a temática da luta de classes, mas tirando o foco do capital econômico como princípio das desigualdades sociais, deslocando-o para o capital cultural. Para ele, os gostos e as preferências se estabelecem de acordo com a posição social do indivíduo, um *habitus* de classe. Para o autor os julgamentos de gostos e preferências são construídos socialmente, é um resultado de diferenças de origem e de oportunidades sociais. No caso da música, poderíamos pensar, por exemplo, nas oportunidades sociais que os jovens e adultos tiveram ou não na infância, com a vivência musical oferecida formalmente na escola desde a educação infantil.

Para Bourdieu, podemos esperar variações sobre o gosto musical mediante essas oportunidades.

As distinções de gosto ou a opção por uma ou outra prática cultural revelam, portanto, uma ordem social hierárquica e injusta; onde o campo cultural é um campo de disputa pelo poder de estabelecer o gosto legítimo. As distintas trajetórias e acessos aos mercados difusores de competência estilística seriam responsáveis pela formação de distintas disposições de *habitus* e, conseqüentemente, seriam responsáveis pelos posicionamentos estéticos, todos eles sujeitos a uma hierarquia de prestígio ou de marginalização.

Hennion apresenta um conceito de mediação onde o gosto tem uma intrínseca relação entre sujeito e música, compreendendo a construção do gosto como um processo que surge do contato entre o ouvinte e a música. Por isso o autor diz que o gosto atua como uma performance, ou seja, [...] “ele atua, ele se compromete, ele transforma e forma um sensibilizado” [...] (2011, p. 43). Para o autor é preciso observar, analisar, interessar-se pelos mediadores e dispositivos para chegar ao foco. O autor ainda afirma que a construção do gosto: “[...] são o seu passado sedimentado (familiar, escolar, social...), pois é o que forma sua identidade” (idem, 2011, p. 27).

Ostetto (2003, p. 9) pontua que o gosto/preferência musical deve ser pensado sob uma perspectiva relativista, uma vez que “esse gosto pode ampliar-se, na experimentação e no diálogo com outras sonoridades, outras composições, uma vez disponibilizados cardápios que incluam diversos gêneros musicais”. Para o autor o gosto é, portanto, passível de desenvolvimento e de mudança.

É importante destacar que alguns pesquisadores fazem distinção entre os termos “gosto musical” e “preferência musical”. Schafer (2008, p. 4) estabelece que preferência musical pode ser definida como o grau do gosto por um estilo musical, somado à tendência comportamental para ouvir aquele estilo mais que outros. Outros autores sugerem que o gosto corresponde a uma preferência estável e de longo prazo, o que significa que quando a preferência por algo se torna frequente, ela passa a se caracterizar como gosto (QUADROS JR; LORENZO, 2010; RUSSELL, 2000). Quadros Jr e Lorenzo (2010, p.111) complementam essa ideia dizendo que a preferência musical é identificada nas pessoas pela música que decidem ouvir, pelos álbuns que optam por comprar e/ou pelos concertos que costumam assistir.

Posteriormente, Quadros Jr. e Lonrezo (2013) mostram que existem pesquisadores que concebem esses termos de maneiras diferentes, destacando que a diferença fundamental entre gosto e preferência musical está na duração, isto é, por quanto tempo o indivíduo

permanece preferindo uma determinada música frente às outras, definindo, assim, gosto musical (*musical taste*) como o conjunto de preferências que afetam positivamente o indivíduo ao longo da sua vida, enquanto que preferência musical (*music preference*) se refere a decisões instantâneas, de curta duração (NORTH; HARGREAVES, 2008). Enfatizam que quando a preferência por algo se torna frequente ela se transforma em gosto, uma preferência estável e de longo prazo.

Nesse sentido, baseada nos trabalhos de Quadros Jr. e Lourenço, penso ser apropriado utilizar a palavra gosto, pois os discentes da EJA demonstram uma preferência frequente, principalmente os adultos, demonstrando que ao longo da vida seus gostos podem sofrer mudanças, mas que alguns tipos de música continuam sendo escutados de maneira estável.

Podemos também considerar o que Ostetto (2003, p. 9) pontua, que o gosto musical deve ser pensado sob uma perspectiva relativista, uma vez que “esse gosto pode ampliar-se, na experimentação e no diálogo com outras sonoridades, outras composições, uma vez disponibilizados cardápios que incluam diversos gêneros musicais”. Para o autor o gosto é, portanto, passível de desenvolvimento e de mudança.

Os autores citados foram importantes para a conceituação do termo “gosto musical” adotado nesta pesquisa, pois, assim, categorizamos que os estudantes da EJA possuem um gosto musical. A seguir apresento narrativas dos estudantes que ratificam a escolha pela palavra gosto musical nesta pesquisa:

Gosto de rock, de algumas músicas românticas, gosto de alguns pagodes também, mas não são todos, gosto do Raça negra, de algumas músicas antigas, gosto bastante de Rock Nacional, como do Capital Inicial, Jota Quest, Engenheiros do Havaí, Legião Urbana, Titãs, do A-Ha, um pouco, das músicas do Kid Abelha. Eu gosto dessas músicas porque sempre escutei, sempre gostei. Tem uma da banda Legião Urbana chamada “Vento no Litoral” que fala sobre amor, que ele está encontrando uma pessoa na praia eu escutei essa música numa época que eu era jovem, tinha uns 18 anos. Eu gostava de uma menina aqui de Belém! O nome dela era Rafaela, essa menina faleceu, ela fez uma cirurgia pegou uma infecção hospitalar, e morreu. Na época ela tinha 22 anos, era muito nova [...]. Isso faz muito tempo, até hoje eu lembro. Eu não tenho mais o CD, é difícil eu escutar, mas ficou na mente mesmo, ficou na memória, a música diz: “De tarde quero descansar, chegar até a praia e ver, se o vento ainda está forte. Vai ser bom subir nas pedras. Sei que faço isso para esquecer. Eu deixo a onda me acertar. E o vento vai levando tudo embora”. Eu gostava de escutar música no celular, como agora estou sem celular, passei a usar um rádio que tem lá em casa, fico escutando a rádio e procurando as músicas que eu gosto. [...]. Eu procuro muito a Jovem Pam, o Mix, às vezes alguma rádio que toque Legião Urbana. (Jó, 37 anos, 3ª etapa Fundamental).

O aluno Jó revela que começou a gostar da Banda Legião Urbana aos 18 anos e que mesmo passados 19 anos ainda continua gostando da música da banda. Apesar de revelar que

gosta de outros tipos de música, o estudante sempre destaca o rock como repertório musical que mais gosta, mesmo depois de terem se passados todos esses anos. Acrescenta que fica à procura de uma emissora de rádio que toque alguma das bandas mencionadas, especialmente a banda Legião Urbana.

Outra discente diz:

Eu gosto de escutar músicas dos anos 80, gosto de MPB, gosto de muitas músicas, sou muito eclética nesse ponto, eu até gosto das músicas que minha filha escuta. Das músicas regionais, gosto da Lucinha Bastos, Nilson Chaves, Pinduca, e dessas músicas bem culturais. De nacionais, eu gosto de Kid-Abelha e várias outras, mas agora não está fluindo na minha cabeça, mas no geral eu gosto de músicas legais, algumas eu gosto porque é legal mesmo de escutar, porém tem umas que parece que tu volta no tempo da tua adolescência, volta nas coisas que passaram, de momentos vividos, gosto muito dessas. (Gilda, 42 anos, 4ª etapa fundamental).

A estudante Gilda cita vários tipos de música que gosta de ouvir, mas destaca aquelas que a fazem voltar no tempo, músicas que a fazem lembrar de coisas vividas no passado. É certo que o seu gosto passou a ampliar-se na experimentação e no diálogo com outras sonoridades, como por exemplo, as músicas que a filha escuta, contudo, o gosto musical daquelas músicas do passado deixaram marcantes características e permanecem sendo as músicas que mais gosta de ouvir. Dificilmente esses hábitos e tradições poderão ser eliminados, pois de uma forma ou outra estarão na memória.

A seguir quadro com os gêneros, bandas, cantores e músicas mencionados pelos estudantes.

QUADRO 2 – Gosto musical dos estudantes¹⁹.

	Estudantes	Etapas	Idade	Cantores, Bandas, Gêneros e Músicas
1	Diogo	3ª etapa Fundamental	16 anos	Os Racionais - (rap). Música: Jesus chorou.
2	Moacir	4ª etapa Fundamental	16 anos	Anderson Freire (gospel). Música: Vida simples e Raridade; Pregador Lu (gospel - rap); André Valadão.
3	Yasmim	4ª etapa Fundamental	16 anos	Simone e Simaria- (sertanejo). Música: Loka; Jorge e Matheus- (sertanejo); Luan Santana- (sertanejo); Exalta samba- (pagode); Anitta (pop nacional); Michael Jackson (pop internacional). Gêneros: sertanejo e pagode, brega, rock, pop nacional e internacional, música da organização budista.
4	Lucian	4ª etapa Fundamental	17 anos	Biolo (romântico). Música: “Mimada”; MC Kevinho (funk); Linkin Park (rock internacional). Gêneros: gospel
5	Daiane	3ª etapa Fundamental	18 anos	K-Pop- (pop internacional), música nacional música romântica, músicas da crença budista.

¹⁹ Quadro organizado por idade crescente.

6	Thaiana	1ª etapa Médio	18 anos	Fernandinho (gospel - rock); Matheus e Kauan (sertanejo). Música: O nosso santo bateu, Marília Mendonça (sertanejo), Thiaguinho (pagode), Justin Bieber (pop internacional); Selena Gomez (pop internacional); Rihanna (pop internacional); Beyonce (pop internacional). Gêneros: melody, gospel.
7	Alex	1ª etapa Médio	18 anos	Luan Santana (sertanejo); Vitor e Leo (sertanejo); Marília Mendonça (sertanejo); MC Pedrinho (funk). Música: nosso amor. Gêneros: melody, dancing, eletrônica, reggae, gospel.
8	Dália	1ª etapa Médio	19 anos	Thiaguinho (pagode), Mc Livinho (funk) Gêneros: forró, melody, rock, pagode, melody. Gênero: gospel
9	Cristina	4ª etapa Fundamental	19 anos	Fernandinho (gospel - rock), Bruna Carla (gospel), Gisele Nascimento (gospel), Elaine de Jesus (gospel), Fernanda Brum (gospel). Música: “Não é tarde”; Dona Onete (carimbó). Música: “No meio do pituiú”. Gêneros: gospel, funk, melody, carimbó.
10	Luzia	4ª etapa Fundamental	20 anos	Linkin Park (rock); Banda Evanescence (rock.). Música: Eternal. Gêneros: rock, música da igreja católica e música romântica.
11	Renato	2ª etapa Médio	20 anos	Banda dos Brothers (tecnomelody). Música: “O covarde”; Fernandinho (gospel - rock). Gêneros: música eletrônica, melody paraense, tecnomelody, arrocha, sertanejo, reggae, rock.
12	Rael	1ª etapa Médio	22 anos	Roberto Carlos. Gêneros: brega, tecnobrega, funk, dance, baile da saudade, reggae, gospel.
13	Francisco	1ª etapa Médio	22 anos	Anderson Freire (gospel). Música: Raridade e identidade; Aline Barros, (gospel), Thales Roberto (gospel). Música: “Deus da minha vida”. Gêneros: gospel, música do passado, melody, carimbó.
14	Jane	4ª etapa Fundamental	30 anos	Marisa Monte. Música: Esquadros; Caetano Veloso; Roberto Carlos. Gêneros: MPB, samba, melody e aparelhagens, carimbó, dance, rock.
15	Carolina	2ª etapa Médio	32 anos	Dona Onete (carimbó). Música: No meio do pituiú; Ferrugem (pagode). Música: Ao som do tambor; Bruna Carla, Roberto Carlos. Gêneros: pagode, carimbó, samba, flash back, rock, pop, clássico da MPB, funk e gospel.
16	Josiane	4ª etapa Fundamental	37 anos	Elaine de Jesus, Lauriete, Cassiane, Aline Barros, Fernanda Brum (gospel). Música: Espírito Santo, Cristina Mel, Anderson Freire, Oséias de Paula, Vitorino. Gêneros: gospel, louvor saudade, música para coral.
17	Jó	3ª etapa Fundamental	37 anos	Capital Inicial, Jota Quest, Engenheiros do Havai, Legião Urbana (rock nacional) - música: “vento no Litoral”, Titãs, A-Há, Kid Abelha, Raça negra, Só pra contrariar, banda

				Calipso, Banda Fruto sensual. Gêneros: rock nacional, rock internacional, brega, tecnobrega
18	Leila	4ª etapa Fundamental	38 anos	Fernandinho (gospel - rock); Eyshyla (gospel); Damares (gospel); Anderson Freire (gospel) - música: “Raridade”. Gêneros: gospel, hinos da harpa
19	Luigi	4ª etapa Fundamental	41 anos	Gêneros: reggae, forró, sertanejo universitário e música da igreja católica e
20	Gilda	4ª etapa Fundamental	42 anos	Lucinha Bastos, Nilson chaves, Pinduca, Kid-abelha, Banda Maskavo (reggae) -música: “Um anjo do céu”. Gêneros: nacionais, internacionais e MPB, músicas dos anos 80.
21	Maria	4ª etapa Fundamental	43 anos	Roberto Carlos- música: “Sou taxista” Daniel, Joelma do Calypso. Gêneros: sertanejo, forró, hinos da igreja católica.

Fonte: autora

Percebemos, de acordo com a fala dos estudantes, que a música que gostam e consomem são de gêneros visivelmente parecidos. Geralmente músicas que são “fabricadas” a partir de sons de sucesso já comprovado, de aceitação geral, do gosto declarado das pessoas e, por isso, a indústria musical atende a esse gosto e o coloca no mercado, pois sabem que tem público.

Henderson e Silva (2016) apresentam dados semelhantes de um mapeamento realizado com discentes da EJA do Ensino Médio de outra escola pública da rede estadual de Belém e revelam que os gêneros mais recorrentes foram: brega, melody, funk, samba, rock, reggae, MPB regional (Nilson Chaves), carimbó, MPB (Dalto/Guilherme Arantes e Zizi-Possi), gêneros que também aparecem no quadro dos estudantes da escola Waldemar Ribeiro. Embora a maioria das pessoas que gostam deste ou daquele tipo de música jamais chegue a se dar conta dos motivos de sua preferência, a verdade é que isso a que chamamos de gosto tem a sua explicação.

Os questionamentos acerca do gosto musical são inúmeros e de longa data, tal assunto nos remete diretamente a pensar sobre o consumo cultural, além de discussões sobre o que é bom ou ruim no campo das produções culturais. Certos gêneros de música parecem ser representativos de certas classes de pessoas; nesse caso parece que isso acontece com o gosto dos estudantes da EJA. A tendência é associar certas manifestações artísticas a grupos de pessoas e isso, sem dúvida, afeta a nossa apreciação.

Ainda sobre a tendência de associar manifestações artísticas a certas pessoas ou grupos de pessoas, Tinhorão (2001, p. 197-198) distingue as camadas de cultura no Brasil da seguinte maneira:

1ª a cultura regional, quase sempre ligada à realidade do mundo rural, também chamada de folclórica, não aprendida em livros;

2ª a cultura popular dos pequenos centros urbanos ou das periferias das grandes cidades, que se configura em subprodutos quer da cultura regional (música sertaneja, por exemplo), quer da cultura urbana de massa (por exemplo, o pop rock, os pagodes);

3ª a cultura popular urbana não livresca, particular dos grupos de trabalhadores não qualificados e da gente pobre da cidade em geral (frequentadores de escolas de samba, por exemplo);

4ª a cultura popular urbana já impregnada, através da educação escolar, de informações escritas ou oral visual, mas ainda sem condições de entender a cultura superior;

5ª a cultura popular urbana da classe média emergente, com acesso à Universidade e altamente influenciado pelos modelos estrangeiros, obcecados pelo novo, o moderno;

6ª a cultura oficial, de elite, representada pelos padrões adotados institucionalmente nos salões, academias, conselhos de cultura e outros.

Segundo o autor, quando uma pessoa diz que gosta de um tipo de música e não de outro, estaria indicando a faixa cultural a qual se relaciona, na quase totalidade dos casos, por força de sua posição na hierarquia social.

Há alguns anos poderíamos até dizer que o gosto musical apresentado pelos estudantes da EJA pertenceria as camadas 1ª, 2ª, 3ª e 4ª, porém, em pleno Século XXI, com questões de uma nova ordem geradas a partir da sociedade moderna, como a produção e o consumo da música, com o processo de hibridização, não podemos generalizar e enquadrar o gosto dos estudantes da EJA nas primeiras camadas apresentadas por Tinhorão, pois a hibridização interessa tanto aos setores hegemônicos quanto aos populares que querem apropriar-se dos benefícios da modernidade.

Não podemos falar de gosto musical sem considerarmos os aspectos relacionados aos jogos de poder travados a partir da escolha de determinados estilos, bandas ou repertórios musicais, nos quais, muitas vezes, a regra parece ser “me diga o que ouves que te direi quem és”. De acordo com Setton (2009, p. 17), “[...] 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”.

Setton analisou aspectos do consumo cultural entre jovens oriundos de escolas privadas e públicas do município de Santarém-Pará e de jovens de escolas privadas e públicas do município de São Paulo e, comparativamente, trata do gosto musical. A autora reflete

sobre o gosto musical desses jovens e diz que apesar do volume de capital cultural e escolar dos alunos da escola privada de São Paulo ser maior quando comparados com os alunos das escolas de Santarém, ainda assim observa pouca diferença entre o gosto musical deles:

Não obstante, embora a hipótese inicial fizesse acreditar que entre esses jovens encontraríamos um gosto exclusivo pelo domínio de uma cultura escolar, aparentemente eles pouco se distinguem de colegas com origem social e cultural menos privilegiada. Ou seja, grosso modo, os jovens da elite paulista (JEP) parecem desenvolver as mesmas práticas e atividades de cultura de seus colegas, partilhando com eles disposições híbridas de cultura. Seja nas escolhas do cotidiano ou nas opções de caráter mais extraordinário, vê-se que compõem um repertório cultural a partir de influências escolares e da cultura de massa. Todavia, um olhar um pouco mais detalhado permite observar que em alguns domínios existe certa hierarquia distinta entre eles, ainda que todos se assemelhem pela hibridação de seus gostos. (SETTON, 2012, p.47).

Os alunos têm a música muito presente no cotidiano, como companhia constante no exercício de outras atividades. Entre os gêneros musicais citados destacam-se o rock e a música eletrônica, ritmos consagrados de uma cultura pop, em que o grande apelo publicitário acaba por exercer a função de uma instância de legitimidade cultural. Distintivamente, a autora revela que o gênero MPB é o mais apreciado entre todos os jovens da elite paulista, enquanto que os alunos da escola pública do Pará são mais inclinados para um gosto musical nacional e popular, declarando apreciar ritmos como samba, pagode, brega e sertanejo.

Seren (2011) também realizou uma pesquisa comparativa investigando o gosto musical da juventude de classes distintas, jovens de diferentes classes sociais matriculados em escolas públicas e particulares. O autor conclui que os alunos da escola pública têm como estilos favoritos aqueles presentes nas mídias populares e jovens da escola privada têm também como estilos favoritos aqueles que estão presentes nas mídias populares significando que nenhum grupo mostrou gosto exclusivo, seja ou não pelo domínio de uma cultura escolar. O ponto de diferenciação destacado pelo autor mostra que os alunos da escola particular possuem possibilidades de acessar o universo da música disponível em canais como MTV e sites da internet. Mas o imediato e a efemeridade foram marcas registradas dos estilos musicais mais escutados entre todos os jovens pesquisados, independente da classe social onde se encontravam.

Lahire (2006) chama a atenção para as novas condições culturais vividas na atualidade com o surgimento de outras matrizes culturais que agem como instâncias legitimadoras. Segundo o autor, a própria produção de cultura no mundo contemporâneo oferece cada vez mais misturas de estilos e gêneros que, até então, não se comunicavam como, por exemplo, a apresentação conjunta de um cantor de rock, Fred Mercury, com uma cantora de ópera, Montserrat Caballé.

É como se a nova estrutura de oferta de bens simbólicos, caracterizada pela mistura de gêneros, dos mais nobres aos mais comuns, fosse ao mesmo tempo reflexo de novas estruturas de percepção que, por conseguinte, contribuiria, para forjar hábitos mentais e um gosto variado. Para Lahire (2006), a mistura seria verdadeiramente uma fórmula geradora de práticas e de representações, isto é, “uma disposição ou um hábito cultural que põe em questão a separação, as divisões, em outras palavras, que põe em questão as fronteiras entre as várias instâncias produtoras e legitimadoras de sentidos” (p. 31).

Não nos cabe negar ou fugir da música midiática, pois ela permeia a vida cotidiana de praticamente todos nós. Não podemos generalizar que tudo que a indústria cultural faz é uma arte inferior e ruim, pois acabaríamos por ser reducionistas. Afinal, como nos lembra Faraco (2001):

[...] Nunca é demais lembrar que Shakespeare escrevia suas peças para serem apresentadas como entretenimento num teatro popular; ou que Memórias de um Sargento de Milícias, hoje um clássico da literatura brasileira, foi escrito na forma de folhetim (isto é, capítulos semanalmente no jornal para consumo imediato), muito semelhante, nesse sentido, às novelas de televisão de hoje; ou que compositores como Bach ou Mozart (para citar só dois) escreveram muitas de suas peças sob encomenda direta de seus mecenas para ornamentar festas, eventos do cotidiano ou preencher horas de ócio. (p. 128).

Penna (2003) sugere que o educador deve considerar a música que permeia os ambientes midiáticos, pois em maior ou menor frequência faz parte, praticamente, do cotidiano de todos os cidadãos. A autora aponta que nem tudo o que é produzido pela indústria cultural significa que seja ruim e que qualquer polarização entre ela e uma Arte concebida como “superior” termina por ser reducionista ou mecânica, e até falsa. Propõe para a prática pedagógica nas escolas uma concepção que enfoque na diversidade de manifestações musicais de modo a superar a dicotomia entre música erudita e popular, afirmando que uma das grandes dificuldades para a concretização de uma educação musical desse tipo é a própria formação do professor, corretamente centrada em um ensino tradicional, moldado pelo conservatório e pelo padrão da música erudita e da música notada:

Como partir da realidade do aluno, incorporar na prática pedagógica a sua vivência, o seu universo musical, se não há disposição em conhecer as músicas de seu mundo? Como desenvolver o senso crítico, ampliar e aprofundar a sua experiência, se sua vivência é desconsiderada, desqualificada e desvalorizada? Como desenvolver a sua autonomia, para que possa realizar suas próprias escolhas diante dos produtos da indústria cultural, se é mantida uma distância infinita entre a música da escola e a música da vida? É possível atuar pedagogicamente para a expansão do universo musical e o desenvolvimento do senso crítico, embora certamente não seja fácil. Para tal, não há receitas prontas ou garantidas: a possibilidade de buscar e construir os caminhos necessários inicia-se com a disposição em olhar para o aluno e acolher as suas práticas culturais. (PENNA, 2003, p.78).

Outras pesquisas sobre música realizadas por diversos autores como Ramos (2002), Müller (2000) e Fialho (2003) revelam que podemos considerar a música como um fato social a ser estudado, pois a sua presença em nossa vida cotidiana é tão necessária e importante que estudá-la com o foco de fato social seria indispensável. Nesse sentido, seria considerá-la como uma comunicação sensorial, simbólica e afetiva que pode, muitas vezes, estar velado à nossa consciência.

Ramos (2002), ao estudar a música da televisão no cotidiano de crianças de 9 e 10 anos, também chegou à conclusão de que as crianças entrevistadas “vão construindo seu repertório a partir de suas vivências musicais nos ambientes da família, escola e da mídia” (p. 88).

Müller (2002), em pesquisa realizada com crianças e adolescentes em situação de rua em uma escola em Porto Alegre, menciona que eles se reconheciam na prática do rap como mais um dos integrantes do movimento do hip-hop, pois a música reivindicava os direitos sociais, falava da realidade deles, das dificuldades da vida na periferia e da importância da autovalorização da pele negra.

Fialho (2003) investigou o fazer musical de jovens da cultura do hip-hop e revela que o fazer musical vai além do significado de mero entretenimento. O hip-hop é tratado como a vida deles sem a qual não podem viver. No caso dos estudantes da EJA, investigados nessa pesquisa, percebi que a música age com a função de um conselheiro sábio que os liga ou desliga da tomada de decisões muitas vezes “errôneas”, como a entrada ou não no mundo do crime e das drogas. Alguns alunos da EJA ratificam essa relação com a música:

Com a música eu consigo ficar pensativo, minha cabeça clareia. Muitas músicas fizeram eu repensar minhas atitudes. Teve uma música que eu escutei, era de um MC, e falava sobre o roubo de uma família muito humilde que estava com muitas dívidas e o menino se voltou para o caminho do assalto a fim de trazer dinheiro para casa, mas no final da história ele morre, aí depois de ouvir fiquei pensando que podia acontecer a mesma coisa comigo, se me envolvesse nesse mundo do crime, então eu já deixei esse pensamento de lado. Nessas horas de tentação, se você ouve, a música acaba dando um alívio. Na hora de briga também ajuda, por exemplo, quando eu brigo com meu irmão eu escuto música e me acalmo. Na minha casa moram sete pessoas, são quatro irmãos, minha mãe e minha avó. Eu sou o segundo filho e me identifico muito com o meu irmão mais velho, mas com os dois menores é um problema, porque às vezes eles querem dinheiro e acabam não entendendo a situação. Eles não têm a mesma responsabilidade que eu e o mais velho. (Lucian, 17 anos, 4ª etapa Fundamental).

Gosto da música do grupo K-Pop porque a letra da música fala sobre romance, combate contra o suicídio e conscientiza a pessoa de deixar esse negócio de tomar remédio, de ferir a si mesma, de ficar se cortando e essas coisas. (Daiane, 18 anos, 4ª etapa do fundamental).

A música tem uma função muito importante na minha vida, quando estou com a cabeça bem longe de repente eu me lembro da música, aí eu penso em não fazer.

Por uma música a gente se guia quase por tudo! (Moisés, 16 anos, 4ª etapa do fundamental).

A fala dos estudantes revela a música como uma peça essencial e significativa na construção coletiva e individual na sociedade, além de guiar os estudantes em certas escolhas da vida. A música ainda assume funções que vão além de mero entretenimento.

Outros estudantes disseram:

Tem uma música do Anderson, chamado Raridade que diz: “Você é um espelho que reflete a imagem do Senhor, não chore se o mundo ainda não notou, já é o bastante Deus reconhecer o seu valor, você é precioso, mais raro que o ouro puro de Ofir, se você desistiu, Deus não vai desistir, Ele está aqui para te levantar se o mundo te fizer cair”. Essa música, muitas vezes em que estava triste, quando queria sair da igreja, ela tocava, parece que a música me seguia, ou ela tocava ou eu lembrava mesmo dela, às vezes passava um carro tocando, e então dizia: Eu sou um espelho, eu sou um espelho de Deus, eu vou fazer as coisas que ele me manda, vou cumprir os seus mandamentos e aí eu não desistia da igreja. (Moisés, 16 anos, 4ª etapa do fundamental).

A função dessas músicas, é que quando escuto me sinto muito feliz. Quando eu estou triste eu fico ouvindo música e me sinto bem, com o rock, me sinto feliz. Posso até estar triste como estiver, mas se escutar um rock me sinto muito feliz. (Luzia, 20 anos, 4ª etapa do fundamental).

Todo dia quando estou na casa do meu avô escuto música gospel, o Anderson Freire, Aline Barros o Thales Roberto e quando escuto sinto como se o Espírito Santo tivesse descendo em mim. (Frank, 22 anos, 1ª etapa do médio).

Eu gosto de escutar louvor, quando estou meio abatido com alguma coisa, porque assim sou muito calmo, mas me estresso muito rápido também, aí quando vejo que já estou querendo passar dos limites, que sei que vou estourar e explodir, então começo a escutar louvores e me acalmo. (Rael, 22 anos, 1ª etapa do médio).

Eu tiro muita brincadeira com meu namorado com aquela música “Deixa esse cara de lado, você apenas escolheu o cara errado” da Simone e Simaria em parceria com a Anita. Eu fico brincando com ele porque a gente fica terminando e voltando, aí fico perturbando ele com essa música, porque conta tudinho sobre a gente. (Yasmim, 16 anos, 4ª etapa do fundamental).

Algumas músicas eu gosto porque é legal mesmo de escutar, porém tem umas que parece que te fazem voltar no tempo da adolescência, lembram de coisas que passaram e de momentos vividos. (Gilda, 42 anos, 4ª etapa do fundamental).

Fico ouvindo música em casa quando a estou arrumando, também escuto de noite quando vou dormir. Acho que se eu não conhecesse música até conseguiria viver sem, mas como eu conheço, não consigo e nem conseguiria mais viver sem música. (Thaiana, 18 anos, 1ª etapa do médio).

Eu amo ficar em casa, e quando vou fazer alguma coisa coloco uma música para ouvir, aí tipo, dá uma paz, me sinto bem, não gosto de fazer as coisas no silêncio, eu fico impaciente. Gosto de todo tipo de música, mas gosto mais de pagode, também costumo escutar louvores quando quero uma música bem calma. (Carolina, 32 anos, 2ª etapa do médio).

A narrativa de alguns estudantes demonstra que a música exerce uma função que os liga ao ramo espiritual, a sensações de felicidade, agem como conselheira nas escolhas da vida social e também como entretenimento.

3.1 – O *habitus* híbrido

A questão do gosto também está intimamente atrelada à teoria do *habitus*, em Pierre Bourdieu, ao qual Setton (2002a, 2002b) apresenta uma abordagem contemporânea.

O conceito de *habitus* tem uma longa história nas ciências humanas. A palavra vem do latim e traduz a noção grega *hexis*, utilizada por Aristóteles para designar características do corpo e da alma adquiridas em um processo de aprendizagem.

O conceito de *habitus* surge da necessidade empírica de apreender as relações de afinidade entre o comportamento dos agentes e as estruturas e condicionamentos sociais. Bourdieu (1963) observou a situação de desamparo de indivíduos arrancados de um universo rural e submetidos a um ambiente urbano e capitalista. Nesse sentido, o autor propõe um problema sociológico para o *habitus*.

A obra de Bourdieu é objeto de grande controvérsia, a maior parte de seus críticos classifica-o como um teórico da reprodução da ordem, já Setton nos seus mais diversos textos, (2002a, 2002b), considera que a originalidade da reflexão de Bourdieu consiste precisamente em sua abordagem dialética do social. Determinações materiais e simbólicas numa complexa relação de interdependência agem sobre as estruturas sociais e psicológicas dos agentes e instituições em situações historicamente contextualizadas:

O jogo da manutenção e ou subversão das estruturas sociais de dominação é, por excelência, o objeto da sociologia de Bourdieu. E como ele mesmo ressaltava, se o social pode ser metaforizado pela noção de jogo, conta-se com a participação de dois parceiros, ambos com espaço de atuação. É a história da trajetória desses parceiros que vai determinar relacionalmente os enfrentamentos, as estratégias, as vantagens e desvantagens materiais e simbólicas de cada indivíduo ou grupo social. (SETTON, 2010, p. 21).

A sociologia de Bourdieu é mais que uma sociologia da reprodução. É uma sociologia das práticas de cultura. Por prática de cultura se entende todo tipo de comportamento cotidiano, toda prática de rotina que explicita um modo de ser e fazer dos agrupamentos humanos. São ações como as maneiras de se alimentar, de vestir, de arrumar a casa; de escolher a religião, a política ou a arte. Prática de cultura é a ação de escolher um livro para ler, é a tendência por uma expressão estética e tantas outras coisas. Então prática de cultura são todas as ações, ora conscientes ora inconscientes, que se expressam em um

movimento corporal quase instintivo, como o andar, o sentar, o falar, o gesticular com as mãos (Setton, 2010).

O gosto musical é uma prática de cultura construída a partir das experiências dos indivíduos nos momentos, nas atividades com a música e essa construção é feita por meio de situações que evidenciam o envolvimento com ela como, por exemplo, através do CD, do canto, do show, da prática coletiva. Todos esses fatores vão revelando a forma de nos relacionarmos com ela. As opções por uma prática de cultura musical ou outra não são neutras ou naturalizadas. Isto é, como produtos de uma história social, todas as escolhas ou pré-disposições são resultado de condições de socialização específicas que traduzem o pertencimento a uma dada estrutura social (idem).

Considerando que os tempos são outros, que somos forjados pela interação de ambientes distintos, o processo de construção dos *habitus* individuais passa a ser mediado pela coexistência dessas distintas instâncias produtoras de valores culturais e de referências identitárias:

Assim, considero possível pensar o *habitus* do indivíduo da atualidade formulado e construído a partir de referências diferenciadas entre si. Isto é, um *habitus* produto de um processo simultâneo e sucessivo de uma pluralidade de estímulos e referências não homogêneas, não necessariamente coerentes. Uma matriz de esquemas híbridos que tenderia a ser acionada conforme os contextos de produção e realização. Considero ser esta a realidade do mundo contemporâneo. Creio poder pensar o *habitus* do indivíduo moderno sendo forjado pela interação de distintos ambientes, em uma configuração longe de oferecer padrões de conduta fechados. Assim abre-se a possibilidade de pensar o surgimento de um outro sujeito social, abre-se espaço para se pensar a constituição da identidade social do indivíduo moderno a partir de um *habitus* híbrido, construído não apenas como expressão de um sentido prático incorporado e posto em prática de maneira “automática”, mas uma memória em ação e construção. (SETTON, 2002a, p. 66).

Optei por analisar os dados da pesquisa utilizando o conceito de *habitus* híbrido por constatar que os dados emergidos no campo de coleta apontaram para as instâncias tradicionais como a família, a escola, a religião e a mídia que se constituem como agentes específicos da socialização no mundo contemporâneo. Essas instâncias socializadoras coexistem numa relação de interdependência. Não são estruturas que existam acima e por cima dos indivíduos, não podem ser vistas como estruturas que pressionam umas às outras, mas instâncias constituídas por agentes que se pressionam mutuamente no jogo simbólico da socialização (SETTON, 2002b).

A seguir vamos conhecer alguns dos fatores sociais que estimularam a construção do gosto musical dos discentes, partindo da lente da teoria do *habitus* híbrido, por meio das diversas instâncias socializadoras, sejam elas tradicionais como a família, a escola, a religião, ou não tradicionais, como as mídias eletrônicas.

3.2 – A Família

Setton (2002a, 2002b) afirma ser preciso considerar as distinções das instituições família, escola e mídia. Para a autora:

Embora não seja apropriado conceber um modelo único de família, de escola e/ou de mídia, é possível considerar que cada uma dessas instituições pauta-se por propósitos e princípios distintos. Ou seja, por possuírem naturezas específicas, são responsáveis pela produção e difusão de patrimônios culturais diferenciados entre si. É necessário, pois, identificar a configuração, o arranjo particular entre elas, em uma perspectiva antropológica, para se apreender experiências específicas de socialização. (SETTON, 2002b, p. 109).

A família é considerada um fenômeno universal que se transforma conforme as conjunturas socioculturais, sendo um agente social ativo. Tão ativo que o modelo familiar, já há algumas décadas, vive transformações graduais, mas extremamente profundas. Durante os séculos XIX e XX foi comum ouvir sobre a falência da família, especificamente na década de 1990, com o surgimento da concepção de família contemporânea, dado pela inserção da mulher no mercado de trabalho, do aumento dos níveis de separação de casais e pela concepção de novos modelos de família.

Podemos considerar a família a partir de dois enfoques - o primeiro por uma abordagem psicológica, “a família como espaço de relações identitárias e de identificação afetiva e moral” (SETTON, 2002b, p. 111), onde ocorre a modelação da subjetividade, onde são construídos os valores familiares mais duradouros no processo de socialização. Seria o contato com as primeiras formas simbólicas de integração social. No segundo enfoque a família pode também ser considerada como responsável pela transmissão de um patrimônio econômico e cultural que também forja a identidade social do indivíduo. De origem privilegiada ou não, a família transmite para seus descendentes um nome, uma cultura, um estilo de vida moral, ético e religioso:

[...] cada família é responsável por uma maneira singular de vivenciar esse patrimônio [...]. Considerando a família como um importante elemento na determinação dos destinos pessoais e sociais, nas trajetórias educacionais e profissionais dos sujeitos é preciso atentar para a heterogeneidade de configurações familiares, a diversidade de recursos e posicionamentos sociais, bem como a diversidade de comportamentos e relações que podem estabelecer com as outras instâncias socializadoras. (SETTON, 2002b, p.111 e 112).

Partindo da visão de família e sobre a construção do gosto musical, apresento a fala dos discentes que deixaram nítida a influência da família:

Eu não fui criada com a minha mãe, minha tia me pegou quando eu tinha uns quatro meses, me levou para casa dela e ficou comigo [...]. Sobre o gosto musical acho que foi despertando no ambiente onde eu sempre vivi, com minha irmã, com minha mãe, elas são pessoas muito legais, sabe! [...] aí fui pegando a influência

delas, hoje a gente já não escuta música meio povão, é sempre uma música mais quieta e mais light. (Gilda, 42 anos, 4ª etapa Fundamental).

Eu escuto mais música internacional e no momento K-pop [...]. K-pop é uma música coreana, conheci através da minha mãe, porque ela gosta desse negócio também. Ela que me apresentou acho que foi uns dois anos atrás, mas eu não me liguei muito. Aí minha irmã mais nova começou a escutar e de tanto escutar a música em casa ficou na cabeça. Eu gostei, porque os meninos não só cantam, eles fazem as coreografias também é muito legal! Música internacional. Eu acho muito legal. Lá em casa agora toca mais o K-pop por causa de mim e de minha irmã! Também escutamos muita música paraense e o papai gosta muito especialmente de escutar reggae. (Daiane, 18 anos, 3ª etapa do fundamental).

Na minha família, todos os meus familiares gostavam muito de rock, então o meu tio gostava dessa banda do Linkin Park e eu escutava muito com ele e acabei gostando. A minha família se separou, aí meu tio que gostava de rock se mudou e mora longe. Hoje a minha mãe gosta de ouvir mais sertanejo, só que não gosto muito. (Lucian, 17 anos, 4ª etapa do fundamental).

Gosto de ouvir Marisa Monte, Caetano Veloso, Roberto Carlos, a minha mãe sempre ouvia Roberto Carlos num programa de rádio chamado 'Em detalhes', tocava bem cedinho na 99, aí eu cresci com isso, entendeu? Na minha família o gosto do meu esposo também se aproxima do meu tanto que a gente se deu super bem, ele gosta muito de música e eu também, meus filhos gostam também de música, o mais velho, por exemplo, ele gosta de Rock, então ele escuta essas músicas, não me incomoda dele ouvir, eu gosto também de rock, gosto de vários outros estilos também, tudo relacionado com música eu gosto. (Jane, 30 anos, 4ª etapa do fundamental).

Lá em casa a gente só escuta música gospel. [...] lá o som fica ligado 24 horas por dia, em todos os momentos, manhã, tarde, noite e até de madrugada, até quando está amanhecendo estamos escutando música. (Moacir, 16 anos 4ª etapa fundamental).

Eu gosto de escutar sertanejo, melody, dancing, eletrônica, funk, [...] o reggae também, lá em casa o gosto musical da família se aproxima do meu e aprendi a gostar dessas músicas ouvindo em casa, foi mais por parte da minha mãe, ela gosta de ouvir bastante o arrocha, sertanejo, melody, e todos esses que eu também gosto. (Alex, 18 anos, 1ª etapa do médio).

Em casa tocam muitos tipos de música, como música do passado, melody, às vezes carimbó. Meus parentes todinhos gostam. Todos nós gostamos, até eu quando estou no meio, gosto do melody, funk, e tudo isso, porém gosto mais de escutar música gospel, aprendi a gostar dentro da igreja, nem tanto em casa, pois meu pai com a minha mãe se separam e eles não escutavam, antigamente morava com meu padrasto, mas também não escutavam gospel lá, só escutavam as outras músicas que também eu gosto. (Francisco, 22 anos, 1ª etapa do médio).

Toda manhã eu gosto de escutar Roberto Carlos, de noite eu gosto de escutar o Barriery Ramon onde passa o "Amor sem fim", gosto de tecnobrega, escuto muito funk, dance [...]. Na rádio escuto Roberto Carlos, escuto brega, escuto louvor, no geral eu gosto de qualquer música. Convivi no meio de muita música, meu avô tinha uma caixa de som, uma aparelhagem como se diz hoje em dia, [...] aí eu sempre escutava música. Meu padrasto escuta bastante também ele gosta do Roberto Carlos e de baile da saudade, assim como meu irmão, minha esposa e minha mãe. (Rael, 22 anos, 1ª etapa do médio).

Lá em casa moram três pessoas, eu, a minha tia e a filha dela. Eu gosto de música internacional, sertanejo universitário, melody um pouco, pagode. Gosto dos cantores Matheus e Cauã que é sertanejo, Marília Mendonça, Thiaguinho, Justin

Bieber, Selena Gomez, Rihanna, Beyonce, tem vários. Lá em casa eles gostam de sertanejo e pagode também. Antes de morar com elas, morava com meu pai e o meu irmãozinho, meu pai gostava de ouvir [...], não sei o nome exatamente, mas é tipo música do passado, tem umas que eu acostumei ouvir com ele, aí como já sei eu gosto. (Thaiana, 18 anos, 1ª etapa do médio).

Gosto de vários tipos de músicas, música internacional, nacional, gospel, funk e melody, gosto de escutar tudo. Música internacional eu escutava muito com meu primo, eu ia para casa dele e ficava muito, escutava muita música e comecei a gostar dos cantores internacionais. (Cristina, 19 anos, 4ª etapa do fundamental).

Na minha casa, eu acho assim que o gosto musical é o mesmo, nós somos 6, eu, meu esposo e 4 filhos e todos gostam das mesmas músicas. Eu nasci num berço evangélico, o meu pai é maestro na Igreja Assembleia de Deus, cresci escutando essas músicas, meus filhos também nasceram num berço evangélico, em casa a gente acorda, desce e liga o rádio e sempre fica escutando os louvores. (Josiane, 37 anos, 4ª etapa do fundamental).

Mora eu, minha mãe, minha irmã, meu irmão, a esposa dele e 3 filhinhos dele. Eu gosto de ouvir melody paraense, tecnomelody, arrocha, curto sertanejo, um pouco de reggae que passei a gostar por causa da minha irmã. Gosto de música eletrônica e funk. A minha mãe gosta mais de arrocha, ela está sofrendo por que o meu pai foi embora, já minha irmã gosta de funk, reggae, um pouco de tecnomelody, e também do sertanejo igual a minha mãe, meu irmão ele gosta mais no momento de música gospel, deve ser porque ele está passando por uma crise e sempre quando alguém passa por uma necessidade busca as coisas de Deus. (Renato, 20 anos, 2ª etapa do fundamental).

Eu gosto de todos os tipos de música, [...] em casa, eu prefiro pagode, mas se tiver em outro lugar, eu curto qualquer música. Meu pai geralmente escuta muito flash back, samba, pagode põe também muita música do passado como Roberto Carlos, que eu também gosto muito do Roberto Carlos, então querendo ou não ele me influencia um pouco, sim. (Carolina, 32 anos, 2ª etapa do médio).

Sendo o primeiro meio de socialização do indivíduo, a família atua como mediadora das influências culturais transmitindo crenças, valores e costumes presentes na cultura local. Bourdieu (2007) pressupõe que a ideologia do “gosto natural”, da aquisição da cultura, se forma a partir do seio familiar, que é um aprendizado precoce, efetuado desde a primeira infância. Apesar dessa afirmativa, vale destacar que alguns estudantes negaram a ligação de seus gostos musicais com os da família, declarando não apreciarem a mesma música dos pais. Também é interessante perceber que esses mesmos estudantes percebem que seus filhos e esposas também apresentam um gosto musical diferente dos deles:

Comecei a gostar do rock por mim mesmo, quer dizer a gente escutava muito, eu e os meus amigos nós tínhamos o mesmo gosto. Entendeu? Gostávamos do rock nacional, escutávamos a banda Scorpions. Eu tinha um colega perto de casa, eu lembro benzinho que ele tinha tipo um quarto lá atrás, aí tinha um som e a gente ia para lá. Ele tinha todo tipo de rock, desde essa época de 12 anos eu já escutava. Em Salinas tinha um bar também que tocava. Depois eu fui crescendo no bar e escutava muita música. Esse gosto pelo rock vem mais da convivência com amigos do que da própria família, a minha mãe não gostava muito de escutar, nem ela nem meu pai, mas os amigos sim. Hoje na família que construí o gosto musical é bem diferenciado, minha esposa escuta música gospel, meu filho mais velho de 14 anos

gosta de rap e funk, o outro filho de 10 anos gosta daquelas músicas de adolescente, e eu continuo gostando do rock. (Jó, 37 anos, 3ª etapa do fundamental).

Eu gosto de rock só que lá em casa não tinham o hábito de escuta rock e não tem, até hoje. Lá em casa costuma tocar, arrocha, reggae, carimbó, essas coisas, é tudo bem misturado. Hoje moro com uma senhora que é a minha tia, por que eu considero ela como minha tia, foi ela que me trouxe de Viseu, ela é conhecida da minha família e agora que eu completei meus vinte anos e sou de maior, então eu vim trabalhar para ela. Ela gosta de ouvir as músicas do Marco Antônio, John Lennon e de músicas românticas, a neta dela já gosta de arrocha. (Luzia, 20 anos, 4ª etapa do fundamental).

Escuto música mais em casa, quando não é dos vizinhos são as minhas irmãs que escutam a música de uns coreanos chamados K- Pop. Eu mesma escuto mais sertanejo, principalmente quando eu estou arrumando a casa, [...]. Meu pai gosta de escutar reggae, a minha mãe gosta de música sertaneja também e músicas internacionais como o K-Pop, ela escuta todo tipo de música e só não gosta de funk e música que chama palavrão. Meu namorado gosta de rap e apesar de não gostar muito de funk, ele acaba aprendendo por causa do irmão dele que só vive escutando. Acho que a música que rola em casa não influenciou muito no meu gosto musical, em casa o gosto ficou bem variado. A mamãe só coloca música que todo mundo escuta, daí a gente diz: eras mãe tira essa música que já está chata e ela vai e muda. O pai coloca as dele quando está feliz e é assim, não reclamamos, a gente deixa tocar lá. (Yasmim, 16 anos, 4ª etapa do fundamental).

Gosto muito de música gospel. Na verdade, como hoje eu sou evangélica tenho interesse mais por música gospel, só que na minha família não cresci ouvindo esse repertório não, de toda a minha família é só eu e a outra minha irmã que são evangélicas. Faz 7 anos que eu frequento a igreja. Antes eu gostava de todos os ritmos, gostava de tudo e agora não. Atualmente meu marido não é evangélico ele é desviado, então ele escuta outros tipos de música, ele gostava de escutar pagode, mas com o passar do tempo devido ele entender que realmente o que vale a pena é adorar o Senhor, Glória a Deus, que hoje ele passou a escutar louvores. (Leila, 4ª etapa do fundamental).

Outros discentes da EJA não deixaram nítido se houve ou não alguma influência da família, alguns justificaram o posicionamento dizendo que os pais não se importavam com música, ou que não tinham interesse por elas por conta da ocupação ou do trabalho:

Não me lembro o que minha mãe escutava, porque eu não morava aqui, morava no interior em Abaetetuba, quando eu vim para cá eu estava com cinco aninhos, e com seis anos meu pai faleceu. Lá em casa somos um total de onze pessoas e o gosto musical é bem diferente, tem uns que gostam de eletrônica, tem uns que gostam de reggae, tem outros que gostam de vários outros tipos de música. Tem uns que gostam do que eu gosto e outros não. Minha mãe só gosta de costurar, e é uma mulher que fica só na dela, às vezes ela sai para puxar as barrigas das grávidas da vizinhança, ela não tem costume de ouvir música não. (Dália, 19 anos, 1ª etapa do médio).

Lá em casa eu nem sei o que eles escutam, comecei a gostar dos Racionais escutando mesmo, comecei com uma música e depois fui pegando outras, então comecei a conhecer o grupo e desde aí não parei de escutar. (Diogo, 16 anos, 3ª etapa do fundamental).

Não tenho tanto o hábito de escutar música, mas escuto sim, hoje em dia a gente vê tocar mais sertanejo, é o que está em alta, é o que mexe contigo. Geralmente as histórias que eles cantam são verdadeiras, então eu os escuto. Gosto de ouvir o cantor Daniel, Roberto Carlos, a Joelma. (Maria, 43 anos, 4ª etapa do fundamental).

Dos 21 estudantes entrevistados, três não deixaram a influência familiar explícita, quatro negaram a mediação familiar, atribuindo a outros esse mérito e 14 relatos revelaram uma herança, um *ethos* familiar mediado especificamente pela presença da família e dos familiares na construção do gosto musical.

3.3 – A Escola

Além da família, a escola também destaca-se como dispositivo de suma importância na construção do gosto musical.

Setton (2002b) menciona que “a escola sempre foi vista como responsável pela transmissão de um saber consagrado, útil para a manutenção de uma ordem baseada na divisão do trabalho social” (p. 112). Essa visão ainda permanece, mas também a escola foi e é vista como a responsável pela expansão do acesso ao conhecimento, principalmente de um saber restrito a poucos, aquele ligado à esfera social do âmbito não cotidiano²⁰.

Se anteriormente a escola era regulada de maneira muito firme, com públicos e projetos educativos homogêneos, apresentando-se como eixo organizador de experiências, com funções bem delimitadas como a de educar (transmitir valores), selecionar (qualificando distintamente o público) e socializar (adaptá-los a uma realidade social), hoje a heterogeneidade dos estudantes e suas diferentes expectativas mescla-se, tornando a escola mais ambígua. O sistema escolar contemporâneo caracteriza-se por uma contraditória hierarquia interna que reflete, em seu interior, uma complexidade de interesses intra e extraescolar:

Não deixando de ser uma instituição do saber e da produção do conhecimento, a escola perde seu papel organizador, pois não detém mais o monopólio das referências identitárias. Sujeita a uma variedade de público e pouco preparada para enfrentar os desafios que cada um deles lhe propõe, a escola se enfraquece enquanto agência da socialização, responde e serve de forma fragmentada às expectativas diferenciadas de seu público. (SETTON, 2002b, p. 112).

A massificação escolar modificou a forma de distribuição das qualificações. Embora, oficialmente, todos tenham acesso a ela, as trajetórias estudantis, os usos do saber escolar variam de acordo com as experiências de vida – familiar, escolar, religiosa e midiática, dos indivíduos.

Podemos enquadrar a escola no conceito de esferas sociais da vida não cotidiana criado pela filósofa Agnes Heller (2004), onde podemos caracterizá-la pelas atividades e práticas humanas de caráter universal. São, por exemplo, as ciências, as artes, a filosofia, a

²⁰ Agnes Heller, 2004.

ética, a moral, a política. É uma esfera de natureza conscientizadora. É todo pensamento ou ação que ultrapassa a espontaneidade da vida cotidiana. Essas esferas não estão acessíveis a todos os indivíduos na realidade e na prática.

Relacionando com a música, a esfera não cotidiana seria a música tratada como forma de conhecimento, como possibilidade de levar o homem a transformar-se, a transcender suas motivações imediatas. Nesse sentido, atribui-se à instituição escola, o papel que deveria dar acesso ao saber não cotidiano acumulado historicamente pela humanidade, deveria ser o espaço mediador entre a esfera cotidiana e a não cotidiana (BENEDETTI; KERR, 2008).

O conceito de esferas sociais da vida cotidiana, também na perspectiva de Heller (2004), revela que a esfera social da vida cotidiana é o processo de aprendizado espontâneo que ocorre pela inserção do ser humano, a partir de seu nascimento, na sua sociedade. É um aprendizado partilhado por todos. A autora afirma ainda que não existe sociedade nem ser humano particular sem vida cotidiana, pois esse é o espaço social básico e primeiro no qual o homem se constitui enquanto ser social, sendo fundamental na definição das orientações de gostos, hábitos e atitudes da pessoa. Ocorre mediada nas relações com as figuras mais próximas da criança, como pais e familiares. É marcada pelo conhecimento espontâneo das coisas, carregado de superficialidade, é um conhecimento não teórico (HELLER, 2004). Relacionando com a música, a esfera cotidiana seria a música tratada como uma prática funcional, social, cuja natureza e objetivos seriam emocionar, dar prazer, acalmar, acompanhar, estimular a religiosidade, dar vazão aos afetos, entre outras (BENEDETTI; KERR, 2008).

Na contemporaneidade, as discussões sobre a valorização da esfera cotidiana nos espaços escolares direcionados à Educação Musical têm conquistado um espaço significativo e importante nas pesquisas acadêmicas, como nos trabalhos de Arroyo (2009); Bozzetto (2008); Benedetti e Kerr (2008 e 2010); Constantino (2012); Dantas (2001); Mota (2003); Green (1997); Penna (1999, 2003, 2010); Prazeres (2011); Quadros Júnior e Lorenzo (2013); Quiles (2009); Queiroz (2005); Ribas (2006); Souza (2004, 2008 e 2013); Louro e Souza (2013); Seren (2011); Silva (2008); Silva (2012); Setton (2012); Santos (2012).

As práticas dos professores em conhecer e mapear os cenários musicais exteriores dos discentes têm ampliado as reflexões sobre as dimensões do ensino-aprendizagem oferecido aos mesmos, assim como têm estabelecido diálogos mútuos entre educador e educando.

Segundo Ramos (2002), falar sobre a prática musical cotidiana:

Se baseia em suas próprias vivências musicais. Assim sendo, falar sobre música significa dizer ao colega as músicas que sabe cantar inteiras; as de que não

aprenderam; as que não gostam; as que têm letras comprometedoras; as que têm letras que não entendem e, por último, letras que falam de temas próximos de sua realidade social. Assim, escutar música significa aprender música com os cantores e grupos preferidos, aprender as músicas de que gostam e que, de alguma forma, falam de sua realidade. (RAMOS, 2002, p. 89).

Na pesquisa realizada percebemos lacunas no acesso aos conteúdos musicais. Segundo o relato dos discentes, nenhum deles havia visto algum conteúdo relacionado à música na escola:

Me dou bem com matemática, física e estudos amazônicos. Eu não curto muito os assuntos de arte, sobre quadro, pintura, não sei ver e nem definir, gosto mais de música, na minha antiga escola, o Alves Maia, tinha uma banda, o pessoal tocava pandeiro, bateria, tinha aula de instrumento e eu tocava violão. Esse ano aqui nessa escola não vi nada sobre música, nenhum conteúdo. Gostaria que tivesse aula de música, aula de instrumento, eu escolheria tocar bateria, violão e guitarra. Se tivesse eu participaria de apresentação musical, não para falar só para tocar mesmo. (Lucian, 17 anos, 4ª etapa do fundamental).

As disciplinas que mais gosto na escola no momento é inglês e matemática, arte acho legal, gosto de arte, mas só que não sou ligada nesse negócio de cores, gosto mais de música, pois faço parte de uma banda musical na minha organização, então procuro saber mais sobre música do que sobre cores. Eu toco lira na banda, mas sei tocar flauta, xilofone, aprendi tudo no templo budista, quando davam aulas de música. Gostaria que trabalhassem música conosco, que ensinassem os alunos da EJA a tocarem vários instrumentos. Cada um poderia fazer seu próprio instrumento, porque não existe só instrumento pronto que precise comprar, daria para fazer, aqui na escola não nos apresentamos artisticamente, agora na minha religião, nossa banda é convidada para se apresentar em outros lugares, como, por exemplo, na semana do Japão, que é lá na NIPO e na Polícia Civil. (Daiane, 18 anos, 4ª etapa do fundamental).

Gosto mais de geografia, história e arte, mas não vimos nenhum conteúdo musical em arte. Não sei o que gostaria de aprender sobre música, não sei dizer, de música eu gosto mais ou menos, não escuto todo dia, só às vezes. (Diogo, 16 anos, 3ª etapa do fundamental).

A disciplina que mais gosto é português, história, geografia e ciências onde a professora é bacana, só não gosto muito de matemática. Aula de arte eu tive poucas, mas as que tive foram boas, fazia um tempão que não estudava sobre o assunto, então é bacana ver tudinho sobre cultura. Lembro que ela estava falando sobre o que é arte, sobre o descobrimento da cultura de onde vem. Sobre música ainda não deu nada, vimos mais sobre dança, mas foi pouco. Assim, para o estudo mesmo eu não tenho muito interesse na música, eu gosto de ter contato, ia ser bacana, mas a aula que ela deu agora que não foi de música também, foi bacana, eu acho importante saber sobre música, se ela botasse seria legal, mas não tenho assim um interesse de querer saber. (Jó, 37 anos, 4ª etapa do fundamental).

Olha, sinceramente estou gostando da disciplina de arte, acho bem diferente do que era na minha época, estou achando bem mais interessante, nas aulas estamos conhecendo os pintores do modernismo e as academias de arte. Ainda não tivemos aula sobre música, se tivesse gostaria de aprender a tocar violão. (Leila, 38 anos, 4ª etapa do fundamental).

As disciplinas que mais gosto é português, ciências e um pouquinho de história, gosto dessas por causa dos professores e os conteúdos são bem legais. Na disciplina de arte acho que não trabalhamos música, não me lembro de nada sobre música, mas a gente já falou sobre dança, sobre pessoas que criam grupos para animar

hospital, e coisas do tipo. Vimos assunto sobre arte moderna também. Sobre música gostaria de ver a parte que fala dos instrumentos, gostaria de tocar um instrumento, fiz aula de música no conservatório Carlos Gomes, só que numa última prova que fiz não passei, comecei a tocar primeiro na flauta doce, ainda sei tocar um pouquinho, aí quando era para começar a ter aula no instrumento o professor falou que eu não havia passado, queria aprender a tocar tuba no Carlos Gomes. Aqui na escola gostaria que fizessem tipo uma sala reservada, uma salinha de música para aprendermos mais sobre música. (Moacir, 16 anos, 4ª etapa do fundamental).

Primeiro eu acho muito interessante as aulas de arte aqui, porque lá na minha antiga escola era só pintura, aí mandavam a gente fazer um trabalho no computador para apresentar slides. Aqui a gente já vai mais no livro e mandam pesquisar as coisas, elaborar questão e resposta. Aqui tem uma diferença, na outra escola eles usam os desenhos de hoje em dia e aqui eles estão usando mais os desenhos de antigamente, da história, que estão no livro de história, aqui eles passam para interpretar a figura, a imagem de antiguidade. Aqui ainda não vimos nenhum conteúdo musical, mas eu já toquei vários instrumentos, toco numa banda budista, sei tocar trombone, meia lua, pífano, flauta doce, flauta transversal e prato. (Yasmim, 16 anos, 4ª etapa do fundamental).

Gosto de todas as disciplinas, só a matemática que não. Na disciplina de artes não vimos nada de música, a gente viu sobre a pintura de artistas que vieram para o Brasil. Se tivesse aula das quatro linguagens não sei por qual me interessaria, não posso especificar que seria a música, acho que no que me envolvessem eu tiraria alguma coisa boa. Se formassem um coral, de repente eu entraria. (Gilda, 42 anos, 4ª etapa do fundamental).

Eu gosto de ciências e história. Agora na disciplina de artes sobre os assuntos relacionados à música, lembro que vimos alguma coisa só não consigo lembrar o que, mas ela falou a respeito de música, a arte e várias outras coisas. (Jane, 30 anos, 4ª etapa do fundamental).

Olha, só não sou muito boa em matemática, mas o resto, gosto de todas. Na disciplina de artes ainda não vimos nada de música, não consigo lembrar o que vimos porque tenho um pouquinho de memória esquecida, assim, não consigo lembrar, mas teve um assunto que achei muito interessante, que foi sobre a primeira missa, como os artistas chegaram no Brasil, vimos aqueles formatos lindos e interessantes de arte. (Luzia, 20 anos 4ª etapa do fundamental).

Eu gosto de história, geografia e ciências, me atrapalho um pouco no inglês, português e a matemática. Sobre a disciplina de arte lembro que ela passou nessa primeira avaliação sobre música, dança e teatro essas coisas. (Luigi, 41 anos, 4ª etapa do fundamental).

Gosto muito de história, porque fala dos tempos antigos e coisas assim, antes não tinha o hábito de ler, hoje já consigo ler livros e já tenho uma base. Nas aulas de arte, lembro que vimos sobre as danças, sobre quadra junina e já vimos alguma coisa sobre música, só não sei exatamente o que. (Maria, 43 anos, 4ª etapa do fundamental).

Gosto de todas as matérias, só matemática que não muito por ser a minha maior dificuldade. Sobre música ainda não vimos nada, acho que porque ainda estamos no início da 1ª avaliação, acredito que mais para frente a gente veja, agora na prova caiu sobre arte moderna, sobre a Tarsila do Amaral, pintura e obras. (Josiane, 37 anos, 4ª etapa do fundamental).

Gosto mais da disciplina de biologia. Nas aulas de arte não vimos muita coisa relacionada com música, só não lembro muito o que vimos. De arte aqui na escola já dancei quadrilha e foi só mesmo. (Alex, 18 anos 1ª etapa do médio).

Eu gosto da maioria das disciplinas, só não gosto de matemática e física, mas educação física, artes, gosto. Sobre música nós vimos música na quarta etapa do fundamental, agora nesse ano não lembro de praticamente nada porque a minha mente é fraca, não lembro qual foi o assunto. (Frank, 22 anos, 1ª etapa do médio).

Gosto mais de Matemática. Especificamente sobre a disciplina de artes, algumas vezes vimos algum conteúdo relacionado à música, não consigo lembrar exatamente os assuntos, se eu não me engano foi na quinta série. Agora nas turmas de EJA não escutei muito sobre, sei que ela fala mais sobre pintura e dessas coisas assim. (Rael, 22 anos, 1ª etapa do médio).

Gosto das disciplinas de português, ciências, história e artes, arte gosto e muito! Nessa disciplina vimos sobre teatro, de música mesmo não vimos nada ainda. Ela já falou que existem várias linguagens artísticas, mas sem aprofundar em nenhuma, eu até esqueci agora o assunto que vimos, mas acredito que foi sobre a idade moderna, a história da arte, sobre cultura, essas coisas mais. Aqui na escola já dancei, já me apresentei muitas vezes em quadrilha, dançando sozinha e eu adoro. (Dália, 19 anos, 1ª etapa do médio).

Gosto de matemática, biologia, física, química, geografia, filosofia, sociologia e artes também, a única que não gosto muito é história. Em arte não estou lembrada do que vimos, acho que foram sobre os tipos de arte, vimos várias coisas. (Thaiana, 18 anos, 1ª etapa do médio).

As disciplinas que eu mais gosto é português, ciências, tenho dificuldade em matemática, artes e história. Em artes, não consigo elaborar questões então é bem complicado para mim. Não vimos até agora nenhum conteúdo musical nas aulas de artes, não lembro de ter visto, o que vimos foi sobre arte contemporânea, quadros, essas coisas assim. Aqui na escola a gente só dançou quadrilha maluca, mas foi ano passado. (Cristina, 19 anos, 4ª etapa do fundamental).

Gosto mais de geografia, porque é bem mais fácil de entender e sempre gostei de estudos sobre IBGE, essas coisas. As aulas de arte são todas as segundas, só temos uma aula e é no primeiro horário, começa sete horas, geralmente saio da Ipiranga seis e pouco, então, eu chego bem no final da aula, acho que consegui assistir duas vezes uma aula inteira, mas aí eu pego atividade com os colegas. Os conteúdos de artes que vimos foi sobre história e pinturas, relacionado à música não vimos nada até o momento, só vimos sobre pintura. (Renato, 2ª etapa do médio).

Gosto das disciplinas de história, geografia, biologia, acho bem interessante, a matemática não é uma matéria que eu ame, arte também gosto, temos visto assuntos sobre o barroco. Sobre música não vimos nada ainda, lembro de música só na aula de inglês porque ele dava temas e colocava no datashow e ia traduzindo a música, agora em arte não vimos nada. A nossa turma tem que apresentar um trabalho de educação física, que é sobre as festas juninas no Brasil e danças típicas do Pará. (Carolina, 32 anos, 2ª etapa do médio).

Sabendo que a escola é responsável pela expansão do acesso ao conhecimento, com a função de ampliar o universo musical do aluno, percebemos pelos relatos que o acesso ao conteúdo musical não é uma realidade na escola pesquisada. Ao serem instigados a falar do que gostavam nas “suas músicas”, observamos que a letra foi preponderante, contudo, sabemos existir diferença entre letra (poesia) e música (melodia). É importante mencionar que a letra da música não é necessariamente música: a letra da música, em si mesma, é uma poesia. O encontro entre poesia e melodia é o que remete à noção de música, mais

especificamente de canção, em qualquer gênero. Nessa concepção, poesia e música são fenômenos distintos. Ao se encontrarem, configuram-se, então, como um produto poético-musical. Penna (2010) esclarece sobre o assunto, baseada nas ideias de Maciel (1999):

‘em canções onde exista perfeita unidade entre letra e música’, pode-se falar da ‘existência daquilo que poderíamos chamar de ‘Poético-musical’. Nessa concepção, poesia e música são fenômenos distintos, que se encontram e se entrecruzam na canção, configurando, então, a poética musical. (MACIEL apud PENNA, 2010, p. 83).

A seguir os discentes relatam o que chama a atenção deles na música que gostam. De antemão os dados revelam que gostar ou não de uma música está diretamente ligado à letra da música:

A música do Mc Kevinho é a que mais escuto agora, as do Biolo também escuto todas, gosto de todas elas literalmente. Essas letras falam de saudade, e assim, quando ele lançou a música a minha ex-namorada morreu, então me lembra muito dela e ela escutava só o CD dele, também gosto da harmonia da música, eu percebo isso na música. Tipo na música romântica eu gosto mais do ritmo lento, dos instrumentos que tocam calmo e me deixam tranquilo. (Lucian, 18 anos, 4ª etapa do fundamental).

As músicas do grupo Coreano K-pop falam sobre muitas coisas, procuro ver sempre a tradução porque eu não gosto de escutar música sem saber o significado dela. Eles cantam em inglês e o coreano ao mesmo tempo. Às vezes escuto com minhas amigas e elas acham engraçado, porque elas entendem algumas coisas, geralmente a parte em inglês, mas a parte do coreano elas ficam olhando para minha cara sem entender nada. Além da letra gosto da coreografia deles, pois conseguem misturar a dança com a música de forma sincronizada dentro da batida da música. (Daiane, 18 anos, 4ª etapa do fundamental).

Gosto mesmo é de ouvir os Racionais, tem aquela música “Jesus chorou” que a letra fala sobre a realidade do que está acontecendo, sobre o que aconteceu, essa música fala sobre várias coisas, quem ouve muito, entende. Muita gente fala que eles só cantam apologia ao crime, só que pelo que escutei não é isso não, gosto muito dessas músicas e as ouço estando triste ou feliz. (Diogo, 16 anos, 3ª etapa do fundamental).

Eu gosto de Legião Urbana, da música o “Vento no Litoral” que fala sobre uma história de amor, onde ele está encontrando uma pessoa na praia, a letra diz assim: “De tarde quero descansar, chegar até a praia e ver, se o vento ainda está forte. Vai ser bom subir nas pedras. Sei que faço isso para esquecer. Eu deixo a onda me acertar. E o vento vai levando tudo embora”. (Jó, 37 anos, 3ª etapa Fundamental).

Como eu te falei, gosto de músicas que adoram ao Senhor, as letras são muito fortes, porque são adorações e louvores ao senhor, são músicas que tocam bem na alma. Tem uma que diz assim: “Você é um espelho que reflete a imagem do Senhor. Não chore se o mundo ainda não notou, já é o bastante Deus reconhecer o seu valor”, é do cantor Anderson Freire, também tem várias músicas da harpa que são bonitas, mas agora me deu um branco. (Leila, 38 anos, 4ª etapa do fundamental).

O que me atrai nessa música é a letra, por exemplo, tem aquela música assim: “O tempo que passei no ventre foi a melhor coisa que me aconteceu. Já na formação dos nove meses me relacionava com a voz de Deus. Ouvia, mas eu não falava. Sentia, mas não enxergava. Até que um dia tive que abrir os olhos da inocência para encarar a dor. A dor de tomar vários tombos até conseguir sozinho caminhar.

A dor de não ter um brinquedo quando os meus pais não podiam comprar e foi assim que conheci a felicidade no papel, fizeram para mim um barquinho, um aviãozinho, já fui marinheiro, já voei o céu”. Essa música me lembra da minha infância, lembro quando eu era criança que a gente brincava de fazer carrinhos com umas latas e a letra me remete a minha história de vida. Também gosto da melodia da música, dos instrumentos, do ritmo, tudo mexe com meus sentimentos. (Moacir, 16 anos, 4ª etapa do fundamental).

Eu gosto de ouvir os cantores Jorge e Matheus, Luan Santana, Exalta Samba porque acho bem legal as letras, eles completamente dizem o que a pessoa está sentindo, parece que quando tu estás com aquela tristeza, aí aparece uma música e tu diz: Eras, caramba, como é que ele sabe o que estou sentindo agora. (Yasmim, 16 anos, 4ª etapa do fundamental).

Eu gosto muito da banda Mascavo, da letra daquela música: “O anjo do Céu, que trouxe pra mim, é a mais bonita”, eu digo que ela é dos meus filhos, gosto muito dessa música, adoro ela, tinha costume de cantar para os seus filhos, até hoje eles dizem, “olha mãe a sua música”, eles já sabem. (Gilda, 42 anos, 4ª etapa do fundamental).

Gosto da letra, da melodia, mas acho que é mais da letra, tem aquela da Marisa que eu gosto muito que diz: “pela janela do carro, pela janela do quarto, pela tela, pela janela, quem é ela, quem é ela? Eu vejo tudo enquadrado”. (Jane, 30 anos, 4ª etapa do fundamental).

O que me chama mais atenção nelas é o instrumento, o ritmo e a formação da banda. Quando você for fazer a pesquisa na internet digite Linkin Park, Evanescence, que vão aparecer todas as músicas deles. Tem uma música da banda Evanescence que é bem legal, se chama My Immortal, tem outras letras, mas não consigo lembrar agora. (Luzia, 20 anos, 4ª etapa do fundamental).

Às vezes levo para o trabalho livro e caderno para estudar, às vezes pego o fone de ouvido e fico ouvindo música, tem umas músicas que a letra é bonita, gosto mais das letras da música. (Luigi, 41 anos, 4ª etapa do fundamental).

Gosto da letra da música, tem uma do Roberto Carlos que é a música que diz: “sou taxista, estou na rua, estou na pista”. (Maria, 43 anos, 4ª etapa do fundamental).

As músicas que gosto são românticas, gosto porque acho que eles falam e ensinam sobre amor, gosto das letras da música, tem aquela do MC Pedrinho que diz: “Queria está navegando e te contando e te falando o quanto que eu te amo, a gente se abraçando, a gente se beijando, o nosso amor pelo ar vai se espalhando” também gosto do ritmo do reggae. (Alex, 18 anos, 1ª etapa do médio).

Gosto das letras das músicas, tem aquela do cantor Thalles que diz: “Deus da minha vida, fica comigo, sou a tua casa mora em mim, deixa eu te dizer o que eu preciso pai, eu preciso do senhor”. Tem uma outra do cantor Anderson Freire, chamada Raridade que diz: “Você é o espelho que reflete a imagem do Senhor, não chore se o mundo ainda não notou, já é o bastante Deus reconhecer o seu valor. Você é precioso, mais raro que o ouro puro de Ofir”. (Frank, 22 anos, 1ª etapa do médio).

Gosto das letras de música, gosto de entender as músicas e tem algumas músicas que as letras são interessantes. (Rael, 22 anos, 1ª etapa do médio).

Gosto da letra, do ritmo e da melodia também, gosto do conjunto, gosto de tudo. (Thaiana, 18 anos, 1ª etapa do médio).

Gosto da letra da música porque elas falam comigo, tem uma da Fernanda Brum que diz: “Não é tarde para se sonhar, o céu ainda é azul há esperança” a própria

música diz que nunca é tarde para gente sonhar com alguma coisa que queremos muito. (Cristina, 19 anos 4ª etapa do fundamental).

A letra da música me chama muita atenção, a música da Fernanda Brum que gosto muito, diz assim: “Espírito Santo, ore por mim, leve pra Deus, tudo aquilo que eu preciso, Espírito Santo, use as palavras, que eu preciso ouvir, mas não consigo, me ajude nas minhas fraquezas” E eu acho assim, que a música em si ela vem por uma inspiração e as letras, no caso das evangélicas, são letras direcionadas inspiradas por Deus, construídas por pessoas que estão passando por uma situação difícil, que dirigidos pelo Senhor, escrevem aquelas letras para ajudar a si mesmas e a outras pessoas que irão escutar! (Josiane, 37 anos, 4ª etapa do fundamental).

Nome de um dos grupos que gosto se chama “Os Brothers” eles cantam uma música muito legal chamada O covarde, a música fala de saudade, diz que ele precisa dizer a verdade para matar a saudade, que toda noite no quarto sozinho sente falta dela, então ele tenta pedir desculpas e assume que foi um covarde por deixar ela sofrer. Nesse melody, gosto mais da letra e me faz lembrar dos bons tempos. (Renato, 20 anos, 2ª etapa do médio).

Gosto da melodia das músicas do cantor Ferrugem, no pagode tem o romantismo e como sou uma pessoa muito apaixonada, gosto de músicas que falam de romance. A música também me chama pela letra, a música do cantor “Ferrugem” fala assim: “sair pra curtir um som por isso é que estou aqui, e papai do céu é bom e cuida de mim”, esse é o refrão e aí vem a parte que canta “Ôôôôláláláaiiii”. (Carolina, 32 anos, 2ª etapa do médio).

A compreensão dos entrevistados sobre letra e música não é a mesma coisa, eles conseguem distinguir uma coisa da outra, mas predominantemente a atração deles pelas músicas vem primeiro pela ligação com a letra. A explicação pode estar conectada ao fato de que a letra se relaciona à comunicação verbal utilizada no dia-a-dia, sendo, portanto, facilmente entendida por seus pares.

Jourdain (1998, p. 326) analisa cada tipo de preferência de escuta, afirmando que: 1 – A preferência pela melodia é comum nos chamados ouvintes de nível médio, pois é um tipo de dispositivo musical compreendido por quase todos e se relaciona com a linguagem falada. Assim, os ouvintes que apresentem preferência cognitiva pelas melodias estão associando-as à música cantada. 2 – A preferência pela harmonia é mais rara. Isso porque sua compreensão exige uma escuta polifônica que demanda a capacidade de audição de várias vozes. A aptidão para escutar a harmonia é muito mais frequente em músicos profissionais se comparados com pessoas comuns. 3 – Pessoas que preferem a harmonia ouvem determinada peça voltando à escuta para a complexidade métrica. A melodia, nesse caso, está em segundo plano. 4 – Os ouvintes que preferem o fraseado e a forma em geral direcionam sua atenção para estruturas mais amplas. Eles dão mais valor às variações e surpresas da música. Por essa razão, não são atraídos pela música popular. O autor denomina essa escuta de preferência cognitiva, que corresponde a uma inclinação por certos tipos de música. Também menciona que:

[...] cada um de nós tem seu próprio estilo de ouvir, uma tendência a prestar atenção a certas características da música, deixando outras de lado. Algumas pessoas sentem uma atração especial pela melodia, outras por harmonia, metro, fraseado ou forma. (JOURDAIN, 1998, p. 326)).

Vale ressaltar que a falta do conhecimento específico musical não os tornam seres avessos à música, pois estamos considerando que as experiências de vida cotidianas também os musicalizam, porém não podemos deixar de discutir sobre a importância de estimular a atenção dos estudantes para características musicais que vão para além das letras. Nesse sentido, a função do ensino de música na escola é justamente ampliar o universo musical do aluno, propiciando “acesso à maior diversidade possível de manifestações musicais, pois a música em suas mais variadas formas, é um patrimônio cultural capaz de enriquecer a vida de cada um, ampliando a sua experiência expressiva e significativa” (PENNA, 2010, p. 27).

A falta de familiarização e do gosto pelo universo de outros tipos de músicas não está relacionada à falta de inteligência, mas à falta do domínio de referenciais que permitam perceber outras músicas como significativa:

Sendo a música uma linguagem cultural, um tipo de música se torna significativo para nós na medida em que, pela vivência cotidiana, nos familiarizamos com os seus princípios de organização sonora, com a sua poética. Em contrapartida, a música que não faz parte de nossa experiência é vista com “estranhamento”. (PENNA, 2010, p.90).

Conhecer a vivência do educando é um fator essencial para efetivar o diálogo e contribuir para uma educação musical em expansão, em alcance e em qualidade da experiência artística e cultural. Contudo, não esqueçamos que o papel da educação é o de democratizar os saberes acumulados historicamente pela humanidade, partindo de um olhar multicultural para lidar com toda a diversidade que nos cerca.

3.4– A Religião / Igreja

A palavra religião é um termo útil na falta de um termo mais preciso para designar a experiência com o sagrado, relacionando-se com as ideias de ser, sentido e verdade. A etimologia do termo latino *religio* é considerada por muitos como a ideia de ligação, no sentido de um vínculo a certas práticas ou ritos, quer uma união do homem com o sagrado ou com os deuses. As práticas religiosas de diferentes denominações são recheadas de fazeres musicais, por isso coube destacar essa instância tão presente na sociedade brasileira (Chada, 2006).

Simmel (2011) entende religião como um aparato institucional de uma crença. Por outro lado, considera religiosidade toda forma de espiritualidade presente em muitos indivíduos, que não deriva de uma religião específica, apresentando-se, pois, com conteúdos diversos não necessariamente institucionalizados.

Não obstante, esse dispositivo trata de um assunto que revela aspectos expressivos e fundamentais do comportamento individual e grupal, assumindo diferentes facetas:

Considerando a esfera da religião como uma relevante agência produtora de valores disposicionais e educativos, não é possível separá-la de uma diversidade de maneiras de ser, agir e pensar da condição moderna. Dessa forma, as áreas da educação e da cultura devem muito às discussões estabelecidas nas investigações da antropologia, sociologia e história. Sem a articulação e a leitura articulada desses textos, não teria sido possível identificar a dinâmica cultural perene da dimensão religiosa no Brasil. Em outras palavras, ao lado da fragilização das religiões institucionalizadas, é possível verificar a manutenção de uma forte religiosidade de nossa população. (SETTON, 2016, p. 431).

O Brasil é um país com forte tradição religiosa, em que elementos culturais são absorvidos por traços de uma religiosidade perene, e as formas que essas relações assumem nas maneiras de ser, agir e pensar de fazer música emergiram durante as entrevistas com os estudantes da EJA que revelaram laço estreito com a religião e com as igrejas, demonstrando a íntima ligação com a música e com seus gostos musicais:

*Sou da **igreja Assembleia de Deus**. Eu trabalho com os adolescentes na área de música, passo as músicas para eles, temos um grupo lá, nossos ensaios são no dia de sábado, às 16 horas da tarde. Eu não sou uma expert, mas, **aprendi com meu pai que é maestro. Na igreja, tem aula de música** durante a semana, na terça e quinta-feira tem dois professores [...] que além de serem responsáveis pelo ensaio com a orquestra, ainda se disponibilizam para dar aula de música aos interessados, não tem custo nenhum, eles só querem mesmo que a pessoa se **dedique em estudar música**.* (Josiane, 37 anos, 4ª etapa do fundamental).

*Vou a igreja de vez em quando. **Vou na Assembleia de Deus** lá perto de casa, lá na Mirandinha. Não me envolvo com arte lá não, simplesmente gosto de ouvir as pessoas cantando e às vezes dá vontade de cantar junto com todo mundo também.* (Dália, 19 anos, 1ª etapa do ensino médio).

*Eu vou de vez em quando, na **igreja Universal**, lá não tem assim o costume da intensa prática musical não, às vezes a gente começa a cantar, mas é de vez em quando. **Gosto das músicas que toca lá**, geralmente cantam a música do Fernandinho e de outros cantores que eu não sei dizer o nome, mas eu gosto do que toca lá.* (Thaiana, 18 anos, 1ª etapa do ensino médio).

*Eu ia na igreja e agora não vou mais, conheci muitas músicas quando **era da igreja da Assembleia de Deus**, só que estou um pouquinho afastado, mas **eu gosto de continuar escutando muito essas músicas**. Tem aquela: “Deus da minha vida, fica comigo, eu quero te dizer que eu sou filho Teu”. Tem uma outra do Anderson Freire, [...] Raridade, que diz: “Você é o espelho que reflete a imagem do Senhor, não chore se o mundo ainda não notou, já é o bastante Deus reconhecer o seu valor. Você é precioso, mais raro que o ouro puro de Ofir.* (Francisco, 22 anos, 1ª etapa do ensino médio).

Eu frequento a Igreja Batista do Telégrafo**, lá a igreja trabalha em células e eu participo de um grupo da célula de um rapaz. **Lá já participei de eventos de dança

e cantar eu canto ali com todo mundo, mas sozinho não. Eu gosto de cantar quando eu estou só. Gosto de escutar louvor, assim, quando estou meio abatido com alguma coisa, [...]. Porque assim eu sou muito calmo, mas me estresso muito rápido, e quando vejo que estou querendo passar dos limites, que vou estourar, explodir, aí eu começo escutar louvores e me acalmo. (Rael, 22 anos, 1ª etapa do ensino médio).

Eu frequentava a igreja Adventista do Sétimo Dia, lá cuidava da sonoplastia, tinha vontade de entrar em quarteto, a minha voz era, é barítono. O tipo de música gospel que eu gosto é o que é meio de rock, o Fernandinho, por exemplo, até hoje eu tenho umas pastas guardada no meu celular, mas eu não escuto muito por que, sei lá, tu tá escutando música entre aspas “do mundo” e escutar música de Deus, sei lá, acho que é muito complicado né?! O que os outros vão pensar? Pô, esse moleque, não sabe o que ele gosta! Mas eu tenho minha comunhão sim com Deus, minha fé é inabalável, mas sim, de vez em quando eu escuto. (Renato, 20 anos, 2ª etapa do ensino médio).

Moro no Umarizal e as minhas filhas participam assim da EBF que é a Escola bíblica de férias da igreja. Quando tem algum evento na igreja em algumas datas comemorativas elas também participam. Elas estão no mesmo ritmo que eu, então tenho que levar. Temos que ensinar nossos filhos a andar nos caminhos do Senhor para quando estiverem velhos não se desviem dele. Na igreja elas ficam mais sentadas, mas em casa elas já cantam. (Leila, 38 anos, 4ª etapa do fundamental).

Quando tem eventos, por exemplo, o Louvor Norte, o Congresso de Adolescentes eu vou. [...]. Tem o encontro do grupo do pessoal da igreja Assembleia de Deus, mas agora eu não tenho tempo, não dá para ir porque o encontro é à noite e à noite eu estou aqui na escola. (Moacir, 16 anos, 4ª etapa do fundamental).

Já participei da igreja Quadrangular e uma vez já participei de um musical, não toco instrumento só canto mesmo e é mais ou menos. (Alex, 18 anos, 1ª etapa do ensino médio).

Tem a igreja Quadrangular que eu ia, mas por causa do trabalho acabei não indo mais. (Lucian, 17 anos, 4ª etapa do fundamental).

Eu gosto de música gospel por ter entrado na Igreja, não frequento mais a igreja Assembleia de Deus, agora estou indo em outra que é a igreja Quadrangular, nessa eu vou de vez em quando. Lá na igreja eu só sei servir, não sei tocar instrumentos musicais, mas eu canto junto com a congregação. (Cristina, 19 anos, 4ª etapa do fundamental).

Onze dos entrevistados revelaram ligação direta com as igrejas evangélicas. Segundo (SETTON, 2016), o brasileiro vem expressando uma dinâmica religiosa intensa, com grande circulação interna entre denominações de cunho evangélico, bem como apresentando uma capacidade de repensar a cristandade, afirmando uma forte religiosidade, ainda que mais individualizada e afeita a interesses mundanos.

O interesse pela igreja evangélica é bem mais intenso entre os jovens e a fala dos estudantes se entrecruza com as considerações apontadas por Setton, quando empreendeu uma pesquisa comparativa sobre o processo de socialização vivido por jovens moradores das cidades de Santarém, Pará e São Paulo, capital:

Vale salientar que este sucesso se dá, sobretudo entre a população jovem, pois seus cultos contam com muita música e uma dinâmica mais festiva do que de orações e prédicas das denominações mais tradicionais. A liturgia é movida por uma banda de música de jovens da localidade, a música que embala o culto é no ritmo gospel. Ou

seja, mãos para o céu, palmas e gingado do corpo. A música gospel parece ser do gosto dos jovens locais juntamente com seu oposto, isto é, as músicas do grupo Calipso. (SETTON, 2010, p. 29).

Apesar dos discentes Josiane, Moacir e Leire revelarem só gostar de música gospel, os demais revelam também gostar de outros tipos de gêneros além da música gospel, como podemos acompanhar no quadro:

QUADRO 3 – Gosto ligado às igrejas evangélicas e a outros gêneros

	Estudantes	Idade	Etapa	Cantores, Bandas, Gêneros e Músicas
1	Moacir	16 anos	4ª etapa Fundamental	Anderson Freire (gospel). Música: “Vida simples” e “Raridade”; Pregador Lu (rap); André Valadão.
2	Josiane	37 anos	4ª etapa Fundamental	Elaine de Jesus, Lauriete, Cassiane, Aline Barros, Fernanda Brum (gospel). Música: “Espírito Santo”, Cristina Mel, Anderson Freire, Oséias de Paula, Vitorino. Gêneros: gospel, louvor saudade, música para coral.
3	Leila	38 anos	4ª etapa Fundamental	Fernandinho (gospel - rock); Eyshyla (gospel); Damares (gospel); Anderson Freire (gospel) - música: “raridade”. Gêneros: gospel, hinos da harpa
4	Lucian	17 anos	4ª etapa Fundamental	Biolo (romântico). Música: “Mimada”; MC Kevinho (funk); Linkin Park (rock internacional). Gêneros: gospel
5	Thaiana	18 anos	1ª etapa Médio	Fernandinho (gospel - rock); Matheus e Kauan (sertanejo). Música: O nosso santo bateu, Marília Mendonça (sertanejo), Thiaguinho (pagode), Justin Bieber (pop internacional); Selena Gomez (pop internacional); Rihanna (pop internacional); Beyonce (pop internacional). Gêneros: melody.
6	Alex	18 anos	1ª etapa Médio	Luan Santana (sertanejo); Vitor e Leo (sertanejo); Marília Mendonça (sertanejo); MC Pedrinho (funk). Música: nosso amor. Gêneros: melody, dancing, eletrônica, reggae, gospel .
7	Cristina	19 anos	4ª etapa Fundamental	Fernandinho (gospel - rock), Bruna Carla (gospel), Gisele Nascimento (gospel), Elaine de Jesus (gospel), Fernanda Brum (gospel). Música: “Não é tarde”; Dona Onete (carimbó). Música: “No meio do pituíú”. Gêneros: gospel, funk, melody, carimbó.
8	Renato	20 anos	2ª etapa Médio	Banda dos Brothers (tecnomelody). Música: “O covarde”; Fernandinho (gospel - rock). Gêneros: música eletrônica, melody paraense, tecnomelody, arrocha, sertanejo, reggae,

				rock.
9	Rael	22 anos	1ª etapa Médio	Roberto Carlos. Gêneros: brega, tecnobrega, funk, dance, baile da saudade, reggae, gospel.
10	Francisco	22 anos	1ª etapa Médio	Anderson Freire (gospel). Música: Raridade e identidade; Aline Barros, (gospel), Thales Roberto (gospel). Música: “Deus da minha vida”. Gêneros: gospel, música do passado, melody, carimbó.
11	Dália	19 anos	1ª etapa Médio	Thiaguinho (pagode), Mc Livinho (funk) Gêneros: forró, melody, rock, pagode, melody. Gênero: gospel

Fonte: autora

De acordo com dados divulgados pelo Datafolha (2016), três em cada dez (29%) brasileiros com 16 anos ou mais atualmente são evangélicos, dividindo-se entre aqueles que podem ser classificados como evangélicos pentecostais (22%), em maior número e frequentadores de igrejas como Assembleia de Deus, Universal do Reino de Deus, Congregação Cristã e Quadrangular do Reino de Deus, e 7%, como evangélicos não pentecostais, pertencentes a igrejas como Batista, Presbiteriana e Metodista, entre outras.

Apesar de terem ganhado espaço, o segmento evangélico ainda fica abaixo do formado por católicos (50%), e ainda há 14% sem religião, 2% de espíritas, kardecistas e espiritualistas, 1% de umbandistas, 1% de praticantes do candomblé, 1% de ateus e 2% de outras religiões (FOLHA DE SÃO PAULO, 28 de dezembro de 2016).

De acordo com os dados do Censo Demográfico 2010, realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, cerca de 65% são católicos, 13,4% são evangélicos pentecostais/neopentecostais, 8% disseram não ter religião, 4,1% evangélicos de missão, 4,9% evangélicos não determinados, 2,7% possuem outras religiões e 2% são espiritualistas.

Apesar do segmento católico ser o mais expressivo na pesquisa do Datafolha, dentre os entrevistados da EJA prevaleceu um quantitativo maior de membros ligados à igreja evangélica, apenas 3(três) são católicos e 2 (dois) da organização budista. O gosto musical desses também oscila entre o sagrado e o profano. Ambos também revelam frequentar a igreja e participarem de atividades musicais.

QUADRO 4 – Gosto ligado à igreja Católica e a outros gêneros

	Estudantes	Idade	Etapa	Cantores, Bandas, Gêneros e Músicas
1	Maria	43 anos	4ª etapa Fundamental	Roberto Carlos- música: “sou taxista” Daniel, Joelma do Calypso. Gêneros:

				sertanejo, forró, hinos da igreja católica.
2	Luzia	20 anos	4ª etapa Fundamental	Linkin Park (rock); Banda Evanescence (rock.). Música: Eternal. Gêneros: rock, música da igreja católica e música romântica.
3	Luigi	41 anos	4ª etapa Fundamental	Gêneros: reggae, forró, sertanejo universitário e música da igreja católica e

Fonte: autora

*Frequento a **igreja Católica**, venho mais aqui na Igreja do Perpétuo Socorro e só participo mesmo da missa, não participo de nenhum coral ou grupo de música específico, canto junto com a comunidade.* (Maria, 43 anos, 4ª etapa do fundamental).

*Eu sou **católica** e canto na hora da missa, mas nos corais ou sozinha eu não canto.* (Luzia, 20 anos, 4ª etapa do fundamental).

*Frequento a **Igreja, a Paróquia São Raimundo Nonato**, nós somos do Encontro de Casais com Cristo, o DCC, somos da Pastoral dos Noivos também. O grupo musical é de outra comissão, esse ano a gente é do Encontro de Casais com Cristo, responsável pela montagem. **Sobre música que toca lá eu gosto e participo cantando o hino da igreja, mas com todo mundo cantando junto, canto sozinho lá não.*** (Luigi, 41 anos, 4ª etapa do fundamental).

QUADRO 5 – Gosto ligado à organização Budista e a outros gêneros

	Estudantes	Idade	Etapa	Cantores, Bandas, Gêneros e Músicas
1	Daiane	3ª etapa Fundamental	18 anos	K-Pop- (pop internacional), música nacional música romântica, músicas da organização budista.
2	Yasmim	4ª etapa Fundamental	16 anos	Simone e Simaria- (sertanejo). Música: Loka; Jorge e Matheus- (sertanejo); Luan Santana- (sertanejo); Exalta samba- (pagode); Anitta (pop nacional); Michael Jackson (pop internacional). Gêneros: sertanejo e pagode, brega, rock, pop nacional e internacional, músicas da organização budista.

Fonte: autora

*Eu **faço parte de uma banda musical, da minha organização**, [...], gosto de estudar música, procuro saber mais sobre música do que sobre arte de cores. **Sou budista e todas as minhas irmãs também. Eu toco lira lá, só toco esse lá, mas sei tocar flauta, xilofone e aprendi a tocar esses instrumentos lá!** Eles davam aula de música, mas pararam, só que como me interesse por música fazia aula de música em outro lugar.* (Daiane, 18 anos, 3ª etapa do ensino fundamental).

*Gosto das músicas que tocam na minha organização. Lá já **toquei vários instrumentos, toco numa banda e ficarei nela até o mês de Junho, depois vou me formar na banda. Eu tocava trombone, agora eu toco meia lua, porque o trombone é um instrumento muito pesado para uma grávida. Eu também sei tocar pífano, flauta doce, flauta transversal e prato. Eu ia aprender a tocar sax, só que eu não***

*cheguei a aprender. Aprendi tudo na nossa religião, a religião da minha família é o budismo, lá tem uma banda feminina e uma masculina e a gente cresce dentro dessa banda, [...] dos 5 anos em diante é da banda, se engravidar não é afastado da banda e nem da organização, mas tem que se formar na banda por causa da responsabilidade de cuidar de uma criança. [...], a prioridade é do filho. [...]. A minha última apresentação foi antes do natal, foi uma grande **apresentação na avenida** e teve prêmio e troféu. A nossa banda sempre ganha em primeiro lugar. Lá tem a banda Nova Era Andocutai e a **Banda Nova Era Kotekitai que é a banda das mulheres** e foi ela quem ganhou o primeiro prêmio, mas, quando não ganha no primeiro, ganha no segundo. [...]. **A organização funciona na BR 316 e o lema da nossa banda é transmitir paz, esperança através da música e sempre que tocamos na avenida, [...], todo mundo acha lindo, [...], todo mundo começa a gritar, e mesmo quando erramos eles gritam, mas, a gente chora quando erra.** (Yasmim, 16 anos, 4ª etapa do fundamental).*

Setton (2010) identificou, no que se refere ao lazer dos jovens santarenos, que as atividades mais comuns em que costumam se envolver tem relação com o ficar em casa, jogar bola na Praça do Sairé após as aulas, estão também o de participar de cultos nas igrejas, da leitura de salmos e frequentar bandas de música:

Não obstante, ainda que com algumas diferenças, poderia afirmar que a religiosidade da população da região investigada é grande. Durante a estadia na região pude observar que as igrejas católicas estão sempre lotadas e oferecem cultos várias vezes na semana, se não ao dia, em Santarém. As outras igrejas parecem ter cada vez mais adeptos, mas a Igreja Católica ainda é de longe a mais hegemônica. (SETTON, 2010, p. 27).

Dos 21 estudantes entrevistados, 16 (dezesesseis) revelaram forte ligação com as igrejas que frequentam, 2 (dois) não tiveram ligação com nenhuma igreja (Diogo e Jó) e 3 (três) não deixaram explícito na conversa se frequentavam ou não alguma igreja (Jane, Gilda e Carolina). A estudante Carolina, apesar de não dizer se frequenta ou não uma igreja, disse que gosta de ouvir música gospel:

Comecei a gostar de louvores, porque tinha a mãe de uma amiga minha que tinha um restaurante e era da igreja e toda manhã às cinco e meia da manhã, ela botava louvores, como os da Bruna Carla, Anderson Freire, Jamily. Ela falava pra mim que se sentia em paz, se sentia bem ao escutá-los, aí todo dia eu escutava aquele sonzinho longe, e de madrugada, às vezes ela estava acordada, daí eu descia pra falar com ela e todo dia era isso, acabei me acostumando, acabei gostando das músicas. (Carolina, 32 anos, 2ª etapa do Ensino Médio).

A leitura final dos dados auxilia-nos a compreender que o campo das religiões no Brasil vem respondendo gradualmente às inflexões dos tempos modernos e suas relações com a música, ou seja, o fenômeno da mundialização da cultura musical atravessa as práticas religiosas institucionais e individuais. Ao mesmo tempo em que se observa um maior trânsito de fiéis entre as religiões tradicionais, verifica-se também um maior pluralismo e individualismo nas escolhas e, ainda, uma circulação e tolerância a novas formas do sagrado e

os dados permitem afirmar que os estudantes continuam cultuando uma viva religiosidade, sobretudo cristã.

3.4.1–Os bairros

Outro dado interessante que é importante observar está relacionado aos bairros onde essas igrejas estão inseridas. Os bairros são também espaços e meios de socialização. Henderson, Chada e Façanha (2016 e 2017)²¹ apresentam uma pesquisa etnográfica com objetivos de mapear práticas musicais relacionadas a bairros da cidade de Belém:

Vale mencionar que inicialmente **a proposta era pesquisar o gosto musical** dos moradores do entorno da Universidade, posteriormente a proposta foi se modificando, passando a ter como **objetivo principal não mais somente o gosto musical** dos moradores e, sim, **o mapeamento das práticas musicais, mestres e grupos encontrados nos bairros da cidade**, possibilitando um aumento considerável de pesquisas realizadas, a partir do ano de 2014. Muitos desses alunos optaram por realizar pesquisa nos bairros em que residem, ampliando o seu conhecimento sobre a sua própria comunidade. (2016, p. 4. Grifo nosso.).

As ações das autoras compõem a proposta “Práticas Musicais no Pará”²², projeto que tem contribuído para o estudo sobre a música no Pará, ampliando e produzindo conhecimento sobre música, considerando as relações existentes entre as diversas práticas musicais e aspectos importantes da cultura paraense. A proposta é contínua e abriga vários subprojetos e ações, realizados no âmbito da Licenciatura em Música e do Programa de Pós-Graduação em Artes da UFPA. Neste cenário, os estudantes da graduação vão a campo etnografar as práticas musicais existentes nos bairros, e a organização e análise dos documentos bibliográficos coletados e registrados por esses discentes da Licenciatura são realizados por estudantes da Pós-graduação em Arte. Do trabalho em conjunto está se construindo uma cartografia musical paraense que contempla grupos, mestres e diversas práticas musicais presentes no Estado. Vale ressaltar que prática musical é aqui considerada como:

Um processo de significado social, capaz de gerar estruturas que vão além de seus aspectos meramente sonoros, embora estes também tenham um papel importante na sua constituição [...]. A execução, com seus diferentes elementos (participantes, interpretação, comunicação corporal, elementos acústicos, texto e significados diversos) seria uma maneira de viver experiências no grupo. Assim, suas origens principais têm uma raiz social dada dentro das forças em ação dentro do grupo, mais do que criadas no próprio âmago da atividade musical. Isto é, a sociedade como um todo é que definirá o que é música. A definição do que é música toma um caráter especialmente ideológico. A música será então um equilíbrio entre um "campo" de

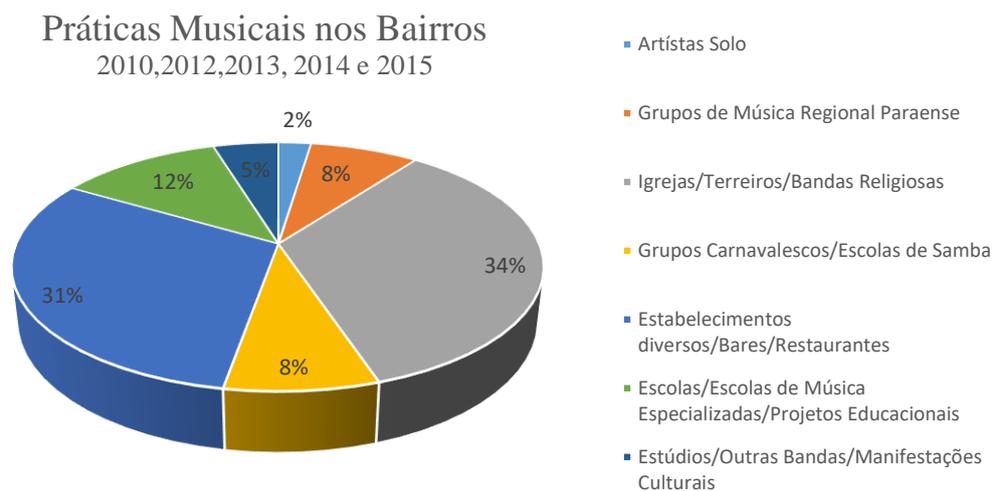
²¹ O artigo de 2016 foi publicado nos Anais do XI Encontro Regional Norte da ABEM, em Boa Vista. O artigo de 2017 será publicado nos Anais do XXVI Congresso da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Música (ANPPOM) – Campinas.

²² É o projeto principal do Grupo de Estudos sobre a Música no Pará - GEMPA, vinculado ao Laboratório de Etnomusicologia - LabEtno, da UFPA.

possibilidades dadas socialmente e uma ação individual, ou subjetiva. (CHADA, 2007, p. 13).

Há muitas informações dos bairros coletados pelas pesquisadoras que se estreitam com os relatos dos discentes da EJA, evidenciando que muitas músicas que gostam emergiram dos seus respectivos bairros, considerados bastante musicais. O contrário também acontece, pois, alguns alunos relatam não gostarem das músicas que tocam nos seus bairros. A música está presente em diferentes contextos integrados no cotidiano e os bairros fazem parte desse arcabouço de práticas musicais (SOUZA, 2007). Segundo Henderson, Chada e Façanha (2017), as práticas musicais nos bairros belenenses são as mais diversas e possíveis passando pelo sagrado e o profano. A seguir, o gráfico com as práticas musicais nos Bairros apresentado pelas autoras:

Gráfico 01: Práticas Musicais nos Bairros 2010, 2012, 2013, 2014, 2015



Fonte: Henderson, Chada e Façanha (2016)

No gráfico podemos observar que a grande porcentagem de registros é de espaços religiosos (34%), principalmente igrejas católicas e evangélicas e terreiros de umbanda e candomblé, onde as práticas musicais são muito importantes e significativas para os cultos e cerimônias religiosas. Logo em seguida (31%), aparecem estabelecimentos de entretenimento como bares e restaurantes, assim como lojas de utensílios diversos. Aproximadamente com a mesma porcentagem estão as Escolas, Escolas de Música e Projetos Educacionais (12%), seguido pelos grupos carnavalescos e escolas de samba (5%) e grupos de música regional (8%). Numa parcela menor estão os estúdios, bandas diversas e manifestações de tradição oral (5%), seguidos por artistas solo (2%).

O quadro abaixo informa os bairros onde os discentes da EJA residem e o número de pessoas que moram nas residências:

QUADRO 6. Indicação dos bairros e número de pessoas por casa

	Estudantes	Bairro	Nº de pessoas na Família
1	Diogo	Umarizal	9 pessoas
2	Moacir	Marambaia	6 pessoas
3	Yasmim	Marex (Val de Cans)	6 pessoas
4	Lucian	Umarizal	7 pessoas
5	Daiane	Marex	6 pessoas
6	Thaiana	Telégrafo	3 pessoas
7	Alex	Umarizal	4 pessoas
8	Dália	Sacramenta	11 pessoas
9	Cristina	Sacramenta	9 pessoas
10	Luzia	Telégrafo	4 pessoas
11	Renato	Barreiro	8 pessoas
12	Rael	Umarizal	5 pessoas
13	Francisco	Telégrafo	2 pessoas
14	Jane	Telégrafo	4 pessoas
15	Carolina	Telegrafo	Duas pessoas
16	Josiane	Marambaia	6 pessoas
17	Jó	Umarizal	3 pessoas
18	Leila	Umarizal	5 pessoas
19	Luigi	Umarizal	5 pessoas
20	Gilda	Umarizal	4 pessoas
21	Maria	Tapanã	5 pessoas

Fonte: autora

Alguns dos bairros cartografados por Henderson, Chada e Façanha (2017) também foram considerados pelos discentes como um bairro bastante musical como, por exemplo, o bairro do Umarizal, onde oito dos estudantes residem e no bairro da Marambaia onde residem dois estudantes. Os outros bairros que emergiram na pesquisa foram Telégrafo, onde 5 (cinco) estudantes moram, o bairro do Marex com 2 (dois) discentes, o bairro da Marambaia com 2 (dois) discentes, o bairro da Sacramento também com 2 (dois) discentes, 1 (um) no Barreiro e 1 (um) no Tapanã. Os bairros sediados pelos estudantes são considerados de classe baixa²³ com alta incidência de vulnerabilidade e de práticas associadas ao crime.

Com relação as músicas que tocam nos bairros os estudantes disseram:

²³ Bairros com alto índice de marginalidade, de violência pública e privada, com serviços falhos de saneamento básico, como água, esgoto, limpeza urbana, frequente convivência com o tráfico de drogas, alto índice de gravidez precoce, taxa de desemprego elevado, predomínio de baixa escolaridade, dificuldade de inserção no mercado de trabalho formal, baixo rendimento familiar, baixa qualificação profissional, frequência de pequenos delitos como forma de obter dinheiro mais rapidamente.

Moro no Umarizal e aprendi a gostar de todo tipo de música porque eu convivi no meio de música, meu avô tinha uma caixa de som, uma aparelhagem como se diz hoje em dia, aí eu sempre escutava música. Meu padrasto escuta bastante, meu vizinho tem uma caixa de som, meu vizinho bem do lado também tem outra, eu sou cercado por aparelhagem na frente de casa por meus vizinhos, aí tudo isso foi ajudando e tem algumas músicas interessantes, com as letras interessantes. Cada vizinho é diferente, o do lado de casa é maranhense, o da frente de casa gosta de escutar reggae, o do outro lado gosta de escutar só passado. (Rael, 22 anos, 1ª etapa do Ensino Médio).

Moro no bairro do Umarizal, lá os vizinhos costumam colocar arrocha, música do passado, melodys, funk, eletrônica. Eu gosto do que toca lá, também costumo colocar o som alto, até porque eu também mexo com esse negócio de música, pois eu sou DJ. Trabalha como DJ no sábado, domingo, em eventos em dia de sexta. (Alex, 18 anos, 1ª etapa do Ensino Médio).

No Umarizal, perto do Líder, costuma tocar muita aparelhagem e eu gosto por causa das festas que frequento. Tem um outro local aqui perto do Supermercado Formosa que é tipo um restaurante que toca música. (Lucian, 17 anos, 4ª etapa do Fundamental).

No Umarizal toca mais brega e baile da saudade. É difícil tocar Rock, quando tu vais assim num bar, por exemplo, só toca brega, [...] daí fico escutando brega, já até me acostumei. [...] em bar urbano é que rola rock. [...]. Eu até gosto de brega e eu prefiro as músicas da Banda Calypso e também da Banda Fruto Sensual. (Jó, 37 anos, 3ª etapa do Fundamental).

Moro no Telégrafo, e sinceramente não escuto nem a voz dos vizinhos, somos só nós que ouvimos música por lá mesmo, somos os únicos que colocam. Tem um vizinho do outro lado que de vez em quando, toca MPB, nesse caso, são dois vizinhos meus que gostam de MPB, eu também escuto mais MPB. Já participei de algo voltado para música, mas já faz muito tempo, hoje em dia não frequento mais, era um grupo, onde um rapaz tocava e tinha um teclado e como sempre gostei de música eu ia para lá, arriscar, às vezes, eu cantava. Aprendi a tocar violão eu tocava, hoje em dia não, acho que eu nem sei mais tocar, por que já faz tanto tempo. (Jane, 30 anos, 4ª etapa do Fundamental).

Moro no Telégrafo, o que costuma tocar por lá é meio difícil de definir, porque de um lado tocam uns bregas, do outro funk, no outro pagode, tem uns sons que tocam que não sei nem que música é, tocam umas músicas estranhas. O bairro é bem musical, [...]. Todo mundo liga o som alto e ninguém vai lá, pedir para baixar o som, entendeu? Lá em qualquer lugar toca um pouco de música. Cheguei a morar em outros lugares, comecei a gostar de louvores, por que tinha a mãe de uma amiga minha que tinha um restaurante e era da igreja e toda manhã às cinco e meia da manhã, ela botava louvores, como os da Bruna Carla, Anderson Freire, Jamily. Ela falava pra mim que se sentia em paz, se sentia bem ao escutá-los, aí todo dia eu escutava aquele sonzinho longe, e de madrugada, às vezes ela estava acordada, daí eu descia pra falar com ela e todo dia era isso, acabei me acostumando, acabei gostando das músicas. (Carolina, 32 anos, 2ª etapa do Ensino Médio).

Moro no bairro do Barreiro e lá toca de tudo, toca melody, tecnomelody, arrocha. Aprendi a gostar do arrocha, por causa do meu vizinho que tinha um bar, digamos que 50% do meu gosto foi construído por essas influências e os outros 50% por mim mesmo, pelo meu gosto. A convivência com os amigos e parentes também influencia. (Renato, 20 anos, 2ª etapa do Ensino Médio).

Moro no bairro da Sacramenta. Lá tenho muitos vizinhos, tem bar, tem festa, tem igreja. O quê que costuma tocar é mais a música eletrônica e às vezes toca música do passado. Eu gosto e curto as músicas, não tem como não gostar porque é legal ouvir e ver as pessoas dançando. (Dália, 19 anos, 1º do Ensino Médio).

*Moro no conjunto CDP no **Marex**. Lá toca aquelas músicas do passado que parece que a pessoa quer chorar, e **de tanto escutar a gente grava e eu não tenho culpa disso**. (Daiane, 18 anos, 3ª etapa do Fundamental).*

Outros entrevistados utilizaram a expressão “gosto mais ou menos” ou “depende do que toca”. Geralmente gostam daquelas músicas que transitam pelos seus gostos como é o caso do relato de mãe e filho, Josiane e Moacir, evangélicos que só gostam do estilo gospel:

*Moro na **Marambaia** e lá o que costuma tocar é a música dos vizinhos mesmo, são essas músicas que a gente ouve por aí, no cotidiano, o melody e coisas assim, como aparelhagem e músicas do mundo. **Também toca as músicas que gosto, o gospel das igrejas e às vezes toca no culto evangelístico de rua, então eu até gosto das músicas dependendo do que toca**. (Josiane, 37 anos, 4ª etapa do Fundamental).*

*Eu moro na **Marambaia**. [...] Ali toca muitas músicas, [...] são essas músicas que tocam no mundo, o funk, o melody e muita música mundana, não gosto não, lá em casa a gente só escuta música gospel, então **só gosto de gospel**. (Moacir, 16 anos, 4ª etapa do Fundamental).*

*Moro no **Telégrafo** e lá toca várias músicas como o funk, brega, **tudo que eu gosto e também não gosto**, pagode, por exemplo, eu gosto, não gosto daquelas músicas que lembram pessoas e parentes que já se foram, não gosto porque começo a chorar. (Francisco, 22 anos, 1ª etapa do Médio).*

*No meu bairro, o **Umarizal**, toca todo tipo de música, e **eu gosto mais ou menos do que toca lá**. Eu moro desde pequeno nesse bairro. (Diogo, 16 anos, 3ª etapa do Fundamental).*

*Moro no bairro da **Sacramenta** e lá tem muito bar e muita igreja também, e o pessoal, às vezes, fazem festas na vila onde a gente mora. **Eu curto as músicas de lá, mas não são todas**. (Cristina, 19 anos, 4ª etapa do Fundamental).*

*Meu bairro é o **Telégrafo**. Lá tem casa de show, igrejas, tem bar e vizinhos. Lá costuma tocar mais melody e músicas internacionais antigas dos anos noventa, é o que eu ouço bastante por lá. **Tem umas músicas do passado que eu me acostumei ouvindo com meu pai, aí já sei elas e dessas eu gosto, mas não sou de ficar ouvindo muito elas não**. (Thaiana, 18 anos, 1ª etapa do Ensino Médio).*

Outros entrevistados disseram que não gostam das músicas que tocam nos bairros:

*Moro no **Marex**, desde os 4 anos de idade. **Lá toca de tudo, mas toca mais música do passado, sabe esses bregas do passado? Pois é, os velhos ficam lá nos bares escutando essas músicas. No bairro tem alguns bares, lá pela frente de casa, tinha um veleiro da saudade bem na esquina, só que venderam e agora é uma igreja. Lá toca mais o baile da saudade, eu nem me importo muito com o barulho desse tipo de música tocando, às vezes que me dá dor de cabeça, e aí coloco algodão no ouvido para não ouvir**. (Yasmim, 16 anos, 4ª etapa do Fundamental).*

*Moro na **Vila Rica**, os vizinhos costumam tocar lá aquelas músicas do **Martinho da vila, pagode**, tem um vizinho que coloca. Toca muito lá. Eu não gosto de pagode, arrocha. Só gosto de música romântica. **Não acho legal, as músicas que tocam no meu bairro, para falar a verdade, pois para mim é sem ritmo, não tem, sei lá, eu não gosto sabe, mas cada um com seus gostos né!** (Luzia, 20 anos, 4ª etapa do Fundamental).*

*No **Umarizal**, como o pessoal gosta muito de festa **toca muito pagode, brega. É um bairro bem musical**, nesse ambiente tenho uns vizinhos onde qualquer coisa é motivo para fazer churrasco. Se vai ter um jogo, aí é churrasco. Então o som é alto e qualquer coisa é motivo de comemoração, por assim dizer para o brasileiro tudo é motivo de festa. **Eu não gosto dessas músicas do mundo**. (Leila, 38 anos, 4ª etapa do Fundamental).*

Olha, no Umarizal acho que toca todo tipo de música. Lá onde eu moro tem um bar, eu moro numa vila, [...], então quando eles fazem festas, escutam muito as batidas do batidão e o tecno. Não gosto muito não, às vezes a gente escuta mesmo porque é obrigado e não tem como fugir. (Gilda, 42 anos, 4ª etapa do Fundamental).

Outros dois relatam o tipo de música que toca no bairro, mas não dizem se gostam ou não:

No meu bairro, o Umarizal, tenho vizinhos que escutam muito o tecnobrega, tenho um vizinho que gosta de baile da saudade e tem a gente que faz zuada com o reggae. (Luigi, 41 anos, 4ª etapa do Fundamental).

No meu bairro o Tapanã, quando eu estou em casa escuto tocarem mais brega, melody, funk. (Maria, 43 anos, 4ª etapa do Fundamental).

Os bairros, como mencionado, também influenciam o gosto musical de alguns dos estudantes da EJA - 9 (nove) disseram que gostam das músicas que tocam nos seus bairros, 6 (seis) ficaram no meio termo e disseram que gostam “mais ou menos” e 4 (quatro) demonstraram aversão total pelas músicas tocadas em seu bairro e 3 (três) não se manifestaram a respeito. Os dados revelam que não podemos generalizar e afirmar que as músicas que tocam nos bairros são aceitas positivamente por todos os estudantes, contudo, é inegável que as práticas musicais dos bairros são dispositivos potentes na construção do gosto musical.

Generalizando, podemos dizer que as práticas musicais que acontecem nos bairros de Belém, especialmente onde esses jovens e adultos moram é uma “hibridização”. Para Canclini (2015), hibridização são processos socioculturais nos quais práticas discretas, que existiam de forma separada, se combinam para gerar novas estruturas, objetos e práticas. A hibridização não é sinônimo de fusão sem contradições, mas, sim, pode ajudar a dar conta de formas particulares de conflito geradas na interculturalidade.

A veiculação desse produto cultural se dá, de forma majoritária, através dos meios de comunicação massivos como a TV, a internet, o rádio, que são acessíveis a uma parcela significativa da população, resultando assim no surgimento do “gosto do mercado”, imposto pela indústria cultural. A seguir falaremos dessa instância chamada de “mídia”, com a qual convivemos diariamente.

3.5– A Instância Midiática

A sociedade, no Brasil, mais precisamente a partir da década de 1970, vem convivendo de maneira intensa com os meios de comunicação de massa e, em algumas décadas, a população viu-se imersa em uma Terceira Cultura. Como diria Edgar Morin (1984), a tal cultura da comunicação de massa que se alimenta e sobrevive à custa das culturas

de caráter humanista nacional, religiosa e escolar. Mesmo pouco letrados e urbanizados, os indivíduos foram sendo forjadores e forjados também pela interação com os avanços tecnológicos, como o rádio, a TV, os computadores, a internet, pelo ritmo das mudanças tecnológicas e o caráter transitório dos conhecimentos que são novos e mediadores dessa ordem social:

[...] a modernidade caracteriza-se por oferecer um ambiente social em que o indivíduo encontra condições de forjar um sistema de referências que mescla as influências familiar, escolar e midiáticas (entre outras), um sistema de esquemas coerente, no entanto híbrido e fragmentado. Nesse sentido, a particularidade dessa socialização deriva não só da relação de interdependência entre as duas instâncias tradicionais da educação, mas da relação de interdependência entre elas e a mídia. (SETTON, 2002b, p. 107).

Com as mídias são frequentes as fusões entre culturas, e a palavra hibridação aparece mais dúctil para nomear não só as combinações de elementos étnicos ou religiosos, mas também a de produtos das tecnologias avançadas e processos sociais modernos ou pós-modernos. As mídias colaboram para o processo de hibridação, como processo de intercessão e transações, o que torna possível que a multiculturalidade evite o que tem de segregação e se converta em interculturalidade. Com as mídias presentes no cotidiano podemos escolher viver em estado de guerra ou em estado de hibridação (CANCLINI, 2015).

Entre os cantores e bandas citadas pelos entrevistados temos, por exemplo, o gosto pelas músicas de Justin Bieber (pop internacional), Selena Gomez (pop internacional), Rihanna (pop internacional), Beyonce (pop internacional), Michael Jackson (pop internacional), Linkin Park (rock internacional), Banda Evanescence, Banda A há e Grupo K-Pop. O que aponta o gosto musical dos estudantes da EJA como não cristalizado em um gosto de músicas da nossa nação, por conta da relação intensa que tem com as mídias, onde cada um ganha e perde ao hibridar-se.

Conhecer as inovações e músicas de diferentes países e a possibilidade de misturá-las requeria, há alguns anos, viagens frequentes, assinaturas de revistas estrangeiras e pagar avultadas contas telefônicas. Agora se trata de renovar periodicamente o equipamento de computador e ter um bom servidor de *internet*.

Canclini (2015) chegou a indagar como a hibridação funde estruturas ou práticas sociais discretas para gerar novas estruturas e novas práticas?:

Às vezes, isso ocorre de modo não planejado ou é resultado imprevisto de processos migratórios, turísticos e de intercâmbio econômico ou comunicacional. Mas frequentemente a hibridação surge da criatividade individual e coletiva. Não só nas artes, mas também na vida cotidiana e no desenvolvimento tecnológico. Busca-se converter um patrimônio (uma fábrica, uma capacitação profissional, um conjunto

de saberes e técnicas) para reinseri-lo em novas condições de produção e mercado. (CANCLINI, 2015, p. 22).

A inovação estética interessa cada vez menos nos museus, nas editoras e no cinema foi deslocada para as tecnologias, para o entretenimento musical e para a moda. Onde havia pintores ou músicos, há *designers e discjockeys*. A hibridação, de certo modo, tornou-se mais fácil e multiplicou-se quando não depende dos tempos longos, da paciência artesanal ou erudita e, sim, da habilidade para gerar hipertextos e rápidas edições audiovisuais ou eletrônicas.

Souza (2004, p. 10) chama a atenção para a compreensão das práticas sociais dos nossos discentes, ressaltando que eles “(con)vivem com as transformações da sociedade, cuja dinâmica globaliza as pessoas e os lugares”, e que é importante observar os diferentes e diversos espaços e meios de socialização, não só dos lugares tradicionais que representam relações pedagógicas institucionais como a família, a escola e a religião mas, principalmente, com as diferentes formas de relacionamento com as tecnologias modernas:

Os alunos estabelecem relações sociais e culturais em diferentes espaços e meios de socialização [...] principalmente, se relacionam de diferentes formas com as tecnologias modernas com seus fluxos de informação e consumo, por meio dos produtos ou objetos da mídia permeados por relações pedagógicas não institucionais: televisão, rádio, cinema, revistas e computador. [...] A compreensão das práticas sociais dos alunos e suas interações [...] são importantes referências para analisar como vivenciam, experimentam e assimilam a música e a compreendem de algum modo (SOUZA, 2004, p. 10).

Para Lahire (2006) as fronteiras entre a legitimidade cultural e a ilegitimidade cultural, entre instâncias tradicionais e modernas de legitimação já não são mais as mesmas. As mídias e o mercado de bens simbólicos produzidos por elas e as corporações, segundo esse argumento, teriam um papel que superaria a dimensão exclusivamente econômica. Elas se configurariam como instâncias produtoras e difusoras de socialização legitimando uma determinada cultura, desempenhando funções pedagógicas semelhantes à escola, à família e aos grupos de pares no processo de construção das identidades. Ou seja, as mídias e as empresas produtoras dos bens da cultura seriam agentes preferenciais na constituição de referências culturais para a construção das identidades grupais e individuais. As agências transnacionais seriam instâncias mundiais de cultura sendo responsáveis pela definição de padrões de legitimidade social competindo, portanto, com as matrizes tradicionais de legitimação.

Os discentes entrevistados, ao serem perguntados sobre o ambiente em que escutavam música e como tinham acesso a elas, revelaram forte ligação com os aparelhos tecnológicos:

Escuto música em todo lugar, para onde saio levo meu fone de ouvido, tipo no ônibus quando venho para escola e volto para casa e também quando paro para fazer as minhas tarefas. Consigo muita música na internet, assistindo o You Tube. A minha escuta é feita mais no celular mesmo, a televisão não assisto muito, é mais pela internet mesmo. (Daiane, 18 anos, 3ª etapa do Fundamental).

Escuto música em qualquer momento do dia pelo celular, consigo elas pelo WhatsApp e Bluetooth. (Diogo, 16 anos, 3ª etapa do Fundamental).

Eu gostava e gosto de escutar música no celular, como agora estou sem celular, passei a usar um rádio que tem lá em casa, fico escutando a rádio e procurando as músicas que eu gosto. [...]. Eu procuro muito a Jovem Pan, o Mix, às vezes alguma rádio que toque Legião Urbana, [...]. Logo quando eu vim pra Belém gostava muito do programa de TV chamado Digishow, ficava o dia todo assistindo. Hoje já não tenho tempo para ver. Quando eu tinha meu celular eu pegava música na internet, mais agora, estou afastado da internet, do WhatsApp, dos grupos, depois que perdi o meu celular não mecho nada na internet. (Jó, 37 anos, 3ª etapa do Fundamental).

Escuto música quando estou fazendo almoço e limpando a casa, geralmente são os momentos em que mais ouço e louvo. Escuto e consigo as músicas pelo telefone celular, porque hoje em dia é muito mais fácil baixar o aplicativo e colocar, por exemplo, os hinos da harpa, é só baixar a bíblia off line, que o aplicativo da harpa cristã vem, aí tu baixa a música e põe para tocar, é até uma forma de aprender também. Uso muito o Smartphone, a internet, às vezes o pendrive que conecto num sonzinho. No momento a televisão é das crianças, elas assistem enquanto estou fazendo as coisas. A rádio eu ouço às vezes, gosto da programação gospel, da Rede Boas Novas, por exemplo. (Leila, 38 anos, 4ª etapa do Fundamental).

As músicas que tenho baixei no meu celular, uso a internet quando vou na casa de um amigo meu. Eu não assisto televisão e nem escuto rádio porque eu chego cansado do trabalho e o que quero é dormir. Escuto música pela manhã, geralmente um rock para dar uma animada antes de ir para o trabalho, pela tarde escuto funk, quando estou triste gosto de escutar música romântica, como o Biolo, por exemplo. (Lucian, 17 anos, 4ª etapa do Fundamental).

Eu escuto mais música em casa e na igreja também, [...] Antes de esbandalhar meu celular eu gostava de dormir com fone escutando, aí quando estava com sono, desligava e ia dormir. Consigo as músicas pelas mídias, comprando CD, gravando no pen drive. Escuto pelo celular, DVD, rádio, televisão. A internet não sou muito chegado, mas eu consigo acessar o You Tube. Às vezes pego de alguém ou peço para alguém passar para mim e para o meu pen drive. (Moacir, 16 anos, 4ª etapa do Fundamental).

Consigo as músicas pela internet, YouTube, uso mais a internet para conversar com o meu namorado pelo Facebook. Também escuto música no computador, num aparelho de rádio antigo que o papai conectou no notebook, agora TV não assisto, só quando alguém liga perto de mim. O celular eu tenho, mas uso mais para receber as ligações e mensagens da mamãe. (Yasmim, 16 anos, 4ª etapa do Fundamental).

Às vezes o meu marido baixa as músicas ou eu coloco no You Tube no computador e escuto, consigo acessar a internet com facilidade, também escuto programas de rádio, especialmente a rádio Cultura e Lib Music, na televisão gosto de assistir o Jornal Nacional na Globo e na TV a cabo assisto GNT, MultiShow, o programa Pedro pelo mundo que conta de viagens e mostra culturas de outro países. (Gilda, 42 anos, 4ª etapa do Fundamental).

Escuto música em casa, na sala coloco o som super alto, eu já acordo de manhã ouvindo música, cedo, seis, sete horas da manhã, e tem uma coisa que eu gosto de ouvir de manhã cedo é o Roberto Carlos. Em casa tenho um notebook, caixa de som, celular, também acesso a internet, o Wifi, vou no YouTube e baixo músicas,

algumas eu baixo e já ficam guardadas. Escutar rádio e tem duas emissoras que eu gosto bastante de ouvir é a 99 e a Jovem Pan, com as músicas que tocam na Jovem Pan gosto de malhar de manhã porque canta muito dance e acho bem legal, na 99 FM, toca vários outros tipos de músicas. Na televisão assisto bastante filme, quando passava The Voice eu assistia e gostava. (Jane, 30 anos 4ª etapa do Fundamental).

Escuto mais músicas no meu trabalho, às vezes quando eu chego da escola, quando não estou muito cansado, nos meus dias de folga, sábado e domingo, nos feriados, diariamente ouço música, geralmente à noite no meu quarto. Pego as músicas nos estúdios, às vezes eu pesquiso, às vezes compro cartão de memória ou então eu levo meu celular no estúdio e peço para gravar no celular, é só dar todo o nome da música, ou então o nome da banda, passo mais as músicas da Banda Evanescence, gravei elas em Viseu. Costumo ouvir música, no meu celular, no meu sonzinho onde ponho o cartão. Os programas de televisão assisto pouco, não gosto de televisão, não me chama atenção, só na hora do jornal quando tem uma notícia boa, que não seja tragédia e morte. Lá em Viseu tinha rádio, mas nunca gostei. Não acesso muito a internet porque todas as músicas que preciso já estão quase todas nos meus cartões de memória, mas eu tenho acesso à internet sim. (Luzia, 20 anos, 4ª etapa do Fundamental).

Escuto música às vezes no trabalho, no horário do meio dia, depois que almoço, às vezes eu levo o livro ou caderno para estudar e pego o fone de ouvido e fico ouvindo, às vezes em casa à noite quando chego com tempo, às vezes no final de semana pra relaxar um pouco, escuto às vezes de manhã quando eu vou no ônibus também. Ouço música celular, num sonzinho que a gente usa. A rádio não escuto, televisão assisto a Globo, o SBT, a Band, a Record. A internet tenho acesso, fiz o curso básico de informática e em casa tem computador, às vezes eu mesmo coloco as músicas no meu celular e às vezes eu peço para mulher colocar no cartão, ou para outro alguém. (Luigi, 41 anos, 4ª etapa do Fundamental).

Escuto música quando estou no ônibus ou quando vou num barzinho no final de semana. Tenho celular, mas estou sem cartão de memória, quando tinha cartão pedia para os meus amigos enviarem as músicas pelo WhatsApp, era mais fácil. TV assisto pouco, assisto mais o canal que passa o Liberal e rádio é difícil escutar, quando escuto, ponho também na Liberal. Tenho a internet, porém tenho pouca afinidade, não consigo entrar em muitas coisas ainda tenho uma grande dificuldade, porém, consigo acessar o YouTube. (Maria, 43 anos, 4ª etapa do Fundamental).

Escuto música de tarde, no meu quarto, por meio do notebook, fone de ouvido e caixa som também, a internet tenho acesso, uso e tenho facilidade de mexer, costumo colocar o som alto para escutar, até porque mexo com esse negócio de música, sou DJ nos dias de sábado, domingo e eventos nos dias de sexta feira. TV e rádio não escuto muito. (Alex, 18 anos, 1ª etapa do Médio).

Quando estou na internet, no Wifi da casa do meu avô, da minha tia eu fico lá no Youtube, todo dia quando vou na casa do meu avô fico escutando música, às vezes vejo o Luciano Huck na televisão, assisto reportagens, também tenho celular e escuto a rádio na noventa e um ponto nove (91.9). (Francisco, 22 anos, 1ª etapa do Médio).

De madrugada saio para trabalhar, todo dia às três horas da manhã fico escutando dance que toca de madrugada na Jovem Pan, depois escuto Roberto Carlos de seis até as oito, depois paro meio dia e escuto brega. Tenho uma caixinha, tenho celular na Jovem Pan, também escuto louvor, escuto qualquer música, gosto de música. (Rael, 22 anos, 1ª etapa do Médio).

Costumo ouvir música no rádio, na FM, a televisão assisto no canal 7, onde passa o vídeo show, assisto DVD na TV também, tenho celular, só não tenho computador e

o acesso a internet é difícil, até parei de ver as coisas na internet. (Dália, 19 anos, 1ª etapa do Médio).

Costumo ouvir música pelo celular, pelo Youtube através da internet, assisto TV, o rádio parei mais de ligar, antes escutava muito, agora parei porque fico mais tempo no celular, baixei umas músicas nele e fico ouvindo, na rádio gostava de ouvir a Jovem Pan, na TV assisto as novelas e jornais da globo, geralmente nas novelas toca músicas legais que depois procuro para escutar, agora não procurei nenhuma, por causa da escola, uns meses atrás, tinha baixado uma música que era da novela que tinha acabado. (Thaiana, 18 anos, 1ª etapa do Médio).

Escuto música no meu celular e notebook, baixo elas e fico escutando, geralmente quando eu chego de noite em casa, quando eu vou dormir, fico no meu quarto escutando. (Cristina, 19 anos, 4ª etapa do Fundamental).

Eu compro CD, DVD, ou então baixo no Pen drive ou escuto a rádio mesmo, geralmente escutamos a emissora da Liberdade ou da Boas Novas. Na TV assisto a programação normal e também a programação evangélica, às vezes um filme. A internet também quase não mexo, só quando dá para pagar, mas quando não, vou no Cyber e acesso o YouTube. (Josiane, 37 anos, 4ª etapa do Fundamental).

A internet é a principal fonte de acesso, o pessoal manda pelo WhatsApp, dá para baixa no celular, tem o YouTube também, já a rádio não escuto porque agora eles só tocam sertanejo, pagode e não gosto. (Renato, 20 anos, 2ª etapa do Médio).

Escuto música em casa, eu amo ficar em casa, e tipo para fazer alguma coisa, boto uma música para ouvir, aí tipo, dá uma paz assim, sabe! Não gosto de fazer as coisas no silêncio, eu fico impaciente. Tenho o canal da Net em casa, na play liste tem rock, pagode, pop, aí já vou no pagode e às vezes nos clássicos da MPB, coloco um pouco de cada. Na rádio só escuto AM, quando tem jogo do Paysandu. Na televisão assisto mais novela, tipo essa que está passando agora “Os dias eram assim”. Também uso o notebook e o celular. (Carolina, 32 anos, 2ª etapa do Médio).

A fala dos discentes demonstra que as mídias de fácil transporte e que se popularizaram nos últimos anos como o celular, CDs, tablet e computador representam um componente importante na vida deles e em sua relação com a música. As mídias e os meios de comunicação de massa estão por toda parte e esses meios impressionam as pessoas de todas as faixas etárias e origens sociais. Os educandos entrevistados não fogem a essa regra, pois deixam nítidas as influências que recebem desses meios de comunicações e como suas preferências musicais são influenciadas pelos mesmos e não só isso, percebemos também que os estudantes não são meros sujeitados dessas influências, pois percebemos nos trechos transcritos que eles demonstram também ter autonomia para escolher onde e o que ouvir.

Souza (2004) comenta sobre o assunto:

Com o desenvolvimento digital, as mídias tornaram-se mais flexíveis, multifuncionais e acessíveis, ou seja, elas perderam o caráter estático e de monopólio, como o controle dos pais, e passaram a permitir o uso individual e o controle ilimitado [...]. Os aparelhos migraram de mídias de eventos, que apenas emitiam informações, para mídias comunicativas, de interação, que não apenas sustentam as múltiplas necessidades de comunicação, mas também as estimulam e apoiam, como por exemplo, o celular, que além da portabilidade e mobilidade, possibilita armazenar e compartilhar músicas, ou o computador, que se torna um

instrumento de qualificação de “competência midiática” - mesmo quando é utilizado para brincar, enviar e-mail, bate-papo, navegar ou baixar música. (p. 9).

As práticas musicais e a música midiática estão muito presentes na vida desses discentes. O gosto musical deles gira em torno do que tramita nos meios de comunicação de massa, principalmente os que circulam nos programas de TV e Rádio, como melody, tecnobrega, brega, forró, sertanejo universitário, entre outros. Não podemos negar ou fingir que não existe o poder da mídia, todavia não podemos polarizar que tudo o que a indústria cultural faz é uma arte inferior e ruim, pois acabamos por ser reducionistas e, dessa forma, nunca perceberemos quão musical é o homem, o educando que frequenta nossas salas de aula.

No que tange a este respeito, a qualidade do que é disponibilizado não está relacionada ao avanço das novas tecnologias ou nas modificações dos aparelhos, pois, estes, parafraseando Freire e Guimarães (2003), não enganam, mas quem está por trás deles, sim:

Eu não diria, inclusive, que tudo que há na televisão, no nosso caso brasileiro, é ruim. Não, acho que há coisas boas [...]. A televisão é uma coisa fantástica, mas é preciso que a gente se ponha diante dela, como diante de tudo, muito criticamente. (p. 49 e 51).

A música, assim como todo o conteúdo oferecido nos meios de comunicação de massa precisa ser percebida com um olhar consciente diante de uma informação que às vezes pode ajudar, mas, às vezes pode enganar, que pode ampliar conhecimentos, mas também pode estagnar. Como educadores também precisamos acompanhar essas evoluções. Não podemos ter medo de dialogar com esses meios de comunicação. Pelo contrário, precisamos aproveitar o máximo deles, não só para ensinar os conteúdos artísticos musicais, como para ajudar a formar um indivíduo politizado e crítico, que consiga escolher de fato aquilo que quer assistir, escutar ou dançar; um sujeito que “faça a sua própria cabeça”. Freire e Guimarães (2003) nos falam sobre o advento dessa nova linguagem:

Não é possível se resistir à nova linguagem. Aliás, eu não as vejo antagônicas, mas conciliáveis, constantemente. [...] tenho a impressão de que haveria uma riqueza imensa nessa conciliação. [...] Uma nova linguagem que não a escrita poderia ajudar enormemente, do ponto de vista técnico, ao que eu chamo “leitura do mundo” e, portanto, “leitura da realidade”, não necessariamente através da palavra escrita. Não vejo nisso antagonismo nenhum. Pelo contrário, vejo até que a leitura do mundo termina por colocar a leitura da palavra. Aí, então, a escrita da palavra e a sua leitura, uma vez mais, estariam associadas dinamicamente com a leitura do mundo [...]. Acho que o que falta, a muitos de nós, educadores, e a mim também, é a imaginação. A gente tem medo de deixar a imaginação voar, mas é preciso deixá-la voar! Não voar a ponto de se perder, mas voar, imaginar coisas concretas, coisas possíveis, [...]. Com relação aos materiais que a gente tem à disposição, no contexto espacial da escola, é absolutamente importante saber usar o de que a gente dispõe e saber usar aquelas coisas que, sendo mais sofisticadas, já estão, porém, à altura também das possibilidades do governo. (2003, p. 56, 63 e 70).

Os autores Freire e Guimarães (2003) apontam a importância dos meios de comunicação e ressaltam a necessidade de atualização do corpo docente da escola, revelando que a falta de integração dessas tecnologias no ambiente escolar, muitas vezes, é por falta de imaginação do próprio educador. Setton (2002b) corrobora com Freire e Guimarães:

A escola como instituição, seus currículos, professores e profissionais da educação em geral, não podem deixar de se preocupar com as peculiaridades da prática educativa contemporânea. Ou seja, a educação no mundo moderno não conta apenas com a participação da escola e da família. Outras instituições, como a mídia, despontam como parceiras de uma ação pedagógica. Para o bem ou para o mal, a cultura de massa está presente em nossas vidas, transmitindo valores e padrões de conduta, socializando muitas gerações. Em uma situação de modernidade, faz-se necessário problematizar as relações de interação, conflitivas ou harmoniosas, entre os espaços socializadores e agentes socializados. (2002b, p. 109).

Como vimos o gosto musical dos estudantes está fortemente atrelada à música midiática que os acompanha nas atividades de seus cotidianos em diferentes espaços e meios de socialização. Essas músicas estão presentes na rua, no ônibus, no shopping, nas festas, nas igrejas, nos bairros, em vários lugares de entretenimento, na casa, no recreio escolar, nos estádios, nos tempos livres e em diversos outros espaços de socialização, geralmente propagadas por uma mídia eletrônica.

Como vimos, a mídia está presente e tem papel importante na vida de diversas sociedades, despontando como parceira da ação pedagógica, a prática educativa contemporânea não tendo mais como ignorá-la.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho explorei a presença de instâncias tradicionais como a família, a escola, a religião, assim como as mídias, nas experiências de socialização e construção do gosto musical dos estudantes da EJA. Minha intenção foi obter um entendimento sobre esses dispositivos como matrizes disposicionais na construção do gosto musical. A partir da análise de informações contidas no trabalho de campo qualitativo (entrevistas) realizado, pude observar formas variadas de configuração entre essas agências socializadoras na vida destes estudantes. É possível inferir que os estudantes estão comprometidos e são dependentes da família, da religião e das mídias na construção de seu entendimento sobre a realidade que os cerca e, conseqüentemente, sobre os seus gostos musicais.

Dos 21 (vinte e um) estudantes entrevistados, 14 (quatorze) revelaram em seus relatos uma herança, um *ethos* familiar mediado especificamente pela presença da família e dos familiares na construção do gosto musical, 3 (três) não deixaram essa informação explícita e 4 (quatro) negaram a mediação familiar, atribuindo o mérito a outros.

Dos 21 estudantes entrevistados, 16 (dezesseis) revelaram forte ligação com as igrejas, 2 (dois) não tiveram ligação com nenhuma igreja e 3 (três) não deixaram explícito se frequentavam ou não alguma igreja.

A fala dos discentes demonstrou que as mídias de fácil transporte que se popularizaram nos últimos anos como o celular, computador e internet representam um componente importante e presente na relação com a música. Os estudantes deixaram nítido as influências que recebem dos meios de comunicações como sujeitos, assim como as influências que têm sobre os meios de comunicação, como sujeitos, capazes de escolher o que ouvir.

Ao serem instigados a falar do que gostavam nas “suas músicas”, observamos que a letra foi preponderante. Infelizmente apontamos uma triste realidade sobre o acesso aos conteúdos musicais para os estudantes da EJA, conforme lemos nos relatos, nenhum deles havia visto conteúdos específicos sobre a música no *lócus* pesquisado.

Todas as instâncias socializadoras apresentadas estão muito presentes na vida desses estudantes cobrando-lhes comportamentos que respondem às expectativas de seu grupo social. Em quase todos os espaços socializadores que os estudantes circulam estão submetidos a um controle nos seus padrões de conduta, seja ele familiar, religioso, escolar ou midiático. Tenho

ciência de que muito ainda tem de ser feito para melhor compreender a trama de seus significados, tecido por uma multiplicidade de estruturas complexas.

As discussões levantadas na pesquisa tornaram visíveis a presença de diversas práticas musicais e representações da construção do gosto musical sobre o olhar da família, da escola, da religião e da mídia, ainda que se saiba que estas são dependentes e articuladas a uma visão de mundo veiculada por outras instâncias de socialização. Constatei que o gosto musical dos estudantes não é uma herança genética, herdada consanguineamente, mas uma construção social atravessada por instâncias que não pressionam umas às outras, mas, que, mutuamente, se pressionam no jogo simbólico da socialização. As discussões apresentadas só foram possíveis pela análise das respostas dos sujeitos da pesquisa, que possibilitaram o diálogo com o referencial teórico e a revisão da literatura sobre o assunto.

A aula de música deveria se orientar, primeiramente, naquilo que os discentes trazem como hábitos e gostos musicais aprendidos no cotidiano, obviamente que considerando a sua complexidade, relacionando teoria e prática, saberes formais e não-formais.

Conhecendo a vivência do educando, abrindo os ouvidos para o gosto musical dos mesmos, foi de suma importância para este estudo, assim foi possível efetivar um diálogo e contribuir para uma Educação Musical em expansão, em alcance e em qualidade da experiência artística, cultural e social, valorizando o cotidiano, não esquecendo, contudo, que o papel da educação é de democratizar os saberes acumulados historicamente pela humanidade, partindo de um olhar multicultural para lidar com a diversidade que nos cerca. De acordo com Louro e Souza (2013), o entendimento do cotidiano abre caminhos para uma prática de ensino que incorpora as dimensões do praticado, do vivido, do trabalho do dia a dia, da vida como um todo.

Rubem Alves atravessou meu caminho durante a pesquisa, seu poema “Escutatória” me incentivou a pesquisar sobre o gosto musical cotidiano dos estudantes da EJA, e com ele encerro esta fase:

Sempre vejo anunciados cursos de oratória. Nunca vi anunciado curso de escutatória, todo mundo quer aprender a falar. Ninguém quer aprender a ouvir. [...]. Não é bastante ter ouvidos para se ouvir o que é dito. É preciso também que haja silêncio dentro da alma. Daí a dificuldade: a gente não aguenta ouvir o que o outro diz sem logo dar um palpite melhor, sem misturar o que ele diz com aquilo que a gente tem a dizer. Como se aquilo que ele diz não fosse digno de descansada consideração e precisasse ser complementado por aquilo que a gente tem a dizer, que é muito melhor. No fundo somos todos iguais [...]. Há quem não ouça até que lhe cortem as orelhas. Nossa incapacidade de ouvir é a manifestação mais constante e sutil da nossa arrogância e vaidade: no fundo, somos os mais bonitos [...]. Pra mim Deus é isso: a beleza que se ouve no silêncio. Daí a importância de saber ouvir os outros: a beleza mora lá também. Comunhão é quando a beleza do outro e a beleza da gente se juntam num contraponto.

REFERÊNCIAS

- ABREU, Silvia Rejane Teixeira de. O processo de desconstrução e reconstrução do fazer musical de alunos da eja de uma escola estadual da cidade de Rio Branco – AC: relato de experiência. VIII ENCONTRO REGIONAL NORTE DA ABEM. (8.), 2014, Rio Branco, **Anais**. Disponível em: <
http://abemeducaacaomusical.com.br/conferencias/index.php/regional_norte/regional_norte/paper/viewFile/846/319>. Acesso em: 27 nov. de 2016.
- ALEX. Entrevista concedida a Jucélia Estumano Henderson. Belém- Pará, mai. 2017. 1 arquivo mp3 (10:42 min.).
- ALMEIDA, Shirlene Pereira. **Cotidiano no Ensino da Música na Educação Básica: uma revisão do tema em artigos da Revista da Associação Brasileira de Educação Musical – 2000 a 2014**. Belém, PA, 2015, [152 f.]. Dissertação (Mestrado em artes) Universidade Federal do Pará, Belém, 2015.
- ALVARES, Sonia Carbonell. **Educação estética na EJA: a beleza de ensinar e aprender com jovens e adultos**. São Paulo: Cortez, 2012.
- AMÓS. Entrevista concedida a Jucélia Estumano Henderson. Belém-Pará, abr. 2017. 1 arquivo .mp3 (9:27 min.).
- ARANTES, Lucielle. **Tem gente ali que estuda música para a vida!:** um estudo de caso sobre jovens que musicam no projeto social Orquestra Jovem de Uberlândia. Uberlândia, 2011, [269 f.]. Dissertação (Mestrado em arte). Universidade Federal de Uberlândia. 2011
- AZES, Entrevista concedida a Jucélia Estumano Henderson. Belém-Pará, abr. 2017. 1 arquivo .mp3 (13:09min.).
- BENEDETTI, Kátia Simone; KERR, Dorotéa Machado. O papel do conhecimento musical cotidiano na educação musical formal a partir de uma abordagem sócio-histórica. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, V. 20, 35-44, set. 2008.
- BOURDIEU, Pierre. A distinção: crítica social do julgamento. São Paulo: Edusp, 2007.
- BRASIL. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as bases da educação nacional. Brasília, 1996. Disponível em < <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>> Acesso em: 06 nov. 2016.
- _____. **Lei nº 11.769**, de 18 de agosto de 2008. Disponível em: <
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/lei/L11769.htm>. Acesso em: 06 nov. 2016.
- _____. **Lei nº 13.278**, de 02 de Maio de 2016. Disponível em: <
<http://informativotribunais.com/incluso-de-outros-lei-n-13-278-de-2-de-maio-de-2016/>>. Acesso em: 08 dez. 2016.
- _____. **Parecer Conselho Nacional de Educação**. Câmara de Educação Básica, nº 11 de 2000. Disponível em:
http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja/legislacao/parecer_11_2000.pdf>. Acesso em: 06 nov. 2016.
- _____. **Proposta Curricular para a educação de jovens e adultos: segundo segmento do ensino fundamental: 5a a 8a série**. V.3, Secretaria de Educação Fundamental, 2002.

Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja_livro_01.pdf> Acesso em: 06 nov. 2016.

_____. **Resolução** Nº4 de 13 de Julho de 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_10.pdf>. Acesso em: 06 nov. 2016.

_____. **Anuário Brasileiro da Educação Básica 2014**. São Paulo: Editora Moderna, 2014a.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. **Coletânea de textos CONFINTEA Brasil+6**: tema central e oficinas temáticas / Organizado por Paulo Gabriel Soledade Nacif, Arlindo Cavalcanti de Queiroz, Lêda Maria Gomes e Rosimere Gomes Rocha. Ministério da Educação/Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Brasília : MEC, 2016.

_____. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**: Proposta preliminar, segunda versão revista. Brasília: MEC, 2016.

_____. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**: Versão final. Brasília: MEC, 2017.

BRITO FILHO, Alberto Rodrigues de. **O universo musical de alunos do Eja na Escola Padre Carlos Casavechia em Rio Branco**: Um Estudo Sobre Suas Preferências Musicais e Hábitos de Escuta. Monografia. (Graduação em Música à distância). Universidade de Brasília. Rio Branco, AC. 2014.

CAMPOS, Nilceia Protásio. Luz, câmera, ação e... música!: os efeitos do espetáculo nas práticas musicais escolares. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, V. 13, 75-82, set. 2005.

CANCLINI, Néstor Garcia. **Culturas híbridas**: estratégia para entrar e sair da modernidade. 4. Ed. 7. Reimp.- São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2015.

CAROLINA. Entrevista concedida a Jucélia Estumano Henderson. Belém- Pará, jun. 2017. 1 arquivo .mp3 (18:22 min.).

CARVALHO, Rosa Malena. Corporeidade e experiências: potencializando a Educação de Jovens e Adultos (EJA). In: SAMPAIO, Marisa N. e ALMEIDA, Rosilene S. (Org.). **Práticas de educação de jovens e adultos**: complexidades, desafios e propostas.

CHADA, Sonia. A Prática Musical no Culto ao Caboclo nos Candomblés Baianos. In: III Simpósio de Cognição e Artes Musicais, 2007, Salvador. **Anais**. Salvador: EDUFBA, 2006. Pp. 137-144.

CONSTANTINO, Paulo Roberto Prado. **Apreciação de gêneros musicais na escola**: Possíveis percursos. São Paulo. Cultura Acadêmica, 2012.

CORRAL, Carla. M. F. **Partilhando olhares**: perspectivas da arte na educação de jovens e adultos no CTMT Paulo Freire. Porto Alegre – RS, 2005. [173 f.]. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2005.

CORRÊA, Marcos Kröning. **Violão sem professor**: um estudo sobre processos de auto-aprendizagem musical com adolescentes. Dissertação (Mestrado em Música) – Programa de Pós-Graduação Mestrado e Doutorado em Música, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2000.

CRISTINA. Entrevista concedida a Jucélia Estumano Henderson. Belém- Pará, mai. 2017. 1 arquivo mp3 (17:57 min.).

DAMASCENO, Nilson Corrêa. **Viagem na imagem**: um estudo sobre experiências com leituras de imagens/obras na EJA da Escola Estadual Dr. Justo Chermont. Dissertação

(Mestrado Profissional em artes). Universidade Estadual de Santa Catarina e Universidade Federal do Pará, Belém, PA, 2016.

DANTAS, Andréa Stewart. O tamborim e seus devires na linguagem dos sambas de enredo. **Revista da ABEM**. Porto Alegre, v. 9, n. 6, setembro, 2001, 17-33.

DATAFOLHA, **Opinião Pública, Religião**: 44% dos evangélicos são ex-católicos, dezembro de 2016. Disponível em: <<http://datafolha.folha.uol.com.br/opiniaopublica/2016/12/1845231-44-dos-evangelicos-sao-ex-catolicos.shtml>>>. Acesso em 24 ago. 2017

DEL BEN, Luciana; HENTSCHKE, Liane. Educação musical escolar: uma investigação a partir das concepções e ações de três professoras de música. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, V. 7, 49-57, set. 2002.

DAIANE. Entrevista concedida a Jucélia Estumano Henderson. Belém- Pará, abr. 2017. 1 arquivo mp3 (13:16 min.).

DÁLIA. Entrevista concedida a Jucélia Estumano Henderson. Belém- Pará, mai. 2017. 1 arquivo .mp3 (13:53 min.).

DIAS, Alder. OLIVEIRA, Ivanilde. MOTA NETO, João. Pesquisas em Educação de Jovens e Adultos no Brasil: a presença de Paulo Freire. p. 11- 34. In: OLIVEIRA, Ivanilde. MOTA NETO, João. SANTOS Tânia. **Educação de Jovens e Adultos**: pesquisa e memórias. – Belém: UEPA/CCSE/NEP/EDUEPA, 2013.

DICIONÁRIO. Online de Português. Disponível em: <http://www.dicio.com.br/gosto/> acessado em 18 de dezembro de 2015.

DIOGO. Entrevista concedida a Jucélia Estumano Henderson. Belém- Pará, abr. 2017. 1 arquivo mp3 (07:36 min.).

DUARTE, Mônica de Almeida; MAZZOTTI, Tarso Bonilha. Sobre os processos de negociação dos sentidos da música na escola. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, V. 7, 31-40, set. 2002.

ESTUMANO, Jucélia da Cruz. **Música na EJA**: um estudo sobre as preferências musicais. Monografia. (Especialização em Projeção Arte Amazônia). Universidade Federal do Pará. Belém, 2015 Trabalho não publicado.

FARACO, Carlos Alberto. Área de linguagem: algumas contribuições para sua organização. In: KUENZER, Acácia (Org.). **Ensino médio**: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2001. p. 97-131.

FERNANDES, José Nunes. Educação musical de jovens e adultos na escola regular: políticas, práticas e desafios. **Revista da abem**, Porto Alegre: ABEM, v. 13, n. 12, p. 35-41, mar. 2005.

FIALHO, Vânia. **Hip Hop Sul**: um espaço televisivo de formação e atuação musical. Dissertação (Mestrado em Música)–Programa de Pós-Graduação Mestrado e Doutorado em Música, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2003.

FONTEERRADA, Marisa. T. de O. **De tramas e fios**: um ensaio sobre música e educação. São Paulo. Ed. UNEP, 2005.

FRACASSO, Daniela Cesa. **O ensino de música no currículo da educação de jovens e adultos**: uma investigação com uma escola da rede municipal de ensino de Porto Alegre/RS. Dissertação (Mestrado em Música). Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, RS, 2015.

FRANCISCO. Entrevista concedida a Jucélia Estumano Henderson. Belém- Pará, jun. 2017. 1 arquivo .mp3 (11:22 min.).

FREIRE, Paulo. GUIMARÃES, Sérgio. **Sobre educação**. volume 2 : (diálogos) - 3. ed. rev. e ampl. – São Paulo: Paz e Terra, 2003.

GILDA. Entrevista concedida a Jucélia Estumano Henderson. Belém- Pará, jun. 2017. 1 arquivo mp3 (10:21 min.).

GOES. Entrevista concedida a Jucélia Estumano Henderson. Belém-Pará, abr. 2017. 1 arquivo textual de 12 páginas.

GOMES, Wesley Moreira. **Escuta ativa**: uma estratégia de investigar o gosto musical de adolescentes do ensino fundamental. 2012. [24 f.]. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Música). Universidade de Brasília, Universidade Aberta do Brasil, Brasília, 2012.

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

GREEN, Lucy. Pesquisa em sociologia da educação musical. **Revista da ABEM**, Salvador, n. 4, p. 25-35, 1997.

HADAD, Sérgio; DI PIERRO, Maria Clara. Escolarização de Jovens e Adultos. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro. Redalyc. 2000. v. (mai-ago), n. 14, p. 108-130. 2000. [Fecha de consulta: 6 de diciembre de 2016] Disponível em: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27501407>> ISSN 1413-2478. Acesso em: 06 nov. 2016.

HELLER, Agnes. **O cotidiano e a história**. 7. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2004.

HENDERSON, Jucélia Estumano; SILVA, Silene Trópico. Experiências pedagógicas que influenciaram na motivação do aluno da Eja para aprender música: considerações sobre o cotidiano. V SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE MÚSICA NA AMAZÔNIA, (5.), 2016, Belém, PA. **Anais**.

HENDERSON, Jucélia Estumano; CHADA, Sonia Maria Moraes; FAÇANHA, Tainá Maria Magalhães. Introdução à etnomusicologia em um curso de formação de professores de música na UFPA. **Anais do XXVII Congresso da Associação Nacional de Pesquisa e Pós graduação em Música – Campinas -2017**.

HENDERSON, Jucélia Estumano; CHADA, Sonia Maria Moraes; FAÇANHA, Tainá Maria Magalhães. Paisagens Sonoras Belenenses: experiências pedagógicas no curso de Licenciatura em Música da Universidade Federal do Pará. **Anais do XI encontro regional norte da ABEM em Boa Vista, 2016**.

HENDERSON, Jucélia Estumano; CHADA, Sonia Maria Moraes; HENDERSON FILHO, José Ruy. Música na educação de jovens e adultos: considerações acerca das preferências musicais. In XXVI CONGRESSO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS GRADUAÇÃO EM MÚSICA.(26.), 2016, Belo Horizonte. **Anais**. Belo Horizonte. ANPPOM, 2016. Disponível em: <<http://www.anppom.com.br/congressos/index.php/26anppom/bh2016/paper/view/4140/1551>>. Acesso em: 06 Out. 2016.

HENNION, A. Pragmática do Gosto. Tradução de Frederico Barros. **Desigualdades & Diversidade - Revista de Ciências Sociais da PUC-Rio**, nº 8, jan./jul., p. 253-277, 2011.

- INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Censo Demográfico 2010. Rio de Janeiro: IBGE. Disponível em:
<http://censo2010.ibge.gov.br/apps/atlas/pdf/Pag_203_Religi%C3%A3o_Evang_miss%C3%A3o_Evang_pentecostal_Evang_nao%20determinada_Diversidade%20cultural.pdf>. Acesso em: 24 ago. 2017.
- JANE. Entrevista concedida a Jucélia Estumano Henderson. Belém- Pará, jun. 2017. 1 arquivo .mp3 (18:39 min.).
- JÓ. Entrevista concedida a Jucélia Estumano Henderson. Belém- Pará, abr. 2017. 1 arquivo mp3 (20 min.).
- JORDÃO et. al., **A música na Escola**. São Paulo. Allucci & Associados comunicações. 2012.
- JOSIANE. Entrevista concedida a Jucélia Estumano Henderson. Belém- Pará, mai. 2017. 1 arquivo .mp3 (20:47 min.).
- JOURDAIN, Robert. **Música, cérebro e êxtase**. Como a música captura nossa imaginação. Tradução de Sonia Coutinho. Rio de Janeiro: Objetiva, 1998.
- LAHIRE, B. **A cultura dos indivíduos**. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- LEILA. Entrevista concedida a Jucélia Estumano Henderson. Belém- Pará, abr. 2017. 1 arquivo mp3 (12:07 min.).
- LEI Nº 12.852, de 5 DE AGOSTO DE 2013. **Estatuto da Juventude**
<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/112852.htm>.
- LOURO, Viviane. SOUZA, Jusamara. **Educação musical, cotidiano e ensino superior**. Porto Alegre. Tomo editorial, 2013.
- LUCIAN. Entrevista concedida a Jucélia Estumano Henderson. Belém- Pará, abr. 2017. 1 arquivo .mp3 (18:18 min.).
- LUIGI. Entrevista concedida a Jucélia Estumano Henderson. Belém- Pará, jun. 2017. 1 arquivo .mp3 (12:36 min.).
- LUZIA. Entrevista concedida a Jucélia Estumano Henderson. Belém- Pará, jun. 2017. 1 arquivo mp3 (20:14 min.).
- MARIA. Entrevista concedida a Jucélia Estumano Henderson. Belém- Pará, mai. 2017. 1 arquivo .mp3 (13:55 min.).
- MOACIR. Entrevista concedida Jucélia Estumano Henderson. Belém- Pará, abr. 2017. 1 arquivo .mp3 (9:58 min.).
- MONTEIRO, Maurício. **A construção do gosto: música e sociedade na corte do Rio de Janeiro 1808-1821**. São Paulo: Ateliê Editorial, 2008.
- MORIN, Edgar. A integração cultural. In: **Cultura de massas no século XX: o espírito do tempo – Neurose**. Rio de Janeiro: Forense, 1984.
- MOTA, Graça. Pesquisa e formação em educação musical. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, V.11, n. 8, mar. 2003, 11-16.
- MÜLLER, Vânia B. **A música é, bem dizê, a vida da gente: um estudo com crianças e adolescentes em situação de rua na Escola Municipal Porto Alegre – EPA**. Dissertação (Mestrado em Música)–Programa de Pós-Graduação Mestrado e Doutorado em Música, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2000.
- NERI, Marcelo. **Novo mapa das religiões**. Rio de Janeiro: FGV, CPS. 2011.

NORTH, Adrian; HARGREAVES, David. **The social & applied psychology of music**. New York: Oxford University Press, 2008.

OLIVEIRA, Ivanilde. Educação ao longo da vida. **Salto para o futuro**, ano XIX, nº 11, Setembro de 2009. P. 5-13.

OLIVEIRA, Rafael dias de. BEINEKE, Viviane. Composição na Educação de Jovens e Adultos: mobilizando ideias de música. In: XXII CONGRESSO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL. (22.), 2015, Natal. **Anais**. Natal/RN. 2015. Disponível em: <<http://abemeducacaomusical.com.br/conferencias/index.php/xxiicongresso/xxiicongresso/paper/viewFile/1098/511>>. Acesso em: 06 dez. 2016.

OSTETTO, Luciana Esmeralda. Mas as crianças gostam! Ou sobre gostos e repertórios musicais. In: **Reunião anual da ANPED**, 26., Poços de Caldas, 2003. Anais... Poços de Caldas: ANPED, 2003.

PAIVA, Jane. Direito formal e realidade social da educação de jovens e adultos. In: SAMPAIO, Mariza. N. e ALMEIDA, Rosilene. S. **Práticas de educação de jovens e adultos: complexidades, desafios e propostas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009. p.21 – 64.

PAIVA, Vanilda. P. **Educação popular e educação de adultos**. São Paulo. Loyola 1973. v. 1. (Temas Brasileiros, 2).

PENNA, Maura. A dupla dimensão da política educacional e a música na escola: da legislação à prática escolar. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 11, p.7-16, set. 2004.

PENNA, Maura. Apre(e)ndendo músicas: na vida e nas escolas. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, V.9, 71-79, set. 2003.

PENNA, Maura. Caminhos para a conquista de espaços para a música na escola: uma discussão em aberto. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 19, p.57-64, mar. 2008.

PENNA, Maura. **Música (s) e seu ensino**. 2.ed. rev. e ampli. –Porto Alegre: Sulina, 2010.

PRAZERES, Flávia Costa. **A importância e as possibilidades do ensino de arte/ música na EJA: um estudo de caso sobre o depoimento de uma professora de arte**. Monografia. (Especialização em educação de jovens e adultos). Centro de Educação e Ciências Humanas. CEEJA/ UFSCAR, 2011.

QUADROS JR, João. **Preferencias musicales en estudiantes de enseñanza secundaria en Brasil: el caso de la ciudad de Vitória, Espírito Santo**. Melilla: Universidad de Granada, 2013. 669p.

QUADROS JR, João; LORENZO, Oswaldo. Preferências musicais em estudantes de ensino médio no Brasil: o caso de Vitória, Espírito Santo. **Música Hodie**, v. 10, nº 1, 2010, p. 109-128.

QUADROS JR, João Fortunato Soares de; LORENZO, Oswaldo. Preferência musical e classe social: um estudo com estudantes de ensino médio de Vitória, Espírito Santo. **Revista da ABEM**, Londrina, v. 21, n. 31, p. 35-50, jul./dez. 2013.

QUEIROZ, Luiz Ricardo Silva. A música como fenômeno sociocultural: perspectivas para uma educação musical abrangente. In: **Revista Contexturas: o ensino das artes em diferentes espaços**. João Pessoa: editora universitária/UFPB, 2005.

RAEL. Entrevista concedida a Jucélia Estumano Henderson. Belém- Pará, mai. 2017. 1 arquivo .mp3 (11:05 min.).

- RAMOS, Sílvia Nunes. **Música da televisão no cotidiano de crianças: um estudo de caso com um grupo de 9 e 10 anos de idade.** 2003. [189 f.]. Dissertação (Mestrado em música). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2002.
- RENATO. Entrevista concedida a Jucélia Estumano Henderson. Belém- Pará, jun. 2017. 1 arquivo .mp3 (16:39 min.).
- RIBAS, M. G. de Carvalho. Co-educação musical entre gerações. In: SOUZA, J. (Org.). **Aprender e ensinar música no cotidiano.** Porto Alegre: Sulina, 2008. p. 141-166.
- RIBAS, M. G. de Carvalho. e SOUZA, Jusamara. Referências sobre música na Educação de Jovens e Adultos: produção acadêmica da educação musical. **Anais do VIII Encontro Regional Norte da ABEM.** Educação musical: formação humana, ética e produção de conhecimento. Rio Branco, 25 a 27 de novembro de 2014.
- RIBAS, M. G. de Carvalho. Mulheres da Educação de Jovens e Adultos em busca da formação perdida: um olhar da educação musical. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 53, p. 113-130, jul./set. 2014. Editora UFPR. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/er/n53/08.pdf>>. Acesso em: 06 dez. 2016.
- RIBAS, M. G. de Carvalho. **Música na educação de Jovens e Adultos: Um estudo sobre práticas musicais entre gerações.** 2006. [199 f.]. Tese (Doutorado em Educação Musical). Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre: UFRGS, 2006.
- RIBAS, M. G. de Carvalho. Práticas musicais na Educação de Jovens e Adultos: uma abordagem geracional. **Revista da Abem.** Porto Alegre, v. 17, n. 21, p. 124-134, mar. 2009.
- RODRIGUES JUNIOR, Walter Gomes. **Do clic na EJA ao furo da lata: experimentações fotográficas na educação e no cotidiano.** Dissertação (Mestrado em artes). Universidade Federal do Pará, Belém, PA, 2012.
- RODRIGUES, Gaspar Ribeiro. ARANTES, Lucielle Farias. TOMAZ, Lorraine Albina. **Práticas musicais na educação de jovens e adultos: reflexões a partir das observações de dois bolsistas do PIBID.** Universidade Federal de Uberlândia, 2011. Disponível em: <http://www.encontro.proex.ufu.br/sites/encontro.proex.ufu.br/files/historico/12/PR%C1TICAS%20MUSICAIS%20NA%20EDUCA%C7%C3O%20DE%20JOVENS%20E%20ADULTOS_0.pdf>. Acesso em: 30 out. 2016.
- SANTOS, Cristina Bertoni dos. Aula de música e escola: concepções e expectativas de alunos do ensino médio sobre a aula de música da escola. **Revista da ABEM.** Londrina, v. 20, n. 27, p. 79-92, jan./jun. 2012.
- SANTOS, Daniela Oliveira dos. Adolescentes e o sertanejo universitário: o gosto como uma atividade reflexiva. I SIMPÓSIO BRASILEIRO DE PÓS-GRADUANDOS EM MÚSICA, (1.), 2010, Rio de Janeiro. **Anais.** p. 157 – 163.
- SAUL, Tiago Scalvenzi. **Música e EJA: um estudo sobre saberes docentes de professores da disciplina Arte de CEEBJAs de Curitiba PR.** – Curitiba, 2013. [174 f.]. Dissertação (Mestrado em música). Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2013.
- SCHAFER, R. Murray. **O ouvido pensante.** Tradução de Marisa Trench de O. Fonterrada, Magda R. Gomes da Silva, Maria Lúcia Pascoal; revisão técnica de Aguinaldo José Gonçalves. 2. ed. – São Paulo: Ed. Unesp, 2011.
- SCHAFER, T. **Determinants of music preference.** Chemnitz: Technischen Universität Chemnitz, 2008.

SEDUC-PA, Portal de consulta das matrículas 2017.

<http://www.seduc.pa.gov.br/portal/escola/consulta_matricula/RelatorioMatriculasDetalhado.php?nome_ure=19A%20URE%20-%20BELEM&codigo_use=2&nome_use=Unidade%202&codigo_municipio=43281&codigo_escola=368>

SEREM, Lucas. **Gosto, música e juventude**. São Paulo: Annablume, 2011.

SETTON, Maria da G. J. A teoria do habitus em Pierre Bourdieu: uma leitura contemporânea. Universidade de São Paulo. Revista Brasileira de Educação, São Paulo: Autores Associados, n. 20, p. 60-70, 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n20/n20a05>. P 60 – 70 >. Acesso em: 06 Out. 2016.

_____. Família, escola e mídia: um campo com novas configurações. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.28, n.1, p. 107-116, jan./jun. 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v28n1/11659.pdf>. p107- 116. Acesso em: 06 Out. 2016.

_____. Experiências de socialização e disposições híbridas de habitus. In: DAYRELL, Juarez [et al.]org. **Família, escola e juventude: olhares cruzados Brasil-Portugal**. Belo Horizonte: UFMG, 2012. P.38-55

_____. Reflexões sobre a dimensão social da música entre os jovens. Comunicação & Educação. Ano XIV, n. 1, p. 15-22, Jan/abr 2009.

_____. Processos de socialização, práticas de cultura e legitimidade cultural. **Estudos de Sociologia**, Araraquara, v.15, n.28, p.19-35, 2010

_____. Um estudo sobre a importância das matrizes de cultura, família e religião, em Santarém, Pará. **Estudos de Sociologia**, Araraquara, v.15, n.28, p.19-35, 2010.

SETTON, Maria da Graça Jacinto. VALENTE, Gabriela. Religião e educação no Brasil: uma leitura em periódicos (2003-2013). 410 **Cadernos de Pesquisa** v.46 n.160 p.410-440 abr./jun. 2016

SILVA, Helena Lopes da. 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, Helena Lopes. **Música no espaço escolar e a construção da identidade de gênero: um estudo de caso**. Dissertação (Mestrado em Música)–Programa de Pós-Graduação Mestrado e Doutorado em Música, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2000.

SILVA, Maria Cristina da. **Educação musical no ensino regular para jovens e adultos em duas escolas de natal: relato de experiência**. Monografia. (Graduação em Música). Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal RN, 2013.

SOUZA, Jusamara (Org.). **Música, cotidiano e educação**. Porto Alegre: Programa de Pós-Graduação em Música do Instituto de Artes da UFRGS, 2000.

SOUZA, Jusamara. **Aprender e ensinar música no cotidiano**. Porto Alegre. Sulina, 2008.

SOUZA, Jusamara. Cultura e diversidade na América Latina: o lugar da educação musical. **Revista da ABEM**, n. 18, p. 15-20, 2007.

SOUZA, Jusamara. Educação musical e práticas sociais. **Revista da ABEM**. Porto Alegre, v. 12, n. 10, p. 7-12, mar. 2004.

THAIANA. Entrevista concedida a Jucélia Estumano Henderson. Belém- Pará, mai. 2017. 1 arquivo .mp3 (15:35 min.).

TINHORÃO, José Ramos. **Cultura popular**: temas e questões. São Paulo: Editora 34, 2001

UFPA. **Projeto Pedagógico de Curso de Pós-Graduação Lato Sensu Educação Profissional Integrada à Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos - PROEJA-ARTE-AMAZÔNIA**. Belém: UFPA, 2013.

UNESCO. **Declaração de Hamburgo**: agenda para o futuro. Brasília: SESI/UNESCO, 1999.

YASMIM. Entrevista concedida a Jucélia Estumano Henderson. Belém- Pará, abr. 2017. 1 arquivo .mp3 (29:26 min.).

APÊNDICES

ROTEIRO DE ENTREVISTA

Para os estudantes da EJA da Escola Estadual de Ensino Fundamental Professor Waldemar Ribeiro.

PERGUNTAS INICIAIS

- 1- Qual o seu nome completo?
- 2- Qual a sua Idade?

SOBRE A ESCOLA

- 3- Qual o motivo que o afastou da escola?
- 4- Qual a profissão?
- 5- O que motivou o seu retorno para a escola?
- 6- Porque escolheu estudar na Escola Waldemar Ribeiro?
- 7- Você gosta de estudar aqui?
- 8- O que a escola significa hoje para você?
- 9- Quais os desafios que você enfrenta para se manter na escola?
- 10- Como é conviver com colegas de distintas gerações e idades na mesma sala de aula?
- 11- Como é a relação entre os estudantes da turma e os professores?

SOBRE A DISCIPLINA DE ARTE / MÚSICA

- 12- Sobre as disciplinas ministradas qual delas você mais gosta e por quê?
- 13- E sobre as aulas de arte, o que você me diz a respeito?
- 14- Viram algum conteúdo musical?
- 15- Alguma vez algum outro professor trabalhou música com vocês?
- 16- Quais as programações artísticas e culturais que você se envolve na escola?
- 17- O que você gostaria de fazer artisticamente/musicalmente nas apresentações da escola?
- 18- Se tivesse música na escola quais seriam as suas sugestões de trabalho?

SOBRE O GOSTO MUSICAL

- 1- Que tipo de música você gosta de ouvir?
- 2- Quais os seus cantores favoritos regionais, nacionais e internacionais?
- 3- Você poderia cantar o trecho de uma das músicas que gosta, pode ser aquela que vier primeiro a sua mente, ou aquela que você ouve todo dia.

- 4- O que te atrai nessas músicas que você diz que gosta?
- 5- Qual a sua relação com a música? Que função ela tem na sua vida?
- 6- Em qual ambiente você mais escuta música?
- 7- Em que momentos do dia você escuta música?

SOBRE A CONSTRUÇÃO DO GOSTO MUSICAL (MÍDIA)

- 1- Como você consegue ter acesso a estas músicas?
- 2- Em quais aparelhos você costuma ouvir mais música?
- 3- Quais os programas de TV, rádio etc... costuma assistir e escutar?

SOBRE A CONSTRUÇÃO DO GOSTO MUSICAL (FAMÍLIA)

- 4- 1- Você mora com quem? Quantas pessoas moram com você?
- 5- Qual o gosto musical da sua família?
- 6- Que músicas tocam na sua casa?
- 7- O que você acha das músicas que ouve em casa?

SOBRE A CONSTRUÇÃO DO GOSTO MUSICAL (RELIGIÃO)

- 8- Você frequenta algum ambiente que considera bastante musical? Qual ou Quais?
- 9- Em que bairro você mora?
- 10- Que tipo de música toca no seu bairro?
- 11- Você acha que as músicas que tocam no seu bairro?